

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Hamar

Knut Olav Nordseth

Masteroppgave

Mellomlederen – en betydningsfull utviklingsleder i skolen?

The middle manager – an important leader of the development in the school?

Master i utdanningsledelse

2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Bakgrunnen for tematikken i denne oppgaven er både de nasjonale og de internasjonale utdanningsforskerne sine funn som betrakter at skoleledelse er avgjørende for et vellykket forbedringsarbeid i skolen. Mellomlederrollen har et potensial til å være tett på pedagogisk praksis i skolen og således ha en sterk påvirkningskraft overfor forbedringsarbeidet og læreres profesjonsutvikling. Samtidig kan mellomlederen i skolen vurderes som en uutnyttet ressurs med langt større potensiale enn det han har i dag.

I tillegg til at både nasjonale og internasjonale utdanningsforskere vurderer skoleledelse og mellomlederrollen som betydningsfull, ligger det også politiske føringer fra Kunnskapsdepartementet som retter fokuset mot skoleledelse og lederteam. Med bakgrunn i både utdanningsforskning og politiske signaler er den overordnede problemstillingen i denne oppgaven: *«Hvilke mønstre er det mellom skolens forbedringsarbeid og mellomlederens rolle?»*

Problemstillingen er undersøkt gjennom to separate forskningsspørsmål. Disse er behandlet i to ulike artikler. Artikkelen 1 er en kvalitativ undersøkelse som bygger på informasjon fra tre lærere i grunnskolen. Artikkelen 2 er en kvantitativ undersøkelse som bygger på data fra FoU-prosjektet «Kultur for læring» hvor i overkant av 2200 lærere i grunnskolen i tidligere Hedmark Fylke, nå en del av Innlandet fylke, har bidratt med sine svar.

Hovedfunnet i oppgaven er at det er mønstre mellom skolens forbedringsarbeid og mellomlederens rolle. Først og fremst handler dette om at mellomlederen er tett på pedagogisk praksis, og at han har god kunnskap om læringsmiljøet i den enkelte gruppe. Dessuten viser funnene at mellomlederen har en avgjørende rolle ved å delta i lærernes profesjonelle læringsfellesskap. Mellomlederen kan ved å anvende sin kunnskap og kompetanse være en translatør som bygger en bro mellom forskningens teoretiske perspektiv og skolens pedagogiske praksis. Dersom mellomlederen får handlingsrom og det skapes en gjensidig forståelse for oppdraget som ligger i rollen, vil mellomlederen ha potensiale til å være en viktig utviklingsleder i skolen.

Engelsk sammendrag (abstract)

The background for the theme in this task is the results of research, both national and international, that conclude that school leaders are crucial for the successful implementation of improvements in schools. The role of mid-management has the potential to follow closely the pedagogical practice in school and therefore has a strong influence on the improvement process and the professional development of the teachers. At the same time the school middle managers are considered to be an under-utilized resource and have a far greater potential than today.

In addition to the fact that both national and international researchers consider the roles of both senior and mid-level school leaders to be important, there are clear political signals from the department of education that focus on school leaders and the team of leaders. Based on both educational research and political signals the main issue of this task is *“What patterns exist between the school’s improvement processes and the role of middle-manager?”*

The task comprises the investigation of two separate research questions. There are separate articles on each of these questions. The first article is a qualitative survey built on information from three elementary school teachers. The second article is a quantitative survey built on data from the FoU-project “Kultur for læring” where over 2200 elementary and secondary school teachers in Hedmark county, which is now a part of the new Innlandet county, have contributed with their answers.

The main finding of the task is that there are patterns between the school’s improvement processes and the role of middle managers. Primarily this is about the middle manager’s involvement in and influence on pedagogical practices and knowledge of the teaching environment in each separate student group. In addition, the results show that middle-mangers play a vital part by participating in the teacher’s professional pedagogical community. By applying his knowledge and competence, the middle manager can be a translator building a bridge between the theoretical perspective of research and the pedagogical practice of the school. If the middle manager is given the freedom to maneuver and there is a mutual understanding of the task that lies in his role, the middle manager will have the potential to be an important leader of the development in the school.

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	4
1. MELLOMLEDEREN – EN BETYDNINGSFULL UTVIKLINGSLEDER I SKOLEN? ...	7
1.1 INNLEDNING.....	7
1.2 TEORETISKE PERSPEKTIVER	10
1.2.1 Skoleledelse.....	10
1.2.2 Mellomlederen i skolen	14
1.2.3 Forbedringsarbeid.....	17
1.3 METODE.....	20
1.3.1 Valg av metode og design	20
1.3.2 Etsiske betraktninger	21
1.3.3 Forforståelse	22
1.3.4 Reliabilitet og validitet.....	23
1.4 DISKUSJON.....	24
1.4.1 Skoleledelsens rolle.....	24
1.4.2 Kollektiv tilnærming til skoleutviklingen og profesjonelle læringsfellesskap i forbedringsarbeidet.....	26
1.4.3 Betraktninger rundt problemstillingen på bakgrunn av teori, empiri, diskusjon og forskningsspørsmål.....	30
1.5 AVSLUTNING.....	33
LITTERATURLISTE	35
2. KOLLEKTIV PROFESJONSUTVIKLING I SKOLEN GJENNOM ANVENDELSE AV PEDAGOGISK ANALYSE	38
3. PEDAGOGISK LEDELSE OG SAMARBEID MELLOM LÆRERE	65
4. VEDLEGG	82

1. Mellomlederen – en betydningsfull utviklingsleder i skolen?

1.1 Innledning

Det overordnede temaet for denne oppgaven er mellomlederens rolle i skolens forbedringsarbeid. Oppgavens formål er å undersøke, forklare og forstå sammenhengen mellom pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid. Hensikten med dette er å få en dypere forståelse for hvordan skoleledere i sitt daglige arbeid med utviklingsarbeid kan bidra til å implementere forbedringer. Forbedringsarbeidet kan styrkes gjennom tett samarbeid med lærere, systematisk anvendelse av metodikk og verktøy og gjennom bevisstgjøring og fokus på skoleledelse.

Skoleledelse og mellomlederrollen har fått en sterkere og mer betydningsfull rolle i skolen. Internasjonal (Marzano, Waters og McNulty, 2005, Pont, Nusche og Moorman, 2008, Dufour og Marzano, 2011, Hattie, 2013, Robinson, 2014, Fullan og Quinn, 2017) og nasjonal (Lillejord og Børte, 2018, Abrahamsen og Aas, 2019, Paulsen, 2019) forskning og politiske føringer har etter årtusenskiftet endret synet på skoleledelse betraktelig. Stortingsmelding 21, 2016-2017, Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) fastslår at rektor ikke er alene om å utøve ledelse, men beskriver en etablering av lederteam med rektor og formelle mellomledere som sammen leder skolens virksomhet. Etter de politiske og forskningsbaserte signalene kan det påstås at mellomlederen i skolen har gått fra å være lærernes vaktmester og rektors veskebærer, til å ha en sentral rolle som utviklingsleder i skolen.

Å lede forbedringsarbeid krever skoleledere som retter stor oppmerksomhet mot implementeringspraksis og læringsutbytte, og det er variasjonen i undervisningspraksis som er det største hinderet i utvikling i skolen, mener Robinson (2018). «*En elevsentrert skoleleder ønsker at alle barn skal forbedre seg, ikke bare de som tilfeldigvis blir undervist av lærere som er mer villige til å endre praksisen sin*» [Egen kursivering] (Robinson, 2018, s. 89). Dette retter et sterkt fokus mot en ansvarliggjøring av skoleledere for å skape og implementere de nødvendige forbedringer slik at elevenes læringsutbytte øker.

Også Læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017b) er tydelig på at det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. Overordnet del betrakter at det er skolens ledelse som skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og

utvikling. Dessuten skal skoleledelsen lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne.

Med bakgrunn i disse betraktningene vil denne oppgaven undersøke følgende problemstilling:

Hvilke mønstre er det mellom skolens forbedringsarbeid og mellomlederens rolle?

I denne oppgaven forstås «mønstre» som en måte å fange kompleksiteten mellom forbedringsarbeid i skolen og mellomlederens rolle. Det innebærer at oppgaven tar sikte på å avdekke ulike sammenhenger mellom arbeidet som ligger i mellomlederrollen og forbedringsarbeidet i skolen. Dette betyr samtidig at det ikke blir betraktet at det er kausalitet mellom forbedringsarbeidet i skolen og mellomlederens rolle. Den enkelte skole sin kontekstualitet må legges til grunn når skoler skal designe sin organisasjon og legge innhold i mellomlederens rolle. Funnene i denne oppgaven må forstås som veiledende, retningsgivende og rådgivende, og betraktninger og vurderinger etter problemstillingen må utforskes i egen organisasjon.

For å avgrense oppgaven er det utarbeidet to underliggende forsknings spørsmål, som er behandlet separat i to forskjellige artikler, som begge er en del av denne oppgaven:

1. *«Hvordan kan pedagogisk analyse fungere som en metode for kollektiv profesjonsutvikling i skolen?»*
2. *«Hvilke sammenhenger og mønstre er det mellom pedagogisk ledelse og samarbeid mellom lærere?»*

For å få en så dyp forståelse av mønsteret mellom mellomlederens rolle og skolens forbedringsarbeid som mulig, anvendes mixed methods som metode. Artikkene som besvarer forskningsspørsmålene som oppgaven bygger på er henholdsvis kvalitativ og kvantitativ.

Artikkel 1, «Kollektiv profesjonsutvikling i skolen gjennom anvendelse av pedagogisk analyse», belyser hvordan pedagogisk analyse som metode kan bidra til kollektiv profesjonsutvikling i skolen. Gjennom en kvalitativ studie peker artikkelen på flere områder som kan forklare hvorfor og hvordan lærere opplever pedagogisk analyse som arbeidsverktøy for å bedre elevenes læringsmiljø og i hvilken grad verktøyet skaper profesjonell samhandling og samarbeid mellom profesjonsutøvere i skolen. Artikkel 2, «Pedagogisk ledelse og samarbeid mellom lærere», er en kvantitativ studie som vurderer sammenheng og mønstre mellom pedagogisk ledelse og lærernes profesjonelle samarbeid. Artikkelen tar utgangspunkt i datamateriell fra FoU-prosjektet «Kultur for læring» (Fylkesmannen i Hedmark, 2017) i regi av Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Innlandet.

Videre i oppgaven følger det teoretiske rammeverket som tar for seg skoleledelse og mellomlederens rolle, før det redegjøres for forskjellene mellom endrings- og forbedringsarbeid i skolen og viktigheten rundt dette. Deretter presenteres oppgavens design og metode før problemstillingen diskuteres.

1.2 Teoretiske perspektiver

For å belyse problemstillingen vil de teoretiske perspektivene omhandle skoleledelse generelt og mellomledelse i skolen spesielt. I tillegg presenteres et teoretisk grunnlag for forbedringsarbeid i skolen. Disse teoretiske perspektivene danner grunnlaget for å vurdere mellomlederens rolle i forbedringsarbeidet i skolen.

Teori og empiri er knyttet sammen i denne delen av oppgaven. Områdene som belyses er i stor grad empirisk begrunnet gjennom både nasjonale og internasjonale utdanningsforskere sine funn i ulike studier. Det er derfor ikke vurdert som hensiktsmessig å dele teori og empiri i to ulike deler i denne oppgaven.

En mellomleder i skolen kan ha mange ulike titler. Tidligere var det først og fremst undervisningsinspektøren som hadde en mellomlederrolle i skolen. Nå har mellomlederrollen i større grad titler som assisterende rektor, avdelingsleder eller teamleder, ofte med flere utviklings- og praksisrelaterte oppgaver enn det som lå i den tradisjonelle, administrative inspektørrollen. Mellomlederen i skolen betraktes i denne oppgaven, uavhengig av tittel, som en leder med praksis tett på lærerne, med personalansvar og utviklingsansvar i forbedringsarbeidet. Mellomlederen har rektor som sin leder på arbeidsplassen og er således ikke øverste leder ved skolen. Rektor sin posisjon som mellomleder i vekslingen i den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019) mellom kommunalt nivå og skolens ansatte, betraktes i denne oppgaven ikke som en del av mellomledelse i skolen.

1.2.1 Skoleledelse

Abrahamsen og Aas (2019) omtaler skoleledelse som «*et vesentlig verktøy for å øke kvaliteten i skolene, for å håndtere skoleutviklingsarbeid og endringer for å forbedre elevenes læring*» [Egen kursivering] (Abrahamsen og Aas, 2019, s. 11). Skoleledelse blir videre betraktet som en prosess som består av å utøve påvirkning og angi retning og som et oppdrag som dreier seg om å skape visjoner og samle organisasjonen rundt kjerneverdiene. Ledelsesforskningen skiller tradisjonelt mellom et individualistisk og et distribuert perspektiv på ledelse, hevder Abrahamsen og Aas. Ledelsesforskningen skiller også mellom instructional leadership (DeWitt, 2020) og distribuert ledelse (Spillane, 2006). Abrahamsen og Aas anvender begrepet læringssentrert ledelse på instructional leadership, og det kan kobles direkte mot begrepet

elevsentrert ledelse (Robinson, 2014), som anvendes i artiklene som denne oppgaven bygger på. Læringsentrert ledelse vil kort innebære en instruerende og veiledende rolle fra skoleledernes side, mens distribuert ledelse dreier seg om lederteamets aktiviteter, holdninger og handlinger. Ledernes handlinger i lederteamet kan gjerne være læringsentrerte. Å kombinere en distribuert ledelsesform med læringsentrerte handlinger kan være en effektiv kombinasjon innen skoleledelse. Ledelseshandlinger som fokuserer på praksisforandringer for å påvirke elevenes læring er læringsentrerte, men kan absolutt være distribuerte i lederteamet. Abrahamsen og Aas vurderer at en kombinasjon av disse ledelsesformene utvider det individualistiske perspektivet på skoleledelse til å omfatte flere personer sine aktiviteter, som mellomledere i formelle lederteam, som denne oppgaven fokuserer på.

Spillane (2006) mener at distribuert ledelse reflekterer en økt forståelse av betydningen av relasjonene mellom ledere og de som blir ledet og forholdet mellom ledelsen og konteksten det ledes i. Dette vurderes som særlig viktig når det handler om endring og utvikling. Lillejord og Børte (2018) dokumenterer at distribuert ledelse anvendes også for å beskrive omorganisering av skoleledelse, fra en skoleleder til lederteam, og handler om å få ulike aktører i organisasjonen til å samarbeide om felles mål. Abrahamsen og Aas (2019) legger frem argumenter for at ledelse av skolens kvalitetsarbeid ikke lenger kan være en individuell aktivitet, men en prosess som involverer flere ledere i tett samhandling og at et distribuert lederskap utmerket godt kan lede gjennom læringsentrert ledelse. Hattie (2013) viser til at en instruerende lederstil hvor skolelederne har fokus på å skape gode læringsmiljø med tydelige undervisningsmål og høye krav og forventninger til lærerne, er mest effektiv. DeWitt (2020) følger Hattie og legger til at skoleledernes fokus på elevenes læring er avgjørende og vektlegger dessuten at en kollektiv tilnærming i dette arbeidet har enorm påvirkning på elevene. Et distribuert ledelsesperspektiv knyttet til læringsentrerte skoleledere kan kobles tett mot mellomledere sin rolle i skolens forbedringsarbeid som denne oppgaven dreier seg om.

Halvorsen (2012) viser at distribuert ledelse har mye til felles med delt ledelse, delegert ledelse og teamledelse. Halvorsen forklarer at distribuert ledelse innebærer at ledelseshandlingen utføres av flere personer i en organisasjon. Videre beskrives distribuert ledelse som en form for kollektivt lederskap hvor lærere og ledere utvikler sin profesjonalitet gjennom samarbeid. Leithwood og Louis (2012) vurderer også at kollektivt lederskap i skolen påvirker effektiviteten i skolens forbedringsarbeid. Haraldseid (2018) er tydelig på at velfungerende og høyt presterende lederteam er avhengig av personer med ulike ferdigheter og egenskaper som

utfyller hverandre for å nå virksomhetens behov. Ulike funksjoner og roller ivaretas best dersom mangfoldet i teamet er godt tilpasset oppgavene som skal løses, mener Haraldseid.

Lillejord og Børte (2018) presenterer fire kjernedimensjoner i skoleledelse: gi retning, utvikle personalet, re-designe organisasjonen og lede undervisningen. I tillegg skal skoleledelsen bygge tillit, drive strategisk problemløsning, være synlige i elevenes læringsmiljø og sikre et godt arbeidsmiljø. Det er bred enighet om at rektor alene ikke kan ivareta alle skolelederoppaver som kreves i dagens skole. Snarere påpekes det at en lederteamorganisering bedre vil kunne støtte lærerne og ivareta ledelsesoppavene i skolen.

I stadig større grad har skoleledere blitt ansvarliggjort for elevenes resultater og for den generelle kvaliteten i skolen (Abrahamsen og Aas, 2019). Det knyttes forventninger om skoleledernes ansvar i forbedringsarbeidet i skolen, hvilket også er tema for denne oppgaven. Denne forventningen har gitt et økt fokus på læringscentrert ledelse. Samtidig foreligger også politiske forventninger i Meld. St. 21, 2016-2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017a) om distribuert ledelsespraksis i skolen. Stortingsmeldingen omtaler mellomledere i formelle lederposisjoner og fastslår at rektor ikke er alene om å utøve ledelse i skolen. Stortingsmeldingen understreker derimot at skoleledelse er en avgjørende faktor for lærerrollens profesjonalisering. En av de viktigste oppgavene til skoleledere er å legge til rette for samarbeid i egen organisasjon hvor lærerne er viktige profesjonsutøvere og et godt profesjonssamarbeid i profesjonelle læringsfelleskap er avgjørende for kvalitetsutviklingen i skolen. Skolelederne skal endre de tradisjonelle særtrekkene som har hindret profesjonalisering og fremmet autonomi, blant annet gjennom å observere undervisning og gi feedback. Hattie (2013) viser til at skoleledere som gjennomfører regelmessige klasserombesøk og gir feedback til lærerne, har stor effekt på utviklingen i kollegiet. Også Glaze (2018) vurderer at direkte, spesifikke og meningsfylte tilbakemeldinger er motiverende og viktige i lærernes læringsprosess.

Stortingsmeldingen, Meld. St. 21, 2016-2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017a), trekker videre frem at skolelederne skal skape kulturer der lærerne diskuterer undervisning og lærer av hverandre, og derved sørger for at lærerne arbeider sammen om å bedre undervisningspraksisen. Betrakningen i stortingsmeldingen er svært tydelig når det gjelder ledelse og profesjonell læring og utvikling. «*Det profesjonelle samarbeidet på skolene betinger god ledelse*» [Egen kursivering] (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 37) innebærer

at forventningene til skolelederne er høye, og at skolelederne må besitte god kompetanse for å kunne utvikle det profesjonelle samarbeidet i skolen.

Skolekultur som kjennetegnes av en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos både lærere og ledere, hvor skoleledere jobber tett mot praksis, fokuserer på forbedringsarbeid og påvirker elevenes læring, omtales gjerne i forskningen som profesjonelle læringsfellesskap (Dufour og Marzano, 2011, Leithwood og Louis, 2012, Hargreaves og Fullan, 2014, Dufour, Dufour, Eaker & Many, 2016, Nordahl, 2017, Glaze, 2018, Qvortrup, 2018). Et profesjonelt læringsfellesskap defineres som «*en konstant prosess hvor ledere og medarbeidere samarbeider kollektivt for å oppnå bedre læringsresultater hos elevene*» [Egen kursivering] (Dufour, Dufour, Eaker og Many, 2016, s. 18). Fokuset på en kollektiv og lærende skolekultur omhandler i stor grad tanken om å forbedre elevenes læringsresultater. Gjennom et stadig forbedringsarbeid i skolen, i kraft av systematisk arbeid og bruk av effektive metoder og verktøy, som pedagogisk analyse (Nordahl, 2012), kan den effektive skolekulturen med sterk pedagogisk praksis skapes, utvikles og bearbeides. Gjennom dette forbedringsarbeidet er det et stort potensial for å kunne skape en kollektiv profesjonsutvikling i lærerkollegiet og oppnå et tettere og mer forpliktende samarbeid mellom lærerne. Læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017b) gir også tydelige signaler om betydningen av profesjonelt samarbeid, og sier blant annet «*Det krever et profesjonsfellesskap som engasjerer seg i skolens utvikling*» [Egen kursivering] (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 15) for å bygge et godt læringsmiljø som fremmer danning og lærelyst hos elevene. Overordnet del forteller også at lærere som reflekterer i fellesskap utvikler en rikere forståelse for god pedagogisk praksis og understreker at god skoleledelse er avgjørende for å utvikle det profesjonelle samarbeidet i skolen, og kobler derved profesjonelle læringsfellesskap tett mot det profesjonelle samarbeidet i den enkelte skole.

Elmore (2016) sier at «*Privacy of Practice produces isolation; isolation is the enemy of improvement*» [Egen kursivering] (Elmore, 2016, s. 67). I samsvar med Meld. St. 21, 2016-2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017a) er det fokusert på kollektiv utvikling og samhandling i fellesskapet også hos Elmore, og en ansvarliggjøring av skoleledernes oppdrag i å skape ønskede og nødvendige forbedringer i skolen. Å betrakte sammenhengen mellom pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid er også formålet med denne oppgaven, og henger tett sammen med både Elmore og Kunnskapsdepartementets vurdering av skoleledernes oppdrag.

Abrahamsen og Aas (2019) redegjør for at distribuert ledelse bidrar til å heve kvaliteten på skoleledelse. Lederteamene vurderes som vesentlige for å skape kvalitet i skolen. Samtidig blir mellomlederrollen vurdert som uklar og ulik, og det er et behov for å tydeliggjøre og klargjøre denne. Gjennom å distribuere ledelse i lederteam, med mellomledere i definerte, avklarte og formelle roller, vil skoleledelsen i større grad rette sin oppmerksomhet mot lærernes profesjonsutvikling og elevenes læring gjennom utøvelse av læringscentrert ledelse. En konsekvens av å utøve læringscentrert ledelse er at skoleledelse blir distribuert i lederteam og til mellomledere. Marzano, Waters og McNulty (2005) vurderer også at å utvikle og designe sterke lederteam er effektivt for å skape forbedring i skolen, hvilket retter blikket mot mønstre mellom skoleledelse og forbedringsarbeid, som denne oppgaven dreier seg om. Skolelederrollen er så krevende og variert at det er behov for et stort utvalg av ferdigheter. Både Marzano, Waters og McNulty og Spillane (2006) anser det som urealistisk å forvente at en skoleleder skal kunne inneha all den nødvendige kompetansen alene. Også Elmore (2016) mener at skoleledelse er retningsgivende og avgjørende for skoleutvikling. Elmore fremhever at det er nærmest uoverkommelig for en rektor å ha alle egenskaper, kunnskaper og kompetanse som er viktig i drift og utvikling av skolen. Gjennom denne bevisstheten er distribuert ledelse, hvor ulik kompetanse hos ulike personer benyttes til fellesskapets beste, en kjerne for å skape en skolekultur som preges av utvikling og forbedring.

1.2.2 Mellomlederen i skolen

I denne oppgaven er det et særlig fokus på mellomlederens rolle innen skoleledelse. Mellomlederen ser ut til å ha fått en viktigere rolle i skolen. Mellomledernivået virker også for å ha blitt mer formalisert og dermed vil mellomlederen bli en stadig mer sentral del av skolens ledelse og i skolens forbedringsarbeid. Abrahamsen og Aas (2019) argumenterer for at personer i mellomlederrollen er forventet å være utviklingsorienterte og eksperter på å følge opp lærernes profesjonsutvikling. Utviklingen av mellomlederrollen har altså gått fra å være en administrativ inspektør, vaktmester og viskelærkonge, til ledere med utviklings- og personalansvar med et økt fokus på elevenes læring og læringsmiljø. Gjennom en tydeliggjøring av personalansvaret og ansvaret for å lede lærerne, har mellomledernivået flyttet seg lenger vekk fra lærerne og nærmere rektor. Hope (2015) definerer at mellomlederen er den som binder sammen virksomhetens strategiske og operasjonelle nivå. Mellomlederens evne til å bekle translatørrollen og kompetansen til å omsette teori til praksis, blir slik sett en

vesentlig del av rollen. Dette er viktig med tanke på å kunne vurdere mellomlederens rolle i skolens forbedringsarbeid, hvor effektene må kunne observeres i lærernes praksis. For å nå virksomhetens mål, betrakter Hope at den mest effektive måten er å mobilisere mellomledernes kunnskap og kompetanse, ikke bare som iverksettere og implementeringsansvarlige, men snarere også i utformingen av virksomhetens strategi.

Abrahamsen og Aas (2019) legger frem tydelige funn på at mellomledere spiller en svært viktig rolle i å utvikle og vedlikeholde kvaliteten i lærernes læring. De mener at et hovedmål med mellomlederrollen er å formalisere lederrollen og fokusere på lærernes profesjonsutvikling. Gjennom utøvelse av læringscentrert ledelse vil mellomlederne bidra til å utvikle pedagogisk praksis i profesjonsfellesskapet sammen med lærerne, gjennom å bygge både individuell og kollektiv kompetanse. Abrahamsen og Aas beskriver mellomlederrollens oppgaver som en kombinasjon av kontroll, støtte og påvirkning, som igjen er et grunnlag for å se mønstre mellom skolens forbedringsarbeid og mellomlederens rolle. Det har ikke vært noen lang tradisjon for at ledere leder tett på lærere, og skoleledere møter gjerne lærere som ønsker ledelse, men ikke å bli ledet. Lærerne vil gjerne ha praktisk hjelp og støtte til å utføre arbeidsoppgavene, men samtidig ha frihet til å utforme arbeidet slik de ønsker. Denne autonome lærertradisjonen kan representere en utfordring for mellomlederrollen. Påvirkningskraft kan mellomlederne ha gjennom tilstedeværelse i lærernes undervisning og dermed skaffe seg god kunnskap om pedagogisk praksis og god oversikt over hva som foregår i elevenes læringsmiljø. Abrahamsen og Aas betrakter på bakgrunn av dette at mellomlederrollen slik den har utviklet seg, kan skape en spenning mellom kontroll og autonomi. Mellomledere bør være tett på lærerne, sørge for at det skjer profesjonsutvikling og vurdere kvaliteten i læringsarbeidet med elevene, skriver Abrahamsen og Aas. Et slikt oppdrag krever både økt ledelsesansvar og nok tid.

Bjørnset og Kindt (2019) sier tydelig i sin rapport at skolelederjobben preges av høy arbeidsbelastning og et stadig krysspress mellom langsiktig pedagogisk utvikling og mer kortsiktige administrative oppgaver. De drøfter også tidsaspektet som en vesentlig årsak til opplevelsen av dette krysspresset. Pedagogisk ledelse, som i stor grad omhandler å reflektere rundt, lede og utvikle skolens mål og ambisjoner og å styrke elevenes læringsprosesser, er et ønsket fokus hos mellomledere. Når arbeidsbelastningen derimot er for høy, er det gjerne denne delen av oppdraget som settes til siden for å få løst de kortsiktige administrative oppgavene i skolen, beskriver Bjørnset og Kindt.

Paulsen (2019) betrakter at skolens ledergruppe er helt sentral i skoleutviklingen. Mellomledere betraktes som pedagogiske ledere, og Paulsen vurderer at i hvilken grad mellomlederne mestrer rollen, får en avgjørende betydning for skoleutvikling og skolekvalitet. Paulsen trekker frem seks systematiske trekk ved mellomlederrollen: mellomlederen har personalansvar, et avgrenset myndighets- og ansvarsområde, er underordnet en sjef i hierarkiet, er medlem i lederteamet, opptrer som nettverksagent og er ofte førstegangsleder. Det er også et trekk i mellomlederrollen at han rekrutteres fra å være kollega til å bli nærmeste overordnede med personalansvar. Dufour og Marzano (2011) bekrefter at rektorenes evne til å bygge kapasitet i lederteamene gjennom utvikling av mellomledere, er vesentlig i utviklingen av velfungerende ledergrupper.

Paulsen (2019) mener at dersom mellomledere skal veilede og lede lærernes profesjonsutvikling, er metaperspektiv på læring og undervisning en nødvendighet. Han vektlegger også at mellomlederrollen må bygge på forskningsbasert kunnskap for god ledelsespraksis og bygge på kunnskap om utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Paulsen knytter med dette mellomlederrollen direkte mot utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, som kan være avgjørende for å skape en kollektiv skolekultur hvor fellesskapet sammen tar del i forbedringsarbeidet. Dette knyttes til hensikten med oppgaven som handler om å få en bedre forståelse for hvordan skoleledere i sitt daglige arbeid bidrar til å implementere forbedringer.

Lillejord og Børte (2018) sin kunnskapsoversikt om mellomledere i skolene oppsummerer at *«Det er bred enighet i forskningen om at mellomledere er – og lenge har vært – en uutnyttet ressurs i skolen»* [Egen kursivering] (Lillejord og Børte, 2018, s. 3). De redegjør for fire årsaker til dette. Mellomledere har ofte en uklar jobbeskrivelse, arbeidet bestemmes ofte av rektorens behov for skjerming og avlastning, lærerne melder i størst grad om behov for praktisk hjelp og støtte og arbeidsoppgavene til mellomlederne delegeres gjerne ad hoc og gjør arbeidsoppdraget utydelig og overbelastende. Lillejord og Børte vektlegger at mellomlederne heller bør bruke sin kompetanse til å styrke og utvikle kvaliteten på skolens pedagogiske arbeid, blant annet ved å følge opp og veilede lærerne, observere og vurdere undervisningen og bidra i implementeringen av ny pedagogisk praksis, enn å ivareta tradisjonelle, administrative og praktiske inspektøroppgaver. Det er også tydelig at mellomledere er i en unik posisjon når det gjelder implementering av ny praksis og forbedring av skolens prestasjoner ettersom de har direkte kontakt med læringsmiljøet i undervisningssituasjonene i klasserommet, har tett kontakt med lærerne og har sitt fokus rettet mot skolens kjerneoppgaver.

Fokuset på skolens kjerneoppgaver, er også utgangspunktet i Robinson (2014) sin teori om elevsentrert skoleledelse, hvor fokuset på skoleledernes ledelse, bidrag og engasjement rundt lærernes profesjonelle læring og utvikling vurderes som avgjørende.

Abrahamsen og Aas (2019) er tydelige på at utviklingen av en ny mellomlederrolle i skolen har hatt en stor utfordring ved ikke å gi mer tid til å utføre de nye oppgavene i det utvidede ansvaret. Ansvaret presiseres gjennom at «*Rektor leder lederne, mens mellomlederne leder lærerne*» [Egen kursivering] (Abrahamsen og Aas, 2019, s. 128). Dette innebærer at mens mellomlederne er tett på lærernes læring og utvikling, omfatter rektorens tett-på-ledelse mellomledernivået.

1.2.3 Forbedringsarbeid

Robinson (2018) skiller mellom endringsarbeid og forbedringsarbeid. Å lede et endringsarbeid, betrakter Robinson å være og utøve innflytelse som medfører at en virksomhet går fra en tilstand til en annen, som enten kan være en forbedring, en forverring eller en status quo-tilstand. Ifølge Robinson er forbedringsarbeid noe vesentlig annet. Robinson markerer denne forskjellen ved å være tydelig på at «*Å lede forbedring er å øve innflytelse på måter som leder teamet, organisasjonen eller systemet til en bedre tilstand enn før*» [Egen kursivering] (Robinson, 2018, s. 23). Dette fokuset på å gjennomføre utviklingsarbeid for å skape en bedre situasjon i virksomheten enn tidligere, må være avgjørende i skolen. Denne oppgaven undersøker mønstre mellom mellomlederens rolle og skolens forbedringsarbeid og følger på denne måten Robinson sitt begrepsskille med fokuset på forbedret praksis som konsekvens av skolens utviklingsarbeid.

Skolelederne har ansvaret for å kommunisere hvordan den planlagte og foreslåtte endringen vil føre til den nødvendige og intenderte forbedringen i skolen, mener Robinson (2018). Glaze (2018) presiserer at dagens krav til skoleledere er kontinuerlig forbedring og at effektive ledere stadig er på leting etter måter å gjøre ting bedre på. Gjennom bevisstgjøring av forskjellen mellom endringsarbeid og forbedringsarbeid vil skolelederne i større grad ha mulighet til å få lærerne til å trekke i samme retning når de ser at utviklingsarbeidet vil medføre forbedringer i deres arbeidshverdag, betrakter Robinson. Robinson vurderer også at skolelederne må både forstå og kommunisere at endring ikke nødvendigvis vil føre til forbedring, og samtidig

anvende prosesser som involverer lederteam, lærergrupper eller hele skolens personale. På denne måten kan endringsarbeidet skape ønsket forbedring.

For å lede et forbedringsarbeid, mener Robinson (2018) at det er nødvendig å forstå de enkeltes handlingsteorier. Handlingsteorier består av komponentene handlinger, oppfatninger og verdier og konsekvensene av disse. Gjennom å forstå den enkelte lærers handlingsteori, vil skolelederne i større grad forstå den enkelte lærers vurdering av egen pedagogiske praksis og derigjennom ha større mulighet for i veiledningssituasjoner å endre lærernes handlingsteori. Det er først når skolelederne forstår lærerens handlingsteori og hva som opprettholder den, at skoleledere kan bidra til å endre handlingsteorien og forutse sannsynlige reaksjoner på de endringene som blir foreslått. For å implementere endring, mener Robinson at forståelse for handlingsteorier, både individuelle og kollektive, er avgjørende for skolelederne dersom utviklingsarbeidet skal medføre en ønsket forbedring i skolens virksomhet.

Robinson (2018) er tydelig på at å endre handlingsteorier krever dobbelkretslæring. Det er ikke nok å endre handlinger som gir tilsiktede eller utilsiktede konsekvenser. Også oppfatninger og verdier må endres for å skape varige forbedringer og endrede handlingsteorier. Pedagogisk analyse (Nordahl, 2012) vil eksempelvis gjennom fokuset på perspektivene individ, aktør og kontekst, kunne bidra til nettopp en endring av oppfatninger og verdier og føre til dobbelkretslæring hos de involverte lærere og skoleledere. Et av forskningsspørsmålene som denne oppgaven bygger på, dreier seg om hvordan pedagogisk analyse kan bidra til å skape kollektiv profesjonsutvikling i skolen. Gjennom å forstå den enkelte sin handlingsteori i forbedringsarbeidet, er det grunn til å tro at det kan føre til en profesjonsutvikling hos den enkelte lærer. Ved å endre og styrke lærerkollegiets pedagogiske praksis gjennom å utfordre eksisterende handlingsteorier i en utviklingsprosess, ligger mye til rette for å oppnå en kollektiv profesjonsutvikling i skolen.

Pedagogisk analyse (Nordahl, 2012) forbedrer og styrker samarbeidet mellom lærere og bidrar til kollektiv profesjonsutvikling (Nordahl, 2016). Ved å både utfordre den enkelte sin handlingsteori og ved å styrke samarbeidet mellom lærere og bidra til kollektiv profesjonsutvikling, som empiriske funn tyder på, vil pedagogisk analyse være en god metode i forbedringsarbeidet i skolen. Denne erkjennelsen kobler sammen forskningsspørsmålene fra de to ulike artiklene som denne oppgava bygger på, gjennom å knytte sammen begrepene pedagogisk analyse, kollektiv profesjonsutvikling og samarbeid mellom lærere. Dessuten har oppgaven tidligere vist til skoleledelsen og særlig mellomlederens rolle i forbedringsarbeidet

i skolen. Dermed er også pedagogisk ledelse, som er det siste begrepet som anvendes i forskningsspørsmålene koblet inn, og kan dermed knyttes til forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for denne oppgavens problemsstilling.

1.3 Metode

Målet med oppgaven har vært å se mønstre mellom forbedringsarbeid i skolen og mellomlederens rolle. Oppgavens artikkel 1 er en kvalitativ studie med primærdata innhentet fra intervjuobjekter, mens oppgavens artikkel 2 er en kvantitativ studie som bygger på sekundærdata fra FoU-prosjektet «Kultur for læring» (Fylkesmannen i Hedmark, 2017). I dette kapitlet blir det redegjort for metodevalg og design, etiske betraktninger, forforståelse og reliabilitet og validitet.

1.3.1 Valg av metode og design

For å kunne beskrive, forklare og forstå og for eventuelt å utvikle, endre og forbedre, er det behov for forskningsbasert kunnskap (Larsen, 2017). I stedet for å basere retningsvalg i antakelser, oppfatninger og forestillinger er det en forutsetning at innhentet kunnskap veileder og bistår i valgene som blir tatt.

Oppgaven kombinerer kvalitativ og kvantitativ metode. Denne kombinasjonen omtales om «mixed methods research» (Larsen, 2017). Med mixed methods menes det at forskeren anvender ulike metoder i samme undersøkelse. Kvalitativ og kvantitativ metode har ulike styrker og svakheter, og ved å bruke flere metoder kan den ene metodens svakheter styrkes ved hjelp av den andre. Ringdal (2018) forklarer at det er vanlig å se kvalitativ og kvantitativ metode som komplementære snarere enn motsetninger, og hevder at bruk av mixed methods, triangulering, er et utslag av dette.

Cohen, Manion og Morrison (2018) betrakter at forskere bør anvende all tilgjengelig data for å forstå situasjonen de undersøker. De mener at mixed methods tar hensyn til at verden ikke kan sees på som enten kvalitativ eller kvantitativ, men understreker samtidig at forskeren gjerne kan ha en dominerende metode i forskningsarbeidet. Cohen, Manion og Morrison forklarer at mixed methods kombinerer kvalitative og kvantitative forskningsmetoder og at hensikten er å gi en dypere forståelse for fenomenet som blir undersøkt. De tydeliggjør dette ved å forklare at «*the intention of which is to give a greater understanding of the topic or problem in question than either a quantitative or qualitative approach on its own would provide* [Egen kursivering] (Cohen, Manion og Morrison, 2018, s. 32).

I artikkel 1, «Kollektiv profesjonsutvikling i skolen gjennom anvendelse av pedagogisk analyse», gjøres det en kvalitativ studie bygget opp etter kasusdesign (Befring, 2015) med fokus på intervju. Artikkelen har anvendt pragmatisk utvelgelse, for å kunne belyse problemstillingen så godt som mulig. For å få et inntrykk av hvordan lærere opplever at pedagogisk analyse fungerer som metode for å skape kollektiv profesjonsutvikling i skolen, ble data innhentet ved intervju av tre lærere. De kvalitative forskningsintervjuene (Kvale og Brinkmann, 2017) er semistrukturerte for å innhente gode opplysninger som belyser problemstillingen (Befring, 2015). Innsamling av egne data omtales som primærdata (Ringdal, 2018). Ringdal betrakter videre at primærdata samles inn av forskeren for forskningsprosjektets formål. Intervjuguiden er presentert i sin helhet i artikkel 1 senere i denne oppgaven.

Artikkel 2, «Pedagogisk ledelse og samarbeid mellom lærere», er en kvantitativ studie som bygger på sekundærdata fra FoU-prosjektet «Kultur for læring» (Fylkesmannen i Hedmark, 2017). Ringdal (2018) omtaler sekundærdata som ulike typer av foreliggende data, blant annet forskningsdata. Gustavsén (2018) skriver i sin doktorgradsavhandling at det er en fordel å anvende sekundærdata fordi det er et allerede innhentet tallmateriale, men hun problematiserer samtidig at datamaterialet ble innhentet for et annet formål enn å belyse forskningsspørsmålene i ny forskning. Grunnlaget i artikkel 2 er hentet fra svarene til i overkant av 2200 lærere, som deltok i undersøkelsene i FoU-prosjektet «Kultur for læring». Datamaterialet fra FoU-prosjektet gjør det mulig i artikkelen å anvende frekvensanalyser, korrelasjonsanalyser og variansanalyser for å belyse problemstillingen, selv om formålet ikke er det samme i artikkelen som det er i FoU-prosjektet. Beskrivelse av måleinstrument og utvalg ligger tilknyttet artikkel 2 senere i oppgaven.

1.3.2 Etske betraktninger

Larsen (2017) skriver at forskningsetikk handler om normer som skal sikre at den vitenskapelige virksomheten er moralsk forsvarlig. Forskeren er forpliktet til å følge anerkjente forskningsetiske normer (Ringdal, 2018). Blant annet innebærer dette å reflektere og redegjøre for hvordan egne holdninger og verdier kan påvirke tolkningsvalg, tematikk og anvendelse av datakilder.

I artikkel 1 er hensynet til personer ivaretatt. Deltakerne fikk tilstrekkelig informasjon i forkant, informasjonen ble behandlet konfidensielt, opplysningene er lagret forsvarlig og i artikkelen er intervjuobjektene anonymisert. Intervjuene ble foretatt før EUs forordning for personvern, General Data Protection Regulation (GDPR) ble norsk lov i 2018. Det er vesentlig at forskeren reflekterer rundt egne verdier og hvordan egne holdninger og oppfatninger kan påvirke forskningen (Ringdal, 2018). Bevisstgjøring rundt researcher bias (Befring, 2015) var viktig i forarbeidet til intervjuene og analysene i oppgavens første artikkel.

Datamaterialet som er datagrunnlaget i artikkel 2 er hentet fra FoU-prosjektet «Kultur for læring» (Fylkesmannen i Hedmark, 2017), og det forskningsetiske er ivaretatt gjennom dette.

Cohen, Manion og Morrison (2018) argumenterer for at forskningsetikk handler om mer enn bare å ivareta personer korrekt. De argumenterer for at den fundamentale hensikten med forskningen er dens produksjon av valid, relevant, verdifull og signifikant kunnskap. Artikkene er ment å gi slik kunnskap.

1.3.3 Forforståelse

«Ved å tenke over forutsetningene kan man frigjøre seg fra dem og se løsninger man ellers ikke ville sett» [Egen kursivering] (Gilje og Grimen, 1993, s. 13) signaliserer at forskerblikket også må rettes mot speilet, slik at forskeren ikke blir blendet av sin egen forforståelse. Synsfeltet vårt kan innsnevres hvis vi tar forutsetninger for gitt uten å tenke over dem, og forutsetningene kan gjøre oss blinde for hvordan problemer kan løses, hevder Gilje og Grimen (1993).

Forskeren bak denne oppgaven er selv mellomleder i grunnskolen. Det innebærer at det er en nærhet mellom forskerens egen arbeidshverdag og erfaring og oppgavens tema. Dette utgangspunktet kan farge oppgavens innhold dersom forskeren ikke holder nødvendig avstand til tematikken det forskes på. Forskeren har av denne grunn vært bevisst rundt researcher bias og dannet seg et bilde av sin egen forforståelse tilknyttet problemstillingene til denne oppgaven. For å holde avstand til innholdet det er forsket på, er intervjuene i artikkel 1 og det kvantitative datamaterialet i artikkel 2 belyst ut ifra teori. Diskusjonene rundt problemstillingene både i artikkene og i oppgaven har benyttet både teoretisk og empirisk kunnskap for å belyse funnene. Gjennom å anvende teoretisk og empirisk kunnskap i arbeidet

med å besvare problemstillingene i artiklene og i oppgaven, er forskerens subjektive betraktninger og egen nærhet til tematikken holdt på avstand.

Målet med forskning er å gi en verdi til samfunnet, mener Kvale og Brinkman (2017). Gjennom å være bevisst på egen forforståelse og researcher bias, kan forskningsresultatene i denne oppgaven gi nyttig og verdifull kunnskap som skoleeiere, skoleledere og lærere kan dra nytte av i skolens forbedringsarbeid, og derigjennom gi et bidrag til samfunnet slik Kvale og Brinkman uttrykker som forskningens mål.

Denne oppgaven bygger på fortolkning etter hermeneutisk forståelse. Postholm (2017) forklarer at hermeneutikk handler om å fortolke ved å redegjøre for hva en mening uttrykker og formidler og hvordan den kan forstås. En vekselvirkning, den hermeneutiske sirkel, mellom forståelse av del og helhet skaper en begrunnelse for fortolkningene. Denne vekselvirkningen er sentral i analyseprosessene som skaper forståelse og mening av et datagrunnlag.

1.3.4 Reliabilitet og validitet

Det er et mål å sikre forskningsundersøkelsens troverdighet. Resultatene i en forskningsundersøkelse er avhengig av validitet og reliabilitet. Validitet, gyldighet, handler om i hvilken grad forskningsundersøkelsen gir svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Larsen (2017) betrakter at validitet dreier seg om at forskeren måler det han faktisk skal måle. Reliabilitet, pålitelighet, gir uttrykk for hvordan dataene i forskningsundersøkelsen er samlet inn og bearbeidet. Larsen vurderer at reliabilitet handler om graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen i samme undersøkelse. Ringdal (2018) understreker at høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet.

Som tidligere omtalt, ser Ringdal (2018) på kvalitative og kvantitative metoder som komplementære. Larsen (2017) sier at validitet og reliabilitet blir styrket gjennom å kombinere metoder. Cohen, Manion og Morrison (2018) bekrefter dette, og uttrykker: «*Triangulation bridges issues of reliability and validity*» [Egen kursivering] (Cohen, Manion og Morrison, 2018, s. 266). Anvendelse av mixed methods kan altså ha en styrke når det gjelder forskningsmessig troverdighet.

1.4 Diskusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvilke mønstre det er mellom skolens forbedringsarbeid og mellomlederens rolle. To artikler har med sine ulike forskningsspørsmål bygget opp under den overordnede problemstillingen.

Gjennom funnene i artiklene som denne oppgaven bygger på, vil diskusjonen som fører frem mot en besvaring av problemstillingen, dreie seg om to områder: skoleledelsens rolle og kollektiv tilnærming til skoleutviklingen og profesjonelle læringsfellesskap i forbedringsarbeidet. Til hvert område diskuteres mellomlederens rolle.

1.4.1 Skoleledelsens rolle

Utdanningsforskere (Marzano, Waters og McNulty, 2005, Pont, Nusche og Moorman, 2008, Dufour og Marzano, 2011, Hattie, 2013, Robinson, 2014, Fullan og Quinn, 2017, Lillejord og Børte, 2018, Abrahamsen og Aas, 2019) dokumenterer empirisk at skoleledelse er avgjørende for å øke kvaliteten i skolen. Skoleledelse er avgjørende for å få gode resultater. Funn fra artiklene som denne oppgaven bygger på, viser at lærere trekker frem skoleledelsens rolle som viktig i forbedringsarbeidet. I funnene påpeker lærere at det i utviklingsarbeidet med både læringsmiljø, enkeltelever og lærernes egen utvikling, er vesentlig med en effektiv skoleledelse for å oppnå ønsket forbedring. Bevisstheten fra lærernes side om skoleledernes rolle vil være avgjørende for å skape samarbeidet som må til for å oppnå de ønskede forbedringene i skolen. Det er en viktig erkjennelse i lærerprofesjonen at skolelederne har en viktig, men indirekte, påvirkning på læringsmiljøet for både elever og ansatte. For å lykkes i forbedringsarbeidet må skolelederne ta vare på tilliten fra lærerne.

I artiklene som denne oppgaven anvender empirisk, vurderer lærerne at skoleledelse er viktig for å heve kvaliteten i skolen. Dette dreier seg om ledelsens evne til å støtte, følge opp, gi faglig påfyll og stille tydelige krav og forventninger, og følger flere av kjernedimensjonene i skoleledelse som Lillejord og Børte (2018) presenterer. Gjennom å lede prosesser, følge opp både det daglige arbeidet og de vanskelige sakene, invitere til felles refleksjon og skape gjensidig sterke tillitsforhold, kan skolelederne styrke samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne. Samtidig kan lederteamenes kompletterende egenskaper og ferdigheter, slik Haraldseid (2018) fremhever, gi nødvendig utfyllende kompetanse i ledergruppa.

I tillegg til funn fra forskningen (Marzano, Waters og McNulty, 2005, Spillane, 2006, Leithwood og Louis, 2012, Elmore, 2016, Lillejord og Børte, 2018, Abrahamsen og Aas, 2019, Paulsen, 2019) er det også politiske signaler (Kunnskapsdepartementet, 2017a) som styrer skolen i retning av distribuert ledelse og organisering i lederteam. Denne endringen i ledelse av skolen kan for mange lærere oppleves som radikal, sett i lys av tradisjonen med en skoleleder som i stor grad hadde administrative oppgaver og deltok lite i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Når skoleledelse nå forventes å være en kollektiv aktivitet i ledergruppa, med tett oppfølging av pedagogisk praksis, ledelse av forbedringsprosesser og fokus på forskningsinformerte beslutninger, gir det en endret skolelederrolle som alle i skolen trenger å forholde seg til.

Fra intervjuene i artikkelen «Kollektiv profesjonsutvikling i skolen gjennom anvendelse av pedagogisk analyse» fremgår det at lærerne ønsker en læringscentrert leder. De gir signaler om at det er enklere å henvende seg til en skoleleder som er tett på praksis for å få vurderinger, råd og veiledning. Dette følger DeWitt (2020) sine betraktninger om ledelse. Mellomlederens posisjon som utviklingsorientert med ekspertise på å følge opp lærernes profesjonsutvikling (Abrahamsen og Aas, 2019) er viktig i praksisfeltet, både som pådriver i forbedringsarbeidet, i hverdagens utfordringer og som aktiv bidragsyter i læringsmiljøet. Mellomlederrollen gir også skoleledelsen anledning til både å føre en viss kontroll med læringsmiljøet i det enkelte klasserom, påvirke lærerteamene sin utvikling og samtidig støtte lærerne i sitt arbeid. Det er en konflikt mellom lærernes autonomi og ledernes kontroll. Samtidig viser funnene at lærere ønsker råd, veiledning og felles refleksjon om egen praksis fra ledere som er tett på pedagogisk praksis. Glaze (2018) vurderer at en leder må ha evnen til å motivere, inspirere og utvikle andre mennesker. Gjennom å gi gode råd og veiledning og reflektere i fellesskap med lærerne, kan mellomlederen være den motiverende og inspirerende faktoren som bidrar til å utvikle lærernes profesjonalitet videre, indikerer funn fra den ene artikkelen som denne oppgaven bygger på.

For skoleledernes troverdighet er tilstedeværelse i læringsmiljøet avgjørende. Dette bekreftes empirisk fra artiklene denne oppgaven bygger på. Dersom avstanden mellom skoleledernes kontor og lærernes arbeid i klasserommet oppleves for stor, er det vanskeligere for skolelederne å oppnå ønsket påvirkning på lærernes arbeid. Mellomledernivåets betydning for å redusere denne avstanden er stor, men samtidig ikke utnyttet til det fulle, som også Lillejord og Børte (2018) presiserer. Gjennom å delta i de samme utfordringene som lærerne møter i sin hverdag og gjennom å skape en omforent forståelse for at skoleledelsen ikke har fasitsvar,

men ønsker å utforske og lære sammen med lærerne, kan mellomlederen komme tettere på praksisutfordringer og oppnå den nødvendige tilliten fra lærerne. Gjensidig tillit og respekt fremhever Haraldseid (2018) som grunnleggende, men samtidig påpeker han at det ikke er noen motsetning mellom tillitsbasert ledelse og det å sette mål. Mellomlederens kunnskap om læringsmiljøet vil gi gode muligheter for i samarbeid med lærerne å sette konkrete mål for det videre arbeidet med læringsmiljøet.

Mellomlederen har en avgjørende translatørrolle i skolen, sier Hope (2015). Større fokus på forskningsbasert kunnskap bør føre til større grad av forskningsinformert praksis. For å få til denne forståelse er det nødvendig med gode oversettere. Mellomlederen har en unik mulighet til å bygge broen mellom kunnskap fra forskningen til forbedret praksis, og på veien trekke inn elementer fra erfaringer fra både lærere og elever. Empiriske funn fra artikkelen som dreier seg om kollektiv utvikling ved bruk av pedagogisk analyse som metode, viser at lærere vurderer at de ikke lenger bør ta utgangspunkt i hva de synes og mener, men heller knytte strategisk kunnskap til valgene de gjør. Dette er en klar profesjonalisering av læreryrket som lærerne trekker frem. Samtidig gjør det translatørrollen enda viktigere, og det stiller krav til skoleledelsen, og mellomlederen spesielt, i utviklingen av pedagogisk praksis.

1.4.2 Kollektiv tilnærming til skoleutviklingen og profesjonelle læringsfellesskap i forbedringsarbeidet

Kollektive samarbeidskulturer og profesjonelle læringsfellesskap fremmer forbedringsarbeidet i skolen (Dufour og Marzano, 2011, Leithwood og Louis, 2012, Hargreaves og Fullan, 2014, Dufour et al., 2016, Nordahl, 2017, Qvortrup, 2018, Glaze, 2018). Skoleledelsen har ansvaret for å legge til rette for å utvikle gode profesjonelle læringsfellesskap, etablere de nødvendige arenaene og skape kulturen for læring hos alle. Paulsen (2019) fremhever mellomlederens mulighet til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap gjennom sin rolle som brobygger mellom teori og praksis.

Samarbeid mellom skoleledere og lærere er grunnpilaren i profesjonelle læringsfellesskap (Qvortrup, 2018). Skoleledelsens bidrag i profesjonelle læringsfellesskap påvirker pedagogisk praksis særlig gjennom aktiv deltakelse i lærernes læring og utvikling (Robinson, 2014). Skoleledernes engasjement i profesjonelle læringsfellesskap har stor betydning for skolens kollektive utvikling (Leithwood og Louis, 2012). I undersøkelsene som denne oppgaven tar utgangspunkt i, gir lærere tydelige signaler om at fellesskapet er viktig. Funn fra artiklene som

oppgaven bygger på indikerer at det er avgjørende at alle i skolen trekker i samme retning, og at lærere og skoleledere blir gode gjennom tett samarbeid og en felles reflekterende dialog. Videre viser funnene at lærere trekker frem at de i det daglige samarbeidet de har i skolen, og særlig på trinnet de arbeider på, hele tiden lærer av hverandre. Dersom skoleledelsen gir rom og anledning til få å disse profesjonelle læringsfellesskapene til å blomstre, samtidig som lederne engasjerer seg i lærernes profesjonelle utvikling, vil det være gode vekstforhold for læring og utvikling, både individuell læring og kollektiv læring.

Elmore (2016) signaliserer at privat praksis motvirker forbedring og skoleutvikling. Det er viktig at skolelederne viser lærerne tillit og gir handlingsrom, men samtidig bør det ligge tydelige rammer som ledelsen forventer og krever at lærerne handler innenfor. Gjennom en praksis innenfor tydelige rammer, vil det være trygt for både lærere og skoleledere å operere. Samtidig vil det påvirke læringsmiljøet positivt når like rammer gjelder alle lærere i skolen. Empiri fra artiklene viser at lærerne gir tydelige tilbakemeldinger som tyder på et stort behov og en klar bevissthet om at en kollektiv tilnærming til skoleutviklingen har flere viktige perspektiv. Lærerne uttrykker blant annet at de blir bedre i fellesskap og påpeker at det er avgjørende at alle arbeider mot de samme målene. Disse synspunktene bekrefter både Leithwood og Louis (2012), Hargreaves og Fullan (2014), Dufour et al. (2016) og Nordahl (2017) sin kollektive tilnærming til skoleutvikling og forbedringsarbeid.

Skoleledelsen er helt sentral i skolens forbedringsarbeid (Paulsen, 2019) og gjennom å arbeide i ledergrupper tydeliggjøres en kollektiv tilnærming til skolens utviklingsarbeid. Distribuert ansvarliggjøring i lederteam kan bringe mellomlederen tett på lærernes praksis. Mellomlederens kompetanse blir vurdert som avgjørende for både skoleutvikling og skolekvalitet, og rollen som pedagogisk leder blir ansett som svært verdifull. Klare funn fra artikkelen som diskuterer pedagogisk ledelse og samarbeid mellom lærere indikerer en sterk korrelasjon mellom pedagogisk ledelse og samarbeid mellom lærere. Det vitner om at pedagogisk ledelse og deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap er viktig for skoleledere. Som tidligere diskutert, er tett-på ledelse avgjørende for å utvikle dette samarbeidet, og mellomlederen står i en særstilling for å få dette til. Ved aktiv deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap kan skoleledelsen bidra til å skape en forbedret pedagogisk praksis.

Gjennom systematiske observasjoner og tydelige prosesser med feedback og veiledning har skolelederne stor påvirkning på lærerne (Hattie, 2013, Glaze, 2018), og skoleledelsens involvering vil øke kvaliteten på elevenes læringsmiljø når det er tydelige prosesser med lærerteamene i etterkant av observasjonsperioder (Qvortrup, 2018). Empiriske funn denne

oppgaven bygger på, viser at det er en sammenheng mellom skoleledelsens observasjoner og lærernes pedagogiske samarbeid. Mellomlederens tett-på rolle har potensiale til å påvirke lærernes samarbeid. Ved å få direkte kjennskap til den enkelte elev, den enkelte lærer, det enkelte lærerteam og læringsmiljøet i gruppa, vil mellomlederen få nødvendig kunnskap om det nødvendige forbedringsarbeidet i det enkelte klasserom og på det enkelte trinn. Mellomlederens observasjons- og veiledningskompetanse kan være avgjørende for å utnytte potensialet som ligger i observasjonspraksis. Samtidig er det avgjørende at mellomlederen evner å følge opp den enkelte lærer og det enkelte lærerteam i etterkant av observasjonene, slik at kursen følges opp i det daglige pedagogiske arbeidet.

Skoleledelsen bør sette et tydelig fokus på forbedringsarbeidets retning (Lillejord og Børte, 2018) og stille tydelige krav og forventninger til lærerne. Ved tett og konkret oppfølging kan mellomlederen følge lærerteamenes arbeid og påse at forbedringsarbeidet følger den retningen som er satt. Motstand i forbedringsarbeidet er normalt noe mellomlederen vil møte på. Å forstå lærernes handlingsteorier (Robinson, 2018) vil kunne være avgjørende for å skape ny og forbedret praksis. Mellomlederen bør arbeide for å få alle til å spille med samme drakt, trene mot de samme målene og stadig jakte de små endringene som vil påvirke praksis i ønsket retning. Når mellomlederen har sterk kunnskap om læringsmiljøet han skal bidra til utvikling i, og når lederen har spilt på lag med lærerne gjennom tett samarbeid og gjensidig refleksjoner, er det grunn til å tro at lærerne vil vise større aksept for lederens syn, råd og veiledning. Det vil trolig øke mellomlederens påvirkningskraft og samtidig legitimere hans ledelse av det pedagogiske forbedringsarbeidet blant lærerne.

Endring av handlingsteorier krever gjerne dobbelkretslæring og har potensiale for å skape forbedring og ikke bare forandring (Robinson, 2018). Ved å anvende verktøy som pedagogisk analyse (Nordahl, 2012) vil handlingsteorier utforskes og utfordres. Samtidig kan mellomlederen lede kollektive prosesser i forbedringsarbeidet ved å bruke verktøyet strukturert og systematisk. Lærere har positive erfaringer med bruk av pedagogisk analyse og de vurderer verktøyet som godt både i arbeid med enkelteleven og med læringsmiljøet. Dette kommer tydelig frem i artikkelen som drøfter dette temaet. Funnene forteller at lærerne signaliserer at pedagogisk analyse utfordrer dem gjennom å stille krav til å tenke nytt, skape gode refleksjoner og bevissthet. Erkjennelsen av at egne handlingsmønstre påvirker eleven og læringsmiljøet, er sterk hos lærerne og indikerer at det kontekstuelle fokuset prioriteres. Artikkelen viser også at lærerne vurderer at skoleledelsen har en avgjørende rolle i anvendelsen av pedagogisk analyse. Ved å anvende verktøyet jevnlig, blir pedagogisk analyse

en del av lærernes hverdag, og kompetansen om fasene og perspektivene blir større. Empiriske funn fra undersøkelsene viser at når lederne er tett på analyseprosessene så betrakter lærerne at det styrker samarbeidet mellom lærerne og lederne, og lærerne tenker også at pedagogisk analyse kobler skoleledelsen tettere på pedagogisk praksis. Mellomlederen vil kunne ha en sentral rolle i dette arbeidet, både gjennom sin translatørrolle og sin delaktighet i læringsmiljøet. Funn fra undersøkelsen viser at mellomlederen bør føre analyseprosessene, anvende og knytte sammen forsknings- og erfaringsbasert kunnskap og gå i bresjen som rollemodell i det utfordrende forbedringsarbeidet. Mellomlederen bør også ta ansvar for oppfølging og evaluering av iverksatte tiltak, slik at lærerne ikke får ansvaret overlatt til seg.

Det kreves profesjonelle fellesskap som engasjerer seg i skolens utvikling og bygger et godt læringsmiljø som fremmer danning og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og skoleledere har fått et større ansvar for både elevenes resultater og kvaliteten i skolen (Abrahamsen og Aas, 2019). Funn fra den ene undersøkelsen viser at lærere vurderer at arbeidet med pedagogisk analyse har potensiale for å gi et bedre læringsmiljø for elevene. Økt kompetanse hos både lærerteamet og hos mellomlederen som fører prosessen, vil trolig heve kvaliteten på både undervisningen og læringsmiljøet.

Samarbeid mellom lærere og skoleledere er ikke et mål i seg selv. Formålet med samarbeidet i profesjonelle læringsfellesskap er økt kvalitet på læringsmiljøet og på elevenes læring og utvikling (Dufour et al., 2016). Funn fra en av artiklene som denne oppgaven bygger på viser at lærere i stor grad samarbeider om innhold og metoder i undervisningen og om elevene. Riktignok er det er variasjon i datagrunnlaget, så noen lærere har et tettere og bedre samarbeid enn andre. Skoler som tilrettelegger for samarbeid og skaper arenaer for profesjonelle læringsfellesskap, gir samtidig mellomlederne mulighet for sterkere påvirkningskraft i det pedagogiske forbedringsarbeidet. Praksisnær kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap utvikler lærerprofesjonen. Mellomlederrollen bør fokusere på lærernes profesjonsutvikling (Abrahamsen og Aas, 2019). Kollektive tilnærmelser i forbedringsarbeidet både gjennom å bygge individuell og kollektiv kompetanse, er sentrale deler av mellomlederens oppgaver. Samtidig er dette synet på ledelse i norsk skole relativt nytt. Ikke alle lærere ønsker en mellomleder som er tett på og vurderer kvaliteten på undervisning og læringsmiljø. Mine empiriske funn fra begge artikler, tyder imidlertid på at mange lærere setter stor pris på et tett samarbeid med sin leder, og vurderer at det er et samarbeid som fremmer kvalitet og kompetanse i lærerprofesjonen.

1.4.3 Betragtninger rundt problemstillingen på bakgrunn av teori, empiri, diskusjon og forskningsspørsmål

Problemstillingen som oppgaven skal belyse, er «*Hvilke mønstre er det mellom skolens forbedringsarbeid og mellomlederens rolle?*» To separate artikler vurderer forskningsspørsmålene «Hvordan kan pedagogisk analyse fungere som en metode for kollektiv profesjonsutvikling i skolen?» og «Hvilke sammenhenger og mønstre er det mellom pedagogisk ledelse og samarbeid mellom lærere?» Med bakgrunn i aktuell teori og empiri, funn fra to forskningsartikler og diskusjon rundt problemstillingen, besvares problemstillingen i det følgende.

Mellomlederrollen bærer preg av uklare, utydelige og ulike jobbeskrivelser, samtidig som mellomledernivået er en uutnyttet ressurs i skolen (Lillejord og Børte, 2018). I undersøkelsene som oppgaven bygger på, betrakter lærere at skoleledelse er viktig for utviklingsarbeidet i skolen. Dersom mellomlederne har tydelige arbeidsinstrukser, tillit, tid og handlingsrom, kan rollen være avgjørende i forbedringsarbeidet i skolen. Utførelse av læringscentrert ledelse distribuert i ledergrupper til mellomledere krever tillit fra både rektor og skoleeier. Mellomlederen bør få anledning til å forme sin rolle innenfor en avgrenset arbeidsinstruks, og det må bli gitt nok tid til å bekle rollen for skolens beste. Dersom forutsetningene legges til rette for mellomlederen, kan mellomlederrollen bli den avgjørende translatøren som leder prosessene som omsetter teori til pedagogisk praksis, slik Hope (2015) betrakter. Dette kan føre til at lederteamets kompetanse benyttes til fellesskapets beste og derved skaper en kollektiv skolekultur som preges av utvikling og forbedring, i tråd med Elmore (2016) sine vurderinger.

Mellomlederrollen er ny i norsk skole (Abrahamsen og Aas, 2019). Det bør etableres en felles forståelse for mellomlederrollen som en formell utviklingslederrolle og den tidligere forståelsen av inspektørrollen, som gjerne var forstått som en administrativ assistent for rektor og vaktmester for lærerne, bør legges vekk. Forståelsen for mellomlederrollen må ta sikte på å bli omforent både blant lærerne og blant rektorene. Det bør skapes både en aksept for at lærerne ledes av andre enn rektor, og en aksept for at rektor leder mellomlederne og ikke lærerne. Fortsatt er det mange lærere som ønsker ledelse, men ikke å bli ledet. Samtidig viser undersøkelsene at lærere gir uttrykk for at ledere som er tett på praksis, er nyttig i hverdagen. Lærernes autonomi i pedagogisk praksis er omdiskutert, og med en ny fremvoksende mellomlederrolle, møter lærernes autonomi en lederrolle som kombinerer kontroll, støtte og påvirkning. Denne virkelighetsforandringen er irreversibel og krever forankring i

lærerprofesjonen i langt større grad. Flere funn fra artiklene viser at lærere setter stor pris på samarbeid med skoleledere. Funnene indikerer at lærere opplever det verdifullt for sin egen læring å bli faglig ledet i sitt daglige virke, både individuelt og kollektivt sammen med øvrige lærere på teamet eller på skolen som helhet. Det uttrykker at mellomlederen oppleves som en støtte i det pedagogiske arbeidet, og ikke en som skal kontrollere arbeidet lærerne gjør.

Fellesskapstanken om å bli bedre sammen, som lærere uttrykker som vesentlig, i funn som er gjengitt i artiklene, omhandler også mellomlederens rolle i forbedringsarbeidet. Det indikerer at påvirkningspotensialet som ligger i mellomlederrollen kan utnyttes ytterligere i skolens forbedringsarbeid gjennom tett samarbeid mellom lærere og ledere.

Dersom mellomlederen skal oppnå troverdighet blant lærerne, er det tydelige indikasjoner i undersøkelsene på at mellomlederen bør være tett på læringsmiljøet, kjenne både elever og elevgrupper, delta aktivt i lærernes profesjonelle læringsfellesskap og arbeide direkte mot lærere og lærerteam. Når mellomlederen evner dette massive og omfangsrrike oppdraget, ser det ut til at han har stor påvirkningskraft på forbedringsarbeidet i skolen. Gjennom å ta ansvar for forbedringsarbeidet i skolen, vil mellomlederen også ta ansvar for å utvikle og vedlikeholde kvaliteten i lærernes læring, som Abrahamsen og Aas (2019) betrakter som et avgjørende funn i mellomlederrollen. Disse signalene fra lærerne, som kommer frem i artiklene, bør være retningsgivende for mellomlederens arbeidsinstruks og tidsbruk.

Funnene i undersøkelsene som er grunnlaget for denne oppgaven, viser altså at positive resultater i utviklingsprosesser i det pedagogiske forbedringsarbeidet har sammenheng med mellomlederens sterke kunnskap om læringsmiljøet. Abrahamsen og Aas (2019) betrakter denne tett-på-ledelsen for å være avgjørende i forbedringsarbeidet. Mellomlederen bør være tilstede i undervisnings- og overgangssituasjoner og delta i lærerteamenes samarbeid. Ved strategisk bruk av observasjon, veiledning, oppfølging og evaluering, er mellomlederens påvirkningskraft på forbedringsarbeidet stor, det være seg om forbedringsarbeidet omhandler enkeltelever, elevgrupper, undervisning, lærerens klasseledelse eller samarbeidet på lærerteam.

Signalene som er gjengitt i undersøkelsene, er tydelig på at lærere nyttiggjør seg av pedagogisk analyse (Nordahl, 2012) som verktøy i forbedringsarbeidet, og at mellomlederens ansvar for å lede analyseprosessene er verdsatt av lærerne. Lærerne opplever gode resultater i læringsmiljøet gjennom dette samarbeidet. Det kan være at mellomlederens aktive deltakelse i analyseprosesser i sterkere grad får frem kontekstuelle perspektiv som har potensiale til å

forbedre læringsmiljøet for både enkeltelever og hele elevgrupper. Mye tyder også på at både lærernes og ledernes kompetanse heves gjennom å bruke verktøy som fordrer refleksjon, diskusjon og analytisk kompetanse. Det tette samarbeidet mellom lærere og mellomledere i forbedringsarbeidet kan igjen skape grobunn for bedret pedagogisk praksis i det enkelte klasserom.

I tråd med Paulsen (2019) har mellomledere som aktivt bygger opp og deltar i lærernes profesjonelle læringsfellesskap stor påvirkning på forbedringsarbeidet. Dette kan dreie seg om pedagogisk praksis som vurdert i forrige avsnitt, men det kan også handle om mer overordnede utviklingsområder på skolenivå. Det kan omhandle områder som eksempelvis overordnede mål for skolen, fokus på verdigrunnlag eller metodikk i arbeidet rundt elevenes psykososiale skolemiljø. Det er samarbeidet mellom lærere og ledere som er avgjørende for å skape en kollektiv tilnærming i utviklingsarbeidet, viser funnene som denne oppgaven bygger på. Samhandlingen mellom lærere og skoleledere vil skape dialog og refleksjon, skape diskusjon om handlingsteorier og pedagogisk praksis og vil kunne bidra til en omforent forståelse for retningen i forbedringsarbeidet.

1.5 Avslutning

Det er mønstre mellom skolens forbedringsarbeid og mellomlederens rolle. Først og fremst når mellomlederen er tett på pedagogisk praksis og har god kunnskap om læringsmiljøet i den enkelte gruppe, er mellomlederen satt i en posisjon hvor han i vesentlig grad kan påvirke pedagogisk praksis som får betydning i forbedringsarbeidet. Denne posisjonen fordrer også at lærerne har tillit til og forståelse for rollen til mellomlederen. Når mellomlederen viser god kunnskap om læringsmiljøet og er en del av dette i hverdagen, er det større mulighet for å oppnå tillit og respekt i lærerteamene og derigjennom utfordre både lærergrupper og enkeltlærere for å skape videre utvikling. Samtidig bør det etableres en forståelse for at mellomlederen er en utviklingsleder som arbeider tett på lærerteam og elever for å skape forbedringer i læringsmiljøet. Dette er et helt annet tankesett enn innholdet i den tradisjonelle inspektørrollen i skolen. Dagens fremtidsrettede og utviklingsorienterte mellomledere har som hovedfokus å bidra aktivt i forbedringsarbeidet i det enkelte klasserom og i hvert lærerteam.

For å forme forbedringsarbeidet i skolen spiller mellomlederen en avgjørende rolle ved å delta i lærernes profesjonelle læringsfellesskap og å tilrettelegge for arenaer som fremmer muligheter for tett samarbeid mellom lærerne. Denne koblingen mellom forbedringsarbeidet i skolen og mellomlederens rolle er tydelig. Når mellomlederen deltar i læringsfellesskapene med sin kunnskap, translatørkompetanse og sitt pedagogiske blikk, vil flere kontekstuelle utfordringer kunne komme til overflaten og få oppmerksomhet i lærerteamene. Dersom samarbeidet i profesjonelle læringsfellesskap i skolen har et godt design og fokus på skolens kontekst, er det en stor mulighet for at elevenes læringsmiljø styrkes. Mellomlederens rolle og bidrag i denne delen av skolens hverdag kan ha stort potensiale for å påvirke og lede forbedringsarbeidet i riktig retning, og skape en kollektiv skolekultur som både ivaretar og forplikter alle aktører i skolen.

Profesjonelle læringsfellesskap styrker kollektiv utvikling i skolen. Det kollektive fokuset er avgjørende i forbedringsarbeidet i skolen, ettersom det vil ha stor mulighet for å heve kvaliteten på undervisningen og dermed løfte alle elevene i skolen. Hattie (2015) viser at det er betydelig variasjon mellom lærere og at denne variasjonen må utjevnes slik at alle elevene møter høy standard på både undervisningen og oppfølgingen de får fra lærerne. Også den ene artikkelen som denne oppgaven bygger på viser at det er stor variasjon i lærergruppene sin oppfatning av samarbeid og samhandling i skolen. Mellomlederen har i sin rolle et oppdrag som bør ta sikte på utjevne forskjellene blant lærerne, slik at alle elever til enhver tid opplever

god undervisning i sin skolehverdag. Ved å ha et stadig fokus på kollektiv forbedring og tett oppfølging av lærergruppene, kan mellomlederen sette det nødvendige søkelyset på områder i lærernes pedagogiske praksis som kan forsterkes slik at lærernes omforente praksisforståelse og gjennomføring blir bedre. Dette kan igjen føre til at lærerne blir tryggere både i undervisningssituasjonen og på sin rolle som klasseleder i en stadig mer utfordrende lærerhverdag.

Læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017b) gir tydelige signaler om skoleledelsens oppdrag og retter blikket mot ledelsens fokus på utvikling av faglig- og pedagogisk samarbeid og tilrettelegging av elevenes og lærernes læring. Mellomlederen kan i sin rolle forme, påvirke og følge opp dette oppdraget. Ved å være tett-på pedagogisk praksis i læringsmiljøet og delta aktivt i lærernes profesjonelle læringsfellesskap, møter mellomlederen forventningen i overordnet del og kan i sin rolle være en aktiv skoleleder i utviklingen av forbedret praksis i skolen.

Mellomlederen kan være en læringscentrert leder i et distribuert ledelsesperspektiv. Dersom mellomlederne skal få utnyttet potensialet som ligger i rollen, bør de ha en arbeidshverdag med tid og mulighet til å gjennomføre oppdraget og fokusere på forbedringsarbeidet. Kryssilden mellom forbedringsarbeid og administrativt arbeid må mellomlederen stå i, men samtidig bør det ikke være tvil om hvilken del av arbeidet som har størst påvirkning på skolens utvikling. Denne erkjennelsen bør etableres i begge retninger i skolehierarkiet. Skoleeier og rektor bør gi tid og handlingsrom slik at mellomlederen kan utføre sin oppgave som utviklingsleder, og lærerne bør bli kjent med mellomlederen som pedagogisk leder og ansvarlig for forbedringsarbeidet. Gjennom slike erkjennelser og solid pedagogisk lederskap, vil mellomlederrollen kunne få enda større mulighet til å påvirke og lede skolens forbedringsarbeid. Ved å vise pedagogisk lederskap og å påvirke elevenes og lærernes læringsmiljø, er det grunn til å tro at mellomlederen i skolen vil kunne bli sett på som en betydningsfull utviklingsleder i skolens forbedringsarbeid og dermed etablere et nytt tankesett som erstatter den tidligere betraktningen om mellomlederen som lærernes vaktmester og rektors veskebærer.

Litteraturliste

- Abrahamsen, H. E. & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Bjørnset, M. & Kindt, M. T. (2019) *Fra gallionsfigur til overarbeidet altnuligmann*. Fafo-rapport 2019:37. Hentet fra <https://www.fafo.no>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). New York: Routledge
- DeWitt, P. (2020). *Instructional Leadership*. Thousands Oaks: Corwin
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo A/S
- Dufour, R. og Marzano, R. (2011). *Leaders of Learning*. Bloomington: Solution Tree Press
- Elmore, R. (2016). *School Reform from the Inside Out*. Cambridge; Mass.: Harvard Education Press
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Fylkesmannen i Hedmark. (2017). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/Hedmark/Barnehage-og-opplaring/Kultur-for-laring>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Glaze, A. (2018). *Å lede med hodet og hjertet*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Gustavsen, A.M. (2018). *Kjønnsforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner* (Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag, Høgskolen i Innlandet). Hentet fra <https://brage.inn.no>
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I Postholm, M. B. (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Haraldseid, O. (2018). *Mangfoldskapitalisme*. Oslo: Hegnar Media AS

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Hattie, J. (2015). *What doesn't work in education: The Politics of Distraction*. London: Pearson
- Hope, O. (2015). *Mellomlederen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode* (2. utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS
- Leithwood, K. & Louis, K.S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Lillejord, S. & Børte, K. (2018). *Mellomleder i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapsenter for utdanning. Hentet fra <https://www.uis.no>
- Marzano, R., Waters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that works*. Alexandria: ASCD
- Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Nordahl, T. (2016). *Bruk av karleggingsresultater i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I Løvtveit, M. (red.), *Tidssignaler*. Vallset: Opplandske bokforlag
- Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget

- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD Publishing
- Postholm, M.B. (2017). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold* (4. utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass

2. Kollektiv profesjonsutvikling i skolen gjennom anvendelse av pedagogisk analyse

Artikkelen belyser hvordan pedagogisk analyse som metode kan bidra til kollektiv profesjonsutvikling i skolen. Gjennom en kvalitativ studie peker artikkelen på flere områder som kan forklare hvorfor og hvordan lærere opplever pedagogisk analyse som et arbeidsverktøy for å bedre elevenes læringsmiljø og i hvilken grad verktøyet skaper profesjonell samhandling og samarbeid mellom profesjonsutøvere i skolen.

Av: Knut Olav Nordseth

Det er bred enighet blant utdanningsforskere (Leithwood og Louis, 2012, Fullan, 2014, Dufour, Dufour, Eaker & Many 2016, Nordahl, 2017) at en kollektiv tilnærming til skoleutvikling gir gode resultater. Flere utdanningsforskere (Dufour og Marzano, 2011, Hargreaves og Fullan, 2014, Nordahl, 2017, Filstad 2017) vektlegger også skoleledernes deltakelse i lærernes profesjonelle læringsfellesskap og kollektive utvikling som vesentlig. Samtidig påpeker forskere (Robinson 2014, Mausethagen, Skedsmo og Prøitz, 2017) skoleledernes ansvar i å lede lærernes læring for å påvirke elevenes læring. Læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) gir tydelige signaler om at fellesskapets kollektive arbeid og utvikling fremmer god pedagogisk praksis, og påpeker slik sett de norske myndighetenes syn på skoleutvikling hvor kollektive handlinger gir bedre pedagogisk praksis og elevresultater.

Profesjonelle læringsfellesskap er vurdert som svært nyttig for å skape kollektiv profesjonsutvikling i skolen. Pedagogisk analyse som metode er utviklet av professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Innlandet. Artikkelen gir en teoretisk fremstilling av kollektiv profesjonsutvikling og profesjonelle læringsfellesskap, hvor både norske og internasjonale forskere trekkes frem, og den teoretiske bakgrunnen for pedagogisk analyse legges frem.

En kvalitativ studie med metode for arbeidet beskrives i artikkelen. Problemstillingen for studien som er forsøkt besvart i artikkelen er:

«Hvordan kan pedagogisk analyse fungere som en metode for kollektiv profesjonsutvikling i skolen?»

Dersom det er mulig å vurdere at en metode vil fungere godt for å skape kollektiv profesjonsutvikling i skolen, er det en erkjennelse og et vesentlig budskap å spre for å sikre at skoler utnytter de mulighetene som finnes for å gjøre elevers, læreres og skolelederes hverdag og læringsmiljø så sterkt som mulig for å takle utfordringer i så vel nåtid som fremtid.

Videre i artikkelen følger en bred teoretisk fremstilling av kollektiv profesjonsutvikling og profesjonelle læringsfellesskap før teorigrunnet pedagogisk analyse belyses og analysemodellen presenteres. Deretter følger en metodisk bakgrunn for artikkelen, før problemstillingen diskuteres og konkluderes.

Kollektiv profesjonsutvikling

Norske og internasjonale utdanningsforskere trekker frem flere viktige områder for profesjons- og skoleutvikling. Fullan (2014) sier at kollektiv kapasitet er svært viktig fordi det produserer et fellesskap av kvalitetslærere – en konsekvens av felles innsats, læring og samarbeid over tid. Hattie (2013) forteller at læreren er en av de fremste faktorene for elevenes læring. Det betyr at elevene trenger gode lærere, som motiverer, inspirerer og engasjerer, og elevene har behov for disse lærerne i alle undervisningsøkter. Forskningens fokus på å utvikle en kollektiv, lærende skolekultur er viktig med tanke på å heve elevenes læringsresultater, og Nordahl (2017) mener at elever og foreldre bør forvente at skolen har et godt og inkluderende læringsmiljø med tilpassede aktiviteter og undervisning av høy kvalitet.

Elstad, Helstad og Mausethagen (2014) mener at profesjonsutvikling bør forstås både ut ifra et performativt perspektiv og et organisatorisk perspektiv. Performativt perspektiv dreier seg om hvordan lærere og ledere utøver og begrunner praksis, mens organisatorisk perspektiv omhandler hvordan profesjonen kollektivt møter nye utfordringer og forventninger. Profesjonsutvikling i skolen handler om å forene lærernes individuelle arbeid med organisasjonens kollektive prosesser hvor praksisfeltet i økende grad orienteres mot forskningen.

Dufour et al. (2016) definerer et profesjonelt læringsfellesskap (PLF) som en konstant prosess hvor ledere og medarbeidere samarbeider kollektivt for å oppnå bedre læringsresultater hos elevene. Dufour understreker at PLF ikke dreier seg om enkle møter, men er en gjennomsyrende kultur i hele organisasjonen. Det enkelte lærerteam og faggrupper er

vesentlige profesjonelle læringsfellesskap, men begrepet må også sees i en større sammenheng hvor hele skolen skal betraktes som et PLF. Dufour et al. påpeker videre at nøkkelen til økt læring hos elevene er lærernes egen læring, gjennom PLF, og understreker at hvis skolen skal bli mer effektiv med tanke på å lære alle elever å lære, er de voksne i skolen også nødt til å være i en kontinuerlig læringsprosess. Nordahl (2017) understøtter dette, og hevder at profesjonelle læringsfellesskap er en arbeidsform som preger hele skolekulturen. Denne skolekulturen kjennetegnes ved at det er en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos både lærere og ledere. Nordahl påpeker at arbeidet i PLF skal forbedre både skolen og lærerne.

Dufour et al. (2016) er tydelig på at begrepet profesjonelle læringsfellesskap må bli brukt korrekt. Noen punkter som er sentrale kjennetegn på PLF er at i) det er en tydelig, felles retning, ii) det er fokus på læring og utvikling hos elevene, iii) det er samarbeid i profesjonelle team på alle nivå, iv) det er fokus på resultater og bevis for læring, v) det er en kollektiv undersøkende tilnærming, vi) det anvendes forskningsbasert kunnskap og vii) det er handlingsorientering. Det siste punktet understreker Dufour et al. med påstanden om at skolen ikke kan forvente andre resultater hvis skolen ikke gjør praksisendringer.

Nordahl (2017) mener at profesjonelle læringsfellesskap har til hensikt å føre lærernes og ledernes fokus fra driftsoppgaver til kollektive utviklingsoppgaver. Nordahl trekker frem fire kjennetegn på PLF: En grunnleggende tillit til hverandre er essensielt for å utfordre hverandres kunnskap, erfaring og praksis. Det må være en felles retning og visjon for arbeidet. Regler for kommunikasjon er satt slik at alle deltar aktivt og likeverdig. Fokuset må ligge på elevenes læring, med siktemål om at alle elever får realisert sitt potensial.

Leithwood og Louis (2012) viser til fem punkter som beskriver profesjonelle læringsfellesskap. For det første mener Leithwood og Louis at PLF har delte normer og verdier, for det andre understreker de et kollektivt fokus på elevenes læring og for det tredje trekkes samarbeid frem som en vesentlig faktor for at lærerne kan utvikle nye perspektiver på undervisning og læring. Dernest mener Leithwood og Louis at reflekterende dialog i kollegiet er et vesentlig område, og til slutt en av-privatisert praksis, gjerne gjennom observasjon i klasserommet.

Selv om punktene til Leithwood og Louis (2012) skiller seg noe fra punktene til Dufour et al. (2016) og Nordahl (2017), er det en tydelig sammenheng av forståelsen av profesjonelle læringsfellesskap. Av-privatisert praksis og handlingsorientering kan sees i sammenheng med

Nonakas teorier om taus kunnskap (Kaufmann og Kaufmann, 2003), hvor lærerne gjennom observasjon og dialog vil kunne gjøre både sin og andres tause kunnskap åpen. Også Leithwood og Louis påpeker, slik som Dufour et al. og Nordahl, at utbyttet av PLF realiseres gjennom elevenes resultater.

Elstad, Helstad og Mausethagen (2014) nevner at deltakelse i PLF hvor arbeid med elevdata er involvert, forandrer lærernes praksis. Nordahl (2016, 2017) er tydelig på at dataanalyser og iverksetting av forskningsbaserte tiltak som forbedrer praksis er avgjørende for elevens læring. Pedagogisk analyse (Nordahl, 2012) er et godt verktøy for å få en oversikt og forståelse for faktorer som skaper, påvirker og opprettholder læringsproblemer.

Det er flere positive effekter av PLF som kan observeres. For det første viser undersøkelser at det er en sammenheng mellom læreres profesjonelle samarbeid og elevenes læring, for det andre ser det ut til at kompetansen øker mer enn ved tradisjonell videreutdanning og at lærere er mer villige til å dele erfaringer og prøve ut nye strategier, og for det tredje virker PLF å bidra til at skoleledere i større grad etablerer kollektive, samarbeidende kulturer. Altså virker PLF å ha effekter både hos elevene, hos lærerne og hos lederne.

Kollektive forventninger om mestring, *collective teacher efficacy*, viser også Hattie (2018) til som en høy effektstørrelse for elevenes læring ($d=1,57$). Donohoo (2017) forklarer *collective teacher efficacy* som den forskjellen lærere i en skole utgjør for elevenes læring og utvikling, fordi lærere og skoleledere deler troen på at de i fellesskap vil oppnå høye mål og håndtere utfordringer som påvirker elevenes mestring og læring. Donohoo hevder videre at «*The strength of collective efficacy beliefs affects how school staffs tackle difficult challenges*» [Egen kursivering] (Donohoo, 2017, s. 13). Dette handler om kollegiet i skolen sin evne til å få både lærere og elever til å tro på egne ferdigheter og oppnå gode resultater. Samtidig handler det om å skape et læringsmiljø som skaper læring for alle elever. Nordahl (2017) viser til autentiske mestringsopplevelser som et vesentlig punkt ved mestringstro. I PLF vil kollektiv mestringstro være en suksessfaktor for å oppnå gode resultater.

Dufour og Marzano (2011) anbefaler å utvikle profesjonelle læringsfellesskap hvor skoleledere jobber tett mot praksis, og hvor læringsfellesskapet selv jobber sammen om konkrete handlinger i klasserommet og i undervisningen, som påvirker elevenes læring. Også Hargreaves og Fullan (2014) omtaler utvikling av profesjonelle læringsfellesskap som en effektiv måte for skoleledere til å påvirke elevenes læring. Nordahl (2017) understreker

skoleledernes ansvar for å legge forholdene til rette og ta del i lærernes kollektive kompetanseutvikling.

Filstad (2017) legger trykk på at effektiv skoleledelse bidrar til utvikling av kompetanse i organisasjonen gjennom bedret undervisning og elevveiledning. Mausethagen, Skedsmo og Prøitz (2017) påpeker at skolens ledelse må utvikle hele lærerkollegiet og lede lærernes læring, slik at alle lærere har høy kompetanse og i svært høy grad bidrar til elevenes læring og utvikling, hvilket samsvarer med Robinson (2014) sine funn.

Robinson (2014) hevder i sin teori om elevsentrert skoleledelse at skolelederens viktigste oppgave, fordi den har størst påvirkning på elevenes læring, er å lede lærernes læring og utvikling. Robinson mener at skolelederne mest effektivt utgjør en forskjell for elevenes læring gjennom å fremme og delta i lærernes profesjonelle læring og utvikling. Robinson påpeker også at en kollektiv innsats i større grad enn en individuell vil bidra til økt læring hos elevene. Robinson hevder «*Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater*» [Egen kursivering] (Robinson, 2014, s. 25). Det stiller store krav til skoleledernes prioriteringer i hverdagen, hvor målet er at skoleledernes handlinger gir effekt på elevenes læring. Hvis man sammenlikner skoler som det er naturlig å vurdere opp mot hverandre, er det tydelig at skoler som har elever som presterer bedre enn forventet kan vise til ledere med et mye større fokus på læring og forbedring av undervisning enn på skoler med svakere prestasjoner. Leithwood og Louis (2012), Robinson (2014), Dufour et al. (2016) og Nordahl (2017), har slik sett en felles vurdering av at profesjonelle læringsfelleskap forsterker lærernes egen læring og derigjennom elevenes læring.

Filstad (2017) understreker behovet for kompetente skoleledere som skal lede lærernes kollektive profesjonsutvikling. Filstad hevder videre at effektiv skoleledelse handler om lederens oppgave i å utvikle medarbeidernes kompetanse og benytter begrepet kompetent ledelse som et grunnlag for å skape kontinuerlige læringsprosesser for utvikling i lærerkollegiet. I likhet med Leithwood og Louis (2012), Robinson (2014), Dufour et al. (2016) og Nordahl (2017), vektlegger Filstad en felles, kollektiv utvikling for å fremme økt læring hos elever så vel som lærere og skoleledere.

Pedagogisk analyse

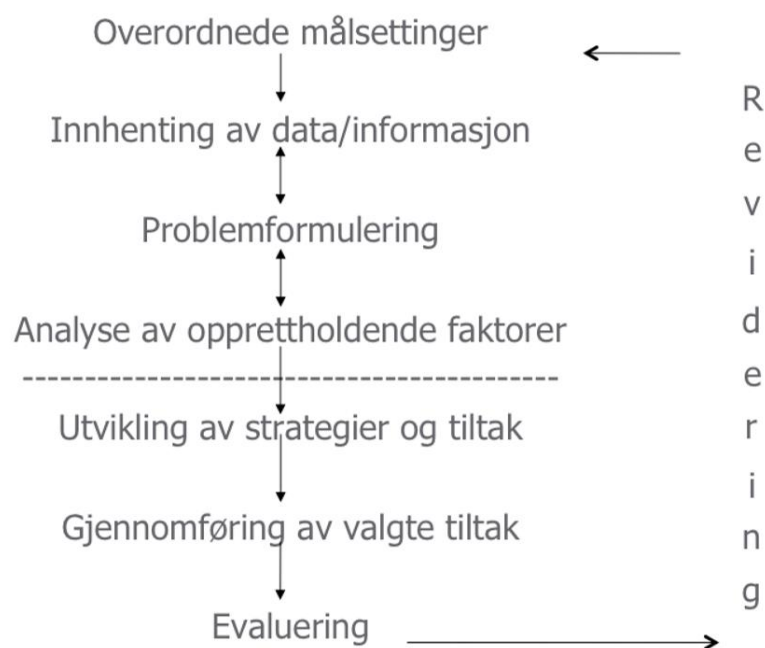
Målsetting og bakgrunn for pedagogisk analyse

Ifølge Nordahl (2012) er det å etablere gode læringsmiljøer hovedmålsettingen med bruk av pedagogisk analyse, og det understrekes at metodikken i stor grad kan bidra til å utvikle en kollektiv kultur i skolen.

Nordahl (2012) forklarer videre bakgrunnen for pedagogisk analyse å være en analysemetode for å få en oversikt og forståelse for faktorer som skaper, påvirker og opprettholder læringsproblemer i skolen.

Analysemodellen

Nordahl (2012) forklarer at analysemodellen er en fremgangsmåte som beskriver hvordan skolen bør gå frem for å kunne iverksette riktige tiltak. Modellens ulike faser skal gjennomføres i riktig rekkefølge slik at arbeidet gjøres strukturert og systematisk. Analysemodellen beskrives i figur 1:



Figur 1. Pedagogisk analysemodell

Modellen består av to hoveddeler. Fasene over den stiplede linja betraktes som analysedelen, mens fasene under den stiplede linja betraktes som strategi- og tiltaksdelen. Analysedelen må være gjennomarbeidet før skolen iverksetter arbeidet med å utvikle tiltak og strategier.

Nordahl (2012) påpeker at analysemodellen skal brukes direkte i lærernes egen pedagogiske praksis, og utgangspunktet bør være noe som skolen sannsynligvis kan lykkes med. Å formulere tydelige og konkrete målsettinger er derfor et vesentlig utgangspunkt. Skoleutviklingen bør være datadrevet (Nordahl 2016), slik at skolen, skoleledelsen og lærerne vet hva som er utfordringene snarere enn å tro hva som er bakgrunnen for vanskene. Innhenting av informasjon og data er derfor et vesentlig prinsipp for å gjøre gode pedagogiske analyser. En konkret problemformulering som utgangspunkt for videre analyse er viktig slik at analysen blir konkret og målrettet.

Analyse av opprettholdende faktorer er essensielt og avgjørende i analysemodellen. En opprettholdende faktor defineres som *«en faktor i den pedagogiske situasjonen som med stor sannsynlighet bidrar til at utfordringer i skolehverdagen forekommer over tid»* [Egen kursivering] (Nordahl 2012, s. 39). Analysen må skje i lys av både kontekstperspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet. Kontekstperspektivet vil i stor grad dreie seg om læringsmiljøet, som skolen faktisk har påvirkning på og en mulighet til å endre. Aktørperspektivet omhandler elevens egen forståelse for sin læring og sine vansker, mens individperspektivet forstås som egenskaper hos eleven som eleven selv ikke kan styre eller forandre. I analysefasen vil skolen identifisere og drøfte hvilke opprettholdende faktorer som påvirker elevens situasjon, og som forårsaker at elevens vansker vedvarer. For å oppnå endringer må tiltakene skolen velger, være sannsynlige for å virke og bør således være forskningsbaserte. Skolen må se på tiltak som kan endre omgivelsene og det sosiale systemet, det er her det største potensialet for endring ligger. Slike endringer vil ofte kreve endret adferd og praksis hos lærere, hvilket er avgjørende for å oppnå endring hos eleven. Uten endringsvilje hos lærere og hos skolen, må trolig både lærere og skole forholde seg til at problemene vil være de samme også fremover. En systematisk og strukturert gjennomføring med påfølgende evaluering vil gi skolen et svar på hvilke tiltak som gir resultater og hva som må korrigeres i det videre arbeidet. Dersom resultatene ikke er tilfredsstillende, bør analysen gjentas. Det kan være slik at skolen fokuserte på feil opprettholdende faktorer i analysedelen, som igjen medfører at valgte tiltak ikke har ønsket verdi (Nordahl 2012).

Pedagogisk analyse og kollektiv profesjonsutvikling

Tidligere i artikkelen ble kollektiv profesjonsutvikling og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap satt i sammenheng med collective teacher efficacy. Det er mulig å også trekke en link mellom pedagogisk analyse og collective teacher efficacy. Donohoo (2017) mener at for å skape et produktivt samarbeid mellom lærere, som skaper en felles mestringstro og som fører til praksisendring og ikke minst økt læring hos elevene, må lærerne jobbe i samarbeidsprosesser, hvor utfordringer avdekkes og tiltak utprøves. Donohoo forklarer at i samarbeid å utforske elevers læringsutfordringer gjennom systematisk arbeid for å finne løsninger, er vesentlig. Donohoo trekker i denne sammenheng frem begrepene undersøkelse, problemløsning og refleksjon, alt i et samarbeid mellom lærere og eventuelt skoleledelse. Donohoos vurderinger støtter opp om Nordahl (2012) sitt syn på pedagogisk analyse som et verktøy for å utvikle en kollektiv kultur i skolen, hvor elevens læring er i fokus, og hvor lærernes læring er et bidrag til nettopp dette.

Timperley (2011) fokuserer på styrken ved profesjonell læring i skolen, og prosessen fra profesjonell utvikling til profesjonell læring kan kobles tett mot pedagogisk analyse. Timperley påpeker viktigheten av å arbeide i sykluser hvor undersøkelse, kunnskapsbygging og utvikling hos lærerne er tema når utfordringer dukker opp. Timperley forklarer også at disse prosessene kan være ubehagelige for de som er involvert fordi fokuset gjerne endres fra et individperspektiv til et kontekstperspektiv. Timperley understreker imidlertid at det er i nettopp denne fasen lærerne lærer og utvikler seg best for å skape bedre læring hos elevene. En ytterligere kobling mot pedagogisk analyse viser Timperley med påstanden om at effektiv profesjonell læring inkluderer en kombinasjon av teoretisk kunnskap og hvordan spesifikke utfordringer kan løses i praksis.

Poenget med å trekke frem Donohoo (2017) og Timperley (2011) i denne artikkelen er å påpeke sammenhengen mellom effektene av pedagogisk analyse og kollektiv profesjonsutvikling. Det er tydelig at sammenhengene rent teoretisk er vesentlige mellom pedagogisk analyse, kollektiv mestringstro og styrken i profesjonell læring.

Design

Denne artikkelen stiller spørsmål om hvordan pedagogisk analyse som metode bidrar til kollektiv profesjonsutvikling skolen.

For å vurdere problemstillingen er kvalitativ metode benyttet. Tjora (2017) forklarer at kvalitativ metode er tett på dem man «forsker på», og at denne nærheten gjør forskningen både intens og utfordrende. Kvalitativ metode forholder seg gjerne til et fortolkende paradigme med fokus på informantenes opplevelse og mening. Postholm (2017) understreker at forskeren i kvalitativ metode tar utgangspunkt i situasjonsbestemte betingelser som er med på å forme studien, hvor målet er å utforske en sosial handling i en virkelig situasjon. Dette beskriver en induktiv fremgangsmåte, som fremheves som den vanligste i kvalitativ metode, hvor forskeren med sine erfaringer, teorier og opplevelser forsøker å forstå og skape mening i det innsamlede datamaterialet.

For å belyse problemstillingen, er artikkelen bygget opp etter et kasesdesign. Befring (2015) beskriver at intensive studier av få personer, institusjoner eller hendelser er typiske trekk ved kasesdesign, hvor det settes fokus på et avgrenset område. Befring er også tydelig på at kasesdesign med fokus på intervju er formålstjenlig i kvalitativt forskningsarbeid. Postholm (2017) omtaler kasesdesign som beskrivende forskning, som er definert som utforskning av et spesifikt område og som gir en detaljert beskrivelse av det som er studert. Cohen, Manion og Morrison (2018) forklarer at ettersom et kasesdesign er svært virkelighetsnært, er det en styrke for metoden og metodevalget.

Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitativ forskningsmetode bygger på teorier om fortolkning – hermeneutikk, og menneskelig erfaring – fenomenologi. Målet i kvalitativ metode er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik disse oppleves av deltakerne selv.

Hermeneutikk omhandler å fortolke, altså å redegjøre for hvilken mening noe uttrykker og formidler og hvordan det kan forstås, hvor en vekselvirkning mellom forståelse av del og helhet skaper en begrunnelse for fortolkningene. Denne vekselvirkningen, den hermeneutiske

sirkel, utgjør kjernen i analyseprosessen som skaper forståelse og mening av et datagrunnlag (Postholm, 2017).

Artikkelen benytter hermeneutikk for å fortolke intervjuobjektene svar relatert til problemstillingen og vurderingen av denne. I denne artikkelen er beskrivelsen og drøftinga hermeneutisk, mens innsamlinga er fenomenologisk og meningsbasert. Problemstillingen besvares ved å analysere informantene erfaringsbaserte svar.

Utvalg

I denne artikkelen er i prinsippet hele den aktuelle skolen sitt lærerkollegium populasjonen. For å få best mulig informasjon, er det valgt pragmatisk utvelgelse, altså en utplukking av noen intervjuobjekter som på en formålstjenlig måte kan representere hele populasjonen (Befring, 2015). For å belyse artikkelens problemstilling så godt som mulig har det vært vesentlig å velge ut objekter som for det første har grundig erfaring med bruk av pedagogisk analyse som verktøy i flere prosesser. For det andre, for å kunne gi en god vurdering av hvordan pedagogisk analyse former profesjonelle læringsfellesskap, er objektene valgt ut på grunnlag av både kort og lengre fartstid på den aktuelle skolen og i lærerkarrieren. På bakgrunn av dette, ble tre lærere valgt ut som intervjuobjekter i forbindelse med denne artikkelen.

Metode for datainnsamling

Postholm (2017) sier at forskerens oppgave i løpet av forskningsarbeidet er å samle inn og bearbeide data for å få en forståelse av forskningsfeltet og kunne besvare en problemstilling. Kvale og Brinkmann (2017) sier at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjuobjektene dagligliv, sett fra objektets eget perspektiv.

I artikkelen er intervju anvendt som metode for datainnsamling. For å innhente informasjonen som problemstillingen etterspør, er semistrukturert intervju benyttet. Intervjuguide er utarbeidet, med faste spørsmål, men ikke svarkategorier. Befring (2015) betrakter semistrukturerte intervjuer for å ha strukturerte spørsmål, men at svarene kan være åpne og frie. Postholm (2017) understreker at det i strukturerte intervju alltid er slik at intervjueren stiller alle respondentene de samme spørsmålene som er utarbeidet i forkant.

«Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» [Egen kursivering] (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 148), er et avgjørende utgangspunkt. Både sett i lys av problemstillingen og omfanget av artikkelen, er det gjort en vurdering fra forskerens side at det vil være tilstrekkelig med tre dybdeintervjuer for å kunne belyse problemstillingen. Det er gjort lydopptak av alle tre intervjuene, og disse er transkribert raskt etter gjennomførte intervju.

Pålitelighet og gyldighet

Pålitelighet og gyldighet er synonymt med reliabilitet og validitet. Postholm (2017) sier at de tradisjonelle kravene til pålitelighet og gyldighet er problematiske i kvalitativ forskning. Dette begrunner hun med at møtet mellom forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon.

Gyldighet/validitet dreier seg om at metoden undersøker de intensjoner som det er tenkt å undersøke og er en nøkkel for å tilegne seg meningsfulle resultater (Postholm, 2017). Det dreier seg altså om hvor godt forskeren evner å måle det han faktisk vil undersøke. Befring (2015) understreker at spørsmålet om validitet i stor grad omhandler omfanget av researcher bias ettersom forskeren i stor grad er hovedinstrumentet i kvalitativ forskningsmetode som intervju. Researcher bias er begrepet som brukes om risikoen for at forskerens observasjoner og informasjonsinnhenting blir farget av enten forskerens egne forventninger eller forskerens påvirkning på sine informanter.

I denne artikkelen må forskeren være bevisst på denne validitetsrisikoen. Både det at forskeren arbeider ved samme arbeidsplass som intervjuobjektene og at han selv har gode erfaringer med bruk av pedagogisk analyse i profesjonsutviklingsarbeidet kan prege tolkningene av informantenes svar. Det er i denne oppgaven et poeng at resultatene forstås og oppleves som både pålitelige og troverdige, og at de kan være anvendbare i profesjonsutviklingen til flere lærere. Det er ikke formålstjenlig at forskerens egne oppfatninger preger analysen av innhentede data.

Det normale kriteriet for pålitelighet/reliabilitet er at resultatene skal kunne reproduseres og gjentas. Dette er utfordrende i kvalitativ forskning. Postholm (2017) mener at det innen fenomenologisk forståelse snarere er en fordel at det er variasjon i oppfatningene, fordi det vil

kunne gi både et bredere og en mer balansert oversikt over de temaene som er i forskerens fokus. Et annet utvalg kunne i så måte gitt andre vurderinger som grunnlag for analysen av problemstillingen enn det som foreligger i denne artikkelen. Et økt antall informanter kunne også gitt andre betraktninger rundt problemstillingen, men vurderingen av antall intervjuobjekter ble gjort etter en vurdering av artikkelens omfang og betraktningen av at tre intervjuobjekter ville gi nødvendig respons for å besvare problemstillingen.

Etiske betraktninger

Befring (2015) er tydelig på at forskning skal være forankret i etiske verdier og at forskningsprosessen skal gjennomføres på en forsvarlig og verdig måte. Postholm (2017) kommenterer at etiske prinsipper ikke kan sees på som eksakte regler som skal følges, men at etikken må gjennomsyre forskerens betraktninger og handlinger. Kvale og Brinkmann (2017) er tydelige på at etiske problemstillinger må prege hele forløpet i en kvalitativ forskningsmetode og i en intervjuundersøkelse. Tjora (2017) trekker frem aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet som vesentlige i forskningsprosessen.

Kvale og Brinkmann (2017) reiser spørsmål om forskningsprosessens produserte kunnskap skal gi en verdi til samfunnet. De mener at forskningen bør gjøre det, både med tanke på det vitenskapelige feltet, men også i forhold til menneskelige interesser. Denne artikkelen tar sikte på å gi nyttig og verdifull kunnskap som skoler, skoleledere og lærere kan benytte i sitt videre utviklingsarbeid, og har slik sett som mål å gi bidrag til samfunnet, i tråd med Kvale og Brinkmanns syn på forutsetninger for forskningsprosesser. I denne artikkelen er det også vesentlig at forskeren er tydelig klar over rolleproblematikk og integritet. Forskeren er selv skoleleder i skolen som er benyttet i denne kassstudien og kjenner både skolekontekst og ansatte godt. Forskeren har derfor nedskrevet sin egen forforståelse av tema, problemstilling og antatte konklusjoner før intervjuene ble avholdt. Dette for å være klar over egne forventninger til datainnsamlingen, samt å være klar over egne meninger når datamaterialet skal analyseres sett i lys av begrepet researcher bias.

Intervjuguide

Intervjuguiden er fremlagt i tabell 1. Alle intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervju, med på forhånd fastlagte spørsmål. I utgangspunktet var det kollektivt ansvar, profesjonelle læringsfelleskap, pedagogisk analyse, utviklingsarbeid og læring og utvikling som var benevnt som hovedtema. Som omtalt etter tabell 1, ble disse imidlertid noe endret etter at intervjuene ble gjennomført.

Tema	Hovedspørsmål		
Pedagogisk analyse	Hvordan vil du beskrive pedagogisk analyse som metode?	Hva tenker du er de tydeligste fordelene med metoden?	Hva mener du er de tydeligste ulempene med metoden?
Utviklingsarbeid	Hvordan opplever du pedagogisk analyse som en del av utviklingsarbeidet i skolen?	Hvordan opplever du ledelsens rolle i arbeidet med pedagogisk analyse?	Hvordan er pedagogisk analyse et godt verktøy for å skape utvikling?
Læring og utvikling	Hva betyr profesjonell utvikling for deg?	Hvor viktig er det for deg å lære/utvikle deg i forbindelse med jobb?	På hvilken måte opplever du at pedagogisk analyse bidrar i din egen utvikling og læring?
Profesjonelle læringsfelleskap	Hvilken effekt mener du pedagogisk analyse har på det daglige arbeidet?	Hvordan opplever du at lærerteamet utnytter arbeidet etter pedagogisk analyse?	Hvordan forplikter arbeidet med pedagogisk analyse den enkelte lærer i lærerteamet?
Kollektivt / felles ansvar	Hva legger du i felles ansvar?	Hvordan opplever du at dere har et felles ansvar på lærerteamet?	Hvordan bidrar pedagogisk analyse til et økt kollektivt ansvar og forpliktelse mellom lærerne?

Tabell 1. Intervjuguide.

I etterarbeidet etter intervjuene ble det naturlig i artikkelen å tematisere i fem kategorier: pedagogisk analyse, kollektiv profesjonsutvikling, ledelsens rolle, elevenes læring og tidsbruk. Flere av disse temaene krysser hverandre i lærernes tilbakemeldinger og er således vanskelige å avgrense nøyaktig til et område.

Både ledelsens rolle, elevenes læring og tidsbruk var områder som i utgangspunktet ikke var tenkt inn i artikkelens analyse og diskusjon. Intervjuene viste imidlertid at dette er områder som lærerne er svært opptatt av og dermed en vesentlig del av diskusjonen og analysen som følger videre i artikkelen.

Grupperingen av tilbakemeldingene fra lærerne som presenteres i analysen er dermed systematisert på bakgrunn av tematiseringen etter intervjuene, og avviker slik sett fra intervjuguidens tematisering.

Analyse

Informantenes syn på pedagogisk analyse og kollektiv profesjonsutvikling er helt avgjørende for å kunne besvare problemstillingen i denne artikkelen. I tillegg har også informantene gitt interessante tilbakemeldinger på ledelsens rolle, elevenes læring og tidsbruk, som alle er aktuelle i denne sammenheng. I den videre analysen vil derfor disse fem tematiserte områdene berøres og belyses.

Pedagogisk analyse

«Pedagogisk analyse er en fin metode vi kan bruke for å oppnå det vi ønsker i forhold til å gjøre det best mulig for enkelteleven og klassemiljøet», er betraktninger fra en av lærerne som ble intervjuet. Pedagogisk analyse vurderes av lærerne for å være et godt verktøy for å se enkelteleven fra andre vinkler enn det de tidligere har vært vant til og de er tydelige på at bevisstheten rundt opprettholdende faktorer og hvordan ulike perspektiv endrer tankesettet rundt både enkeltelever, grupper og trinn. *«Metoden gjør at vi må tenke annerledes»*, er et utsagn som bekrefter dette. Lærerne bekrefter at det er fort gjort å gå i de samme sporene og gjøre det samme om og om igjen. Gjennom pedagogiske analyser derimot, forklarer lærerne at de må stoppe opp og vurdere hvilke praksisendringer de må gjøre for å oppnå ønskede endringer hos eleven eller elevgruppa. Lærernes vurdering samsvarer med både Dufour et al. (2016) og Nordahl (2012), som er tydelige på at endrede resultater er en konsekvens av endrede handlingsmønstre.

«Jeg blir mer reflektert over hva jeg faktisk driver med» og «Vi blir mye mer bevisste», vurderer lærere etter arbeid med pedagogisk analyse av både enkeltelever og trinn. En kvalifisert, kompetent og profesjonell lærer har i utgangspunktet god oversikt over hva, hvordan og hvorfor innen sitt pedagogiske arbeid. Likevel vurderer lærere det dithen at refleksjonsnivået øker, både med tanke på eget pedagogisk arbeid, samarbeid og elevenes behov. Det virker tydelig at lærerne i større grad enn tidligere ser i speilet snarere enn ut av vinduet når de arbeider for å skape utvikling og forbedring hos elevene. Lærerne erkjenner at de viktigste spørsmålene å stille for å nå mål og oppnå endring hos enkelteleven, handler om hvordan lærerne må endre seg og sine handlingsmønstre. Å forvente endring hos andre uten å endre seg selv, er noe lærerne vurderer som helt vesentlig, men noe de ikke i like stor grad var bevisste på før arbeidet med pedagogisk analyse startet på skolen. Fokuset på opprettholdende faktorer som en vesentlig del av arbeidet før tiltak fastsettes, er en viktig del av refleksjonene. Arbeid med pedagogisk analyse og fokus på opprettholdende faktorer og ulike perspektiv, medfører for lærere endring av både elevsyn og syn på skolens og støttetjenesters arbeid og oppgaver, noe som samsvarer med Nordahls (2012) forklaring av bakgrunnen for analysemodellen, som omhandler en oversikt og forståelse for faktorer som påvirker elevs læringsproblemer i skolen.

Tidligere i artikkelen er det forklart at systematikk og struktur i arbeidet med pedagogisk analyse er avgjørende for å lykkes. Lærerne er tydelige på at de innehar sterk pedagogisk kompetanse, men påpeker at arbeidet med pedagogisk analyse som metode setter arbeidet i et system som tidligere har manglet. Strukturert og systematisk arbeid, påpeker en lærer at også handler om å ikke bare gjør de riktige handlingene, men også om å gjøre dem i rett rekkefølge. «Vi har gått bort fra det at vi synes og mener veldig mye, og bruker dette her mer strategisk», uttaler en av lærerne med god erfaring i bruk av verktøyet. Det handler om både systematikk og struktur, men også at skoleutviklingen og elevutviklingsarbeidet er datadrevet og forskningsbasert, i samsvar med Nordahl (2016, 2017) og Elstad, Helstad og Mausethagen (2014).

Tidsbruk

Anvendelse av pedagogisk analyse krever tid. Tid er alltid en avgjørende faktor, men var i utgangspunktet ikke et tema artikkelen hadde tenkt å ta for seg. I intervjuprosessen viste det seg imidlertid at det er hensiktsmessig å vurdere lærernes fokus på tid.

Lærernes arbeidstid har i lang tid vært debattert, og det synes vanskelig å gjøre store endringer i nåværende avtaleverk, SFS 2213 (Kommunenes sentralforbund, 2018). Kort oppsummert ønsker Kommunenes sentralforbund på den ene siden å øke lærernes tilstedeværelse, mens lærernes interesseorganisasjoner på ingen måte ønsker økt pålagt tilstedeværelse på skolen. Senere i artikkelen blir det vurdert hvordan pedagogisk analyse kan påvirke kollektiv profesjonsutvikling, og tidligere i artikkelen kommer det tydelig frem at relevant forskning gir klare føringer for at forpliktende samarbeid mellom lærere øker kvaliteten på skolen, kvaliteten i undervisning og kvaliteten på elevenes læringsresultater. Slik sett kan det virke noe underlig at ikke lærernes interesseorganisasjoner ser nytten av økt tilstedeværelse. Denne artikkelen tar ikke for seg denne interessekonflikten i dypere grad enn dette, men som et grunnlag for de neste avsnittene er det viktig med denne korte avklaringen.

«*Det er tidkrevende*», er en gjennomgangsmelodi når utviklingsarbeidet er forventet å skje gjennom bruk av pedagogisk analyse. Sitatet er hentet fra en av lærerne, men alle lærerne som ble intervjuet er samstemte i dette. I seg selv er ikke tiden et problematisk område. Det er når alle pålagte oppgaver skal gjennomføres at lærerne erkjenner at tiden ikke strekker til. Tidsproblematikken kan angripes med enten å la være å gjennomføre oppgaver og gi klare tilbakemeldinger på dette, eller som en av lærerne uttrykker det: «*Pedagogisk analyse tar jo mye tid, så vi jobber egentlig mye mer i fellesskap enn det som står på arbeidsplanen, fordi vi ser jo behovet*». Læreren understreker også at: «*Vi tenker at det er så viktig så vi gir faktisk rom for det, for vi ser viktigheten av det*». Utsagnene fra denne læreren, som i realiteten er på vegne av et helt lærerteam, forteller flere ting. For det første understreker det betydningen av tid og at prosessene er tidkrevende. For det andre forteller det at lærerne jobber mer i fellesskap enn det de er pålagt gjennom arbeidstidsavtalen. For det tredje erkjenner lærerne at det er behov for å gjennomføre pedagogiske analyser både for enkeltelever og trinn. For det fjerde vurderer de arbeidet så viktig at de må gi rom for det. De tre siste punktene kan ikke være annet enn en svært klar pekepinn på at arbeidet med pedagogisk analyse er nyttig for lærernes hverdag.

Lærerne vurderer samtidig i intervjusituasjonene at det må settes av tid til arbeidet med pedagogisk analyse slik at det ikke blir en ekstra belastning for lærerne, og flere kommer med konkrete forslag om at noe av det som fortsatt benevnes som bunden tid bør ha pedagogisk analyse som innhold. Skolen som lærerne arbeider på har pedagogisk analyse som headline på mye av fellestida. Når det oppstår behov for analyse av enkeltelever, kommer dette likevel ofte utenom oppsatt tid. Det virker vanskelig å sette av fast tid til et slikt arbeid, når det vil variere stort når behovet for dette analysearbeidet kreves.

Uten å konkludere i temaet, kan det virke som om pedagogisk analyse som metode krever økt samarbeidstid mellom lærere og øvrige deltakere i analyseprosessen. Når pedagogisk analyse i stor grad er nyttig for lærernes hverdag, ser det ut til at det melder seg et behov for økt tilstedeværelse på skolen. Dette bør være et vesentlig punkt i forhandlingene mellom skolens ledelse og lærernes tillitsvalgte vedrørende arbeidstid. Samfunnet bør kunne forvente at skolen evner å finne løsninger for elevenes beste. En omfordeling av tid, med flere timer pålagt på skolen, bør være til nytte for alle parter. Som en lærer uttrykker det: *«Vi burde egentlig brukt mer tid på å reflektere rundt tiltak sammen».*

Ledelsens rolle

«Ledelsens rolle er helt avgjørende for at vi skal få et godt resultat», påpeker en lærer. Som belyst tidligere i artikkelen spiller skoleledernes arbeid inn på alles læring: ledere, lærere og elever (Robinson, 2014, Mausethagen, Skedsmo og Prøitz, 2017, Filstad, 2017). Det er interessant at lærerne selv er bevisst på ledelsens rolle. Sitatet understreker at ledelsens rolle er avgjørende for resultatet. I denne sammenheng, ledelsens rolle i pedagogisk analyse rundt elever og trinn og det faktiske resultatet hos enkeltelever, enkeltlærere, lærerteam og i læringsmiljøet. Det er en nyttig erkjennelse hos alle parter at ledelsens oppdrag er nettopp dette. At lederne tar hovedansvaret, leder prosesser, følger opp, deltar i samarbeidet og drar lasset i fellesskap med lærerne, er viktig for lærerne. Dette innebærer ikke nødvendigvis det konkrete arbeidet med enkeltelever og klasser, men dreier seg i stor grad om støtte, oppfølging, faglig påfyll, veiledning og stille krav og ha forventninger.

Et samarbeid mellom lærere og ledere vurderes som viktig av lærerne, og er i tråd med både Dufour og Marzano (2011) og Hargreaves og Fullan (2014). Det blir påpekt at det er enklere å henvende seg til sin leder når man i fellesskap har gjennomført analyseprosesser. Lærerne

føler at lederne da har større mulighet til å komme med sine vurderinger, råd og veiledninger, når de har vært delaktige i vurdering av opprettholdende faktorer og utforming av tiltak. En lærer vurderer nødvendigheten av at skolelederne benytter pedagogisk analyse som verktøy jevnlig for å modellere og øke kunnskapen: «*Hvis ledelsen bruker det (pedagogisk analyse) jevnlig, blir det en del av hverdagen vår*».

Lærere kan fort oppleve at avstanden mellom sitt arbeid i klasserommet, med det enkelte trinn og den enkelte elev, og skoleledernes arbeid, kan være stor. Det er vesentlig at skolelederne er seg bevisste på at de utgjør en forskjell for elevenes læring gjennom å lede lærernes læring (Robinson, 2014) og gjennom å skape arenaer hvor læring skjer og hvor lederne selv er delaktige. Skoleledere bør i likhet med lærerne delta i profesjonelle læringsfellesskap innad i egen skole (Dufour og Marzano, 2011, Nordahl, 2017). Skolelederne bør først og fremst delta for å vise at de er delaktige i de samme utfordringene som lærerne møter. Skolelederne bør delta for å formidle tydelige krav og forventninger. Ikke minst må skolelederne delta for å lære. «We are all learners», er et vanlig engelsk uttrykk, og handler om både elever, lærere, skoleledere, rådgivere og andre aktører i skolen. En direkte, god oversettelse finnes kanskje ikke, men å innse at vi alle er i en stadig læringsprosess, er avgjørende for skoleutvikling og egenutvikling, uavhengig av hvilken stillingstittel den ansatte har.

Lærerne vurderer tydelig at pedagogisk analyse er en god metodikk for å koble ledelsen tettere på det direkte arbeidet med pedagogisk praksis i klasserommet og arbeidet med enkeltelever. Samtidig utdyper lærerne at det også handler om ansvar for og kontroll på prosessene som blir gjennomført. «*Ledelsen må gå i bresjen*», sier en av lærerne. Altså bør ikke skolelederne bare være delaktige, men de bør føre prosesser, gå foran som rollemodeller og gode eksempler, anvende og utnytte kunnskapen som dyrkes frem i prosessene og være i front også i dette arbeidet. Forventningen er høy, men viser også at lærerne har behov for skoleledere som er i arbeidet sammen med dem og viser vei. Det er et svært positivt tankesett fra lærerne, at skolelederne er vesentlige for deres pedagogiske arbeid og elevenes læring og utvikling.

Elevenes læring

En annen tematisering som i likhet med problematikken rundt tidsbruk ikke var vurdert som en vesentlig del av artikkelen og besvarelsen av problemstillingen før intervjuene ble avholdt, er fokuset på elevenes læring. Heldigvis er det slik at lærere betrakter elevenes læring i de

fleste henseende. Det gjelder også i arbeidet med pedagogisk analyse og kollektiv utvikling. Lærerne anser elevenes læringsmiljø som vesentlig.

«Hvis vi klarer å gjøre noe med de utfordringene vi har, så vil det føre til et bedre læringsmiljø for alle», forteller en av lærerne som ble intervjuet. I stor grad hadde denne læreren erfaring med pedagogisk analyse rundt enkeltelever med utfordrende atferd. Sitatet tyder på at lærerne har et sterkt fokus på et inkluderende læringsmiljø. Det å håndtere utfordrende elever og utfordringene disse fører med seg i både undervisningssituasjoner og friminutt, gjør noe med alle elevenes læringsmiljø. Det betyr at en pedagogisk analyse rundt en enkeltelev med påfølgende tiltak, vil kunne styrke læringsmiljøet for øvrige elever også. Et inkluderende læringsmiljø viste seg vesentlig for alle lærerne som ble intervjuet. De er opptatt av at pedagogiske analyser bidrar til å gjøre det ordinære opplæringstilbudet så sterkt som mulig slik at det gagnar alle elever. Det handler i stor grad som å gjøre endringer i et kontekstuellt perspektiv (Nordahl, 2012) som påvirker i positiv retning. Som en lærer formulerte seg: *«Vi må gjøre noen endringer for at det skal skje endringer»*. Et utsagn helt samsvarende med tankesettet til Dufour et al. (2016).

Lærerne berører også i forbindelse med elevenes læring sin egen læring, som en konsekvens av pedagogiske analyser rundt enkeltelever. *«Tiltak som vi setter inn og har fokus på, kan vi kjenne igjen i liknende problemer hos andre elever»*, forteller en lærer. En annen av lærerne som ble intervjuet mener at: *«Vi har mange forskjellige elever som det ikke er noe fasitsvar på hvordan vi skal få dem til å lære mest mulig»*. Det er en liten motsetning i de to utsagnene, men at lærere og skoleledere opparbeider seg en tiltaksbank etter gjennomførte analyseprosesser er udiskutabelt. Som den ene læreren sier, vil det alltid være ulikheter fra en elev til en annen. De tiltakene som er prøvd ut med gode resultater for en elev behøver ikke å lykkes i arbeidet med en annen elev. Men, og det er viktig, tiltak som har vært vellykkede kan også repeteres med hell. En kompetanseøkning i et lærerteam gjennom en økt tiltaksbank, forskningsbasert etter systematikken i pedagogisk analyse, vil kunne heve kvaliteten på undervisningen og læringsmiljøet. Verken utprøvde eller nye tiltak vet lærere og skoleledere om fungerer før det er testet på akkurat den eller de elevene det arbeides med nettopp nå.

Kollektiv profesjonsutvikling

Det første tematiserte området i artikkelens analysedel var informantenes vurdering og syn på pedagogisk analyse. Det siste området som blir trukket frem er de intervjuede lærernes syn på kollektiv profesjonsutvikling. Disse to temaene er ment å ramme inn tidsbruk, ledelsens rolle og elevenes læring for så å kunne besvare artikkelens problemstilling.

«*Sammen blir vi bedre og gode*», oppsummerer en av lærerne som deltok i intervjuene. Kortere og mer konsist kan det neppe sies når temaet er kollektiv profesjonsutvikling. Hos utdanningsforskere er det, som nevnt tidligere i artikkelen, bred enighet om at det er læreres og skolelederes arbeid i fellesskap som gir de beste resultatene – være seg skoleutvikling eller elevers og læreres læring. «*Det er viktig at vi drar i samme retning*», er en annen av lærernes ord på samme sak. Det er unektelig umulig å være uenig i lærerens betraktninger om hvordan skolen, for elevenes beste, skal fokusere.

Å dra i samme retning inkluderer et helt personale og må gjennomsyre skolekulturen, slik Dufour et al. (2016) også predikerer. Lærerne vet at skoleledelsen ved sin arbeidsplass benytter bildet av en buss som en metafor på skolen som et profesjonelt læringsfellesskap. Målet er at alle ansatte gjennom sin kompetanse og aktive deltakelse skal mobilisere sin kollektive kunnskap for videreutviklingen av skolen som organisasjon. I bussen, som skolen anvender som bilde, er hele personalet med, og det er ledelsen som er sjåfør og veiviser. I bussen vil personalet sette seg i forskjellige seter, noen langt fremme for å påvirke kjøreretning, mens andre trekker lenger bak i bussen. Av og til bytter personalet plasser. Noen ganger ønsker ansatte å få et sete nærmere sjåføren. På kartet har ledelsen markert målene. Det er klart hvor bussen skal, men veien frem til målet er ikke alltid like klar. I perioder kjører bussen på en autostrada, andre ganger på en smal og humpete vei. Kollegiet på bussen kan møte på rundkjøringer, omkjøringer og trafikklys. Farten må justeres etter kjøreforholdene. Uansett er bussen alltid i fart på vei mot sine mål, og kollegiet er samlet med på bussens reise. Det finnes holdeplasser på veien, dersom noen passasjerer ikke lenger vil være med dit bussen drar. Noen kan velge å gå av bussen, andre velger å stige på. Målet med bussen er at alle ansatte er med på ferden og alle har et felles ansvar for bussens ferd. Gjennom samtaler, reflekterende dialog og samarbeid mobiliserer bussen kunnskap slik at sjåføren finner den beste ruta til målet. I et slikt tilfelle er hele skolen et profesjonelt læringsfellesskap hvor fellesskapet arbeider for å skape en kultur for læring i hele kollegiet, noe som vurderes som vesentlig av både Dufour et al. og Nordahl (2017).

Psykologisk trygghet er av Hjertø (2013) betraktet som en grunnstein i team og vesentlig for å bygge velfungerende lærerteam og et samarbeidende kollegium. «Å bli trygge på hverandre og tørre å tenke høyt sammen, er kjempeviktig», uttrykker en lærer seg. Utsagnet handler for det første om den psykologiske tryggheten som gjør at lærere våger å legge frem egne meninger uten frykt for at andres betraktninger er viktigere og bedre enn ens egne. For det andre dreier utsagnet seg om at felles refleksjoner sammen med kollegaer er helt avgjørende for å utvikle egen kompetanse og teamets og kollegiets profesjonelle kapital (Hargreaves og Fullan, 2014). En annen lærer sier at: «Vi lærer av hverandre hele tiden, vi tørr å tenke høyt sammen, og vi har ikke noen fasit – men sammen så går vi veien». Dette handler om et grunnleggende tankesett som inkluderer en kollektiv profesjonalisering hvor alle kollegaer er verdifulle i andre lærere og team sin utvikling. Refleksjoner og diskusjoner gjør at lærerne sammen kan evaluere hvorvidt tiltakene som er iverksatt etter analyseprosesser fungerer etter intensjonen, eller om de ikke er gode nok. Tryggheten til å stille spørsmål ved egen og andres praksis og oppfølging kan gi den ansvarligheten som er nødvendig i teamet.

«Pedagogisk analyse forplikter at vi forholder oss til de tiltakene som settes i gang», uttrykker en lærer. Forventningen om at krav, struktur og systematikk følges er tydelig. Samarbeidet preger lærernes arbeidshverdag og påvirker læringsmiljøet på det enkelte trinn og i hvert klasserom. Det virker som at det ordinære opplæringstilbudet ved en skole med slikt tankesett er sterkt, samtidig som det er i en stadig utvikling. Dette underbygges av læreren som er tydelig på at: «Vi kan ikke bare lene oss tilbake på hva vi har gjort i alle år, men vi er åpne for forandring, åpne for at vi hele tiden må utvikle oss». Sitatet skildrer et fremoverlent, nysgjerrig og utprøvende kollegium, hvor det virker mindre tillatt å ikke henge med i utviklingen. Det er sannsynlig at den privatpraktiserende lærer ikke har sitt arbeidsted i dette kollegiet, men i den grad han har ønsket slik praksis, har valgt å gå av bussen på egnet holdeplass.

«Jeg føler at vi snakker samme språk sånn at det er mye lettere å få en felles forståelse for det vi driver med», er en vurdering fra en av lærerne. Å ha et felles fagspråk er vesentlig. Minst like viktig er å ha en lik forståelse av språket vi bruker. Det er lett å spre om seg med popularitetsbegrep, honnørord og teoretiske stikkord. Uten en gjensidig og felles dybdeforståelse for hva dette språket betyr, er det imidlertid lite verdt. Det virker som om lærerne opplever at prosessene med pedagogisk analyse utvikler fagspråket slik at de får en felles forståelse for innholdet, og at de kan trekke med seg dette til det hverdagslige arbeidet i hver enkelt undervisningsøkt.

Når lærere kombinerer tanker om pedagogisk analyse med kollektiv profesjonsutvikling er det tydelig at metodikken som pedagogisk analyse anfører, gir gode muligheter for en felles profesjonell utvikling hos lærerne. «*Man er nødt til å kommunisere sammen hver dag*», er en presis oppsummering fra en lærer som vurderer hvordan pedagogisk analyse fordrer profesjonelt samarbeid og utvikling. En light-versjon og mellomløsning fungerer ikke. Det er etter hardt og krevende arbeid i fellesskap over tid, med struktur og systematikk, der alle deltar, at de gode resultatene kommer.

Diskusjon rundt problemstilling på bakgrunn av teori og analyse av intervju

Problemstillingen som artikkelen skal belyse, er «*Hvordan kan pedagogisk analyse fungere som en metode for kollektiv profesjonsutvikling i skolen?*» Med utgangspunkt i relevant teori og analyse av intervjuene med lærerne fremkommer flere punkter som kan diskuteres med tanke på problemstillingen.

Profesjonelle læringsfellesskap er av flere (Dufour et al., 2016, Leithwood og Louis, 2012, Nordahl, 2017) vurdert som svært nyttig for å skape kollektiv profesjonsutvikling i skolen. Pedagogisk analyse er en eksisterende modell som styrer fellesskapets refleksjon etter en tydelig systematikk og struktur. På bakgrunn av lærernes betraktninger i intervjuene virker det som om metodikken rundt pedagogisk analyse bidrar til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap og derigjennom en kollektiv profesjonsutvikling. Lærerne benytter begrep som refleksjon, bevisstgjøring og strategi om arbeidet med pedagogisk analyse som skjer i et samarbeid i lærernes profesjonsfellesskap. Uten å gjøre den vurdering at pedagogisk analyse er den eneste ultimate vei mot kollektiv utvikling, er det tydelig at lærere lærer gjennom det strukturerte arbeidet en eksisterende modell gir. Det krever faglig kreativitet, profesjonell samhandling og kritiske vurderinger av egen pedagogiske praksis. Det er utvilsomt en krevende øvelse, men som kan resultere i bedret undervisningspraksis for elevenes beste, om vi skal tro lærernes utsagn.

En kultur for læring i skolen vedtas ikke på et møterom. En kultur som fordrer at ledere, lærere, fagarbeidere og elever er i en stadig læringsprosess skapes i et fellesskap som verdsetter medarbeidere som ønsker utvikling og forbedring. En skolekultur som er preget av et læringssyn som involverer både medarbeidere og elever sin læring, har et potensial for å utgjøre en forskjell, i tråd med Dufour et al. (2016). Lærerne uttrykker potensiale for å heve

elevenes læring gjennom arbeidet med pedagogisk analyse samtidig som de formidler at egen læring er høy gjennom analysemetodikken. Når lærere opplever å lykkes, er det sannsynlig at de vil anvende samme prosess igjen. Suksesserfaring gir gjerne økt motivasjon og mestringstro. Som nevnt hevder Donohoo (2017) at en kollektiv mestringstro blant lærere har sterk påvirkning på elevenes læringsmiljø. Lærerne formidler at de må gjøre endringer for å oppleve forandringer. Endringer handler om læring. I samarbeid med kollegaer lærer lærerne å endre mønstre i egen praksis, skape felles forståelse rundt enkeltelever og grupper og sammen gjøre nødvendige justeringer for å skape et bedre læringsmiljø, et avgjørende punkt hos Nordahl (2012) gjeldende formålet med pedagogisk analyse.

Lærerne er tydelige på at pedagogisk analyse krever et tett og forpliktende samarbeid for å oppnå resultater. Behovet for samarbeid oppstår ikke i selve analyseprosessen, men i realiteten i fasen før nødvendigheten av analyse melder seg. Når lærerne står i daglige utfordringer og sammen med kollegaer ser nødvendigheten av å gjøre en grundig prosess for å hjelpe eleven, er allerede behovet oppstått. Samarbeid med skolens ledelse trekkes frem som et avgjørende punkt for å oppnå de ønskede resultatene. Lærerne opplever ledelsens forståelse for utfordringen og samhandling for å løse den, som viktig i sitt arbeid, på samme måte som Dufour og Marzano (2011) vurderer viktigheten av at skoleledere arbeider nær undervisningspraksis. Dette krever et bredere samarbeid i skolen enn samarbeid på det enkelte trinn. Det handler om å involvere kollegaer og ledere som er litt lenger unna den daglige utfordringen enn trinnlærerne. Det handler om å løfte utfordringene ut av egen praksis og jakte på fellesskapets analyse, strategier og tiltak, en reflekterende dialog – for å bruke Leithwood og Louis (2012) sitt begrep. Det handler om et omforent språk som gjør alle klar over i hvilken retning arbeidet dreier og hvilken påvirkning det får for den enkelte lærer og skoleleder. Et tett og forpliktende kollegialt samarbeid bygger profesjonalitet og utvikler profesjonen. Pedagogisk analyse som metode for dette samarbeidet er etter lærernes tilbakemeldinger et godt verktøy i så måte.

Skoleledelsens rolle fremheves som viktig av lærerne, ikke bare gjennom deltakelse, involvering og forståelse i analyseprosessen, men også som ressursstyrere. Lærernes syn bekrefter Nordahl (2017) sitt poeng om at det er skoleledernes ansvar å tilrettelegge for profesjonsutvikling. Lærerne vurderer ikke at analyseprosesser avhenger av hvem de jobber sammen med. Lærerne er opptatt av den felles forpliktelsen lærerne har seg imellom. Av det tyder det at de forventer og opplever sine kollegaers profesjonalitet og ansvarlighet. Som ressursstyrere i denne sammenheng er derimot ledernes styring av tid vesentlig. Lærerne

påpeker at arbeidet med pedagogisk analyse, til tross for alle sine fordeler, er svært tidkrevende. Skoleledelsens ansvar for å kjøre bussen i riktig retning avhenger av at bruker skolens tidsressurs godt. Kvalitet på bussen vil kunne skape kollektiv profesjonsutvikling. Pedagogisk analyse som metode kan bidra til at bussen kjører den beste veien mot målet.

Vurderingene fra lærerne som ble intervjuet i forbindelse med denne artikkelen, viser at pedagogisk analyse som metode kan fungere godt for å skape profesjonsutvikling i skolen. Artikkelen vurderer ikke pedagogisk analyse opp mot annen metodikk for utvikling av profesjonsfellesskapet og kan således ikke vurdere denne metoden opp mot andre. Bakgrunnen for artikkelen var å belyse hvordan pedagogisk analyse kan fungere som en metode for kollektiv profesjonsutvikling i skolen. Gjennom teori, analyse av intervjuer og vurdering av analysen vurderes det som trygt å betrakte at pedagogisk analyse tjener formålet om å bidra til kollektiv profesjonsutvikling i skolen.

Avslutning

Alle i skolen, både elever, lærere og skoleledere, er i en stadig læringsprosess. Egen profesjonsutvikling kan bidra til fellesskapets utvikling. En kollektiv profesjonsutvikling, gjerne i profesjonelle læringsfellesskap, kan fremme læring for alle i skolen. Som artikkelen har belyst, er det en utbredt forskningsmessig forståelse av at en kollektiv tilnærming til skoleutvikling fremmer læring og utvikling hos den enkelte og i organisasjonen som helhet. Fremtredende utdanningsforskere er tydelige på at skoleledelsens rolle er betydningsfull i det kollektive utviklingsarbeidet. Samtidig er det et behov for en tydelig metodikk for å skape en kollektiv utvikling i skolen. En eksisterende modell som pedagogisk analyse er en slik metode.

Fullan og Quinn (2017) omtaler koherens i skoleutviklingen som avgjørende for å heve kvaliteten på utdanningssystemet. En av driverne Fullan og Quinn beskriver som vesentlig for å skape sammenheng i skoleutviklingen er «Å utvikle samarbeidskulturer». Et element som beskrives for å utvikle samarbeidskulturer er kapasitetsbygging. Dette elementet kan tydelig relateres til både profesjonelle læringsfellesskap, kollektiv profesjonsutvikling og kan også kobles mot pedagogisk analyse som metode. Det er sannsynlig at å skape en koherens i skoleutviklingen blir enda mer vesentlig fremover. Skolelederskapet må ta innover seg at å utvikle profesjonalitet og kollektivitet er en vesentlig oppgave under deres ansvar, gjennom bevisste handlinger, prioriteringer, ansvarlighet og styringsdyktighet.

Et annet element for å utvikle samarbeidskulturer som Fullan og Quinn (2017) trekker frem, er lærende ledelse. En konsekvens av funnene i denne artikkelen, som er tett koblet mot dette elementet, er at lærere prissetter ledere som arbeider tett på praksis. Dette innebærer at skoleledere fremover bør rette et enda større fokus mot å påvirke pedagogisk praksis gjennom å lære sammen med lærerne, hvilket også er i tråd med Robinson (2014) sine funn om hvordan skoleledere best påvirker elevenes skolefaglige resultater. Skoleledere bør lære sammen med lærerne i profesjonelle læringsfellesskap og gjerne ved bruk av pedagogisk analyse som metode. Det vil kunne gi en økt gjensidig forståelse for utfordringer og løsninger i praksisfeltet og trolig en økt tillit mellom lærere og skoleledere. Samtidig vil en økt felles kompetanse ha stor påvirkningskraft på elevenes læring, et fokus for skoleledere som øker i takt med samfunnets krav om skolens prestasjoner og fokuset på bedre elevresultater i grunnskolen og gjennomføringsgrad i videregående opplæring.

Denne kvalitative studien viser at lærere oppfatter pedagogisk analyse som en god metode for å skape læring og utvikling i fellesskap. Lærerne trekker frem læring hos seg selv, i kollegiet og hos elevene som en konsekvens av forbedringsarbeidet etter bruk av pedagogisk analyse som metode. Lærernes arbeid sammen med skoleledere kan heve den kollektive profesjonsutviklingen. Skoleledelsens ansvar og delaktighet i læringen anses som vesentlig av lærerne. En kultur for læring har potensiale til å oppstå i et arbeidsfellesskap med fokus på utvikling og læring hos alle.

I lys av lærernes tilbakemeldinger i intervjuer og analysen og diskusjonen i artikkelen synes det trygt å vurdere pedagogisk analyse som en god metode for kollektiv profesjonsutvikling i skolen.

Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). New York: Routledge
- Donohoo, J. (2017). *Collective Efficacy. How Educators' Beliefs Impact Student Learning*. Thousands Oaks: Corwin
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo A/S
- Dufour, R. & Marzano, R. (2011). *Leaders of Learning*. Bloomington: Solution Tree
- Elstad, E., Helstad, K. og Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I Elstad, E. & Helstad, K. (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse – kompetent ledelse. I Aas, M. & Paulsen, J.M. (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (kapittel 6). Bergen: Fagbokforlaget
- Fullan, M. (2014), *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Hattie, J. (2018). Hentet fra: www.visible-learning.org
- Hjertø, K. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kommunenes sentralforbund. (2018). *SFS 2213 – særavtale for undervisningspersonale*. Hentet fra www.ks.no

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del*. Hentet fra www.regjeringen.no
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Leithwood, K. & Louis, K.S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mausethagen, S., Skedsmo, G. & Prøitz, T.S. (2017). Bruk av elevresultater – utfordringer og muligheter. I Aas, M. & Paulsen, J.M. (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (kapittel 2). Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Nordahl, T. (2016). *Bruk av karleggingsresultater i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I Løvtveit, M. (red.), *Tidssignaler*. Vallset: Opplandske bokforlag
- Postholm, M.B. (2017). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Berkshire: Open University Press
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

3. Pedagogisk ledelse og samarbeid mellom lærere

Denne artikkelen er en kvantitativ studie som vurderer sammenheng og mønstre mellom pedagogisk ledelse og lærernes profesjonelle samarbeid. Artikkelen tar utgangspunkt i datamateriell fra FoU-prosjektet «Kultur for læring» i regi av Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Innlandet.

Av: Knut Olav Nordseth

Utdanningsforskere utviser bred enighet om at profesjonelle læringsfellesskap, pedagogisk samarbeid og en aktiv og deltakende skoleledelse har en sammenheng med læringen i skolen. For å belyse kollektivt lederskap, skoleledelse og profesjonelle læringsfellesskap tar artikkelen utgangspunkt i tilnærmingene til Leithwood og Louis (2012), Robinson (2014), Dufour, Dufour, Eaker og Many (2016) og Qvortrup (2018).

Læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) er tydelig på at lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Samtidig uttrykker læreplanen at det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. Av den grunn er det vesentlig å få kjennskap til om det er koblinger mellom ledelse og samarbeid i skolen.

Problemstillingen som studien forsøker å besvare, er:

«Hvilke sammenhenger og mønstre er det mellom pedagogisk ledelse og samarbeid mellom lærere?»

Videre i artikkelen følger først en teoretisk tilnærming til profesjonelle læringsfellesskap, elevsentrert skoleledelse og kollektivt lederskap. Deretter beskrives «Kultur for læring» som metode før dataene presenteres og beskrives. Avslutningsvis i artikkelen drøftes tallmaterialet og teorien opp mot artikkelens problemstilling.

Elevsentrert skoleledelse

Skoleledelse er avgjørende for å skape en god og kollektiv skolekultur. Robinson (2014) benytter begrepet «elevsentrert skoleledelse» som en vesentlig del av denne kulturbyggingen. Elevsentrert skoleledelse innebærer at skoleledelsens handlinger, prioriteringer og beslutninger tar sikte på å forbedre undervisningen slik at den gir optimale muligheter for læring hos elevene. Samtidig skal skoleledelsen skape en organisasjon og et miljø som gjør dette mulig gjennom effektiv og effektiv styring. Når skolelederne fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten så har de større påvirkning på elevenes læringsresultater, mener Robinson. Formålet med skoleledelse er å skape så gode betingelser for lærernes undervisning som mulig, slik at undervisningens kvalitet øker.

Robinson (2014) presenterer fem ledelsesdimensjoner og tre lederferdigheter som alle påvirker og bygger opp under målet om høyere kvalitet på undervisning og læring. Ledelsesdimensjonene dreier seg om hva skoleledelsen skal gjøre for å nå målene, mens lederferdighetene handler om hvordan skolelederne skal gjøre det.

Lederferdighetene som er nødvendige for å få ledelsesdimensjonene til å fungere, hevder Robinson (2014) er å anvende relevant kunnskap på en riktig og nyttig måte. Det handler om å ta beslutninger av høy kvalitet som gir effekt på undervisningen. Likeledes handler det om nødvendigheten av skoleledelsens direkte involvering med lærerne i arbeidet og prosessen med å oppnå høy kvalitet på undervisningen. Den andre ferdigheten Robinson beskriver er skolelederens evne til å løse komplekse problemer. Særlig i endringsprosesser vil skoleledelsen møte på utfordringer som krever ferdigheten. Ledere med ferdigheter til å avdekke ulike problemstillinger, jakte på løsninger som gir økt effekt og kvalitet og heller gi avkall på tidligere oppfatninger, dreier fokuset mot målet om økt kvalitet på undervisningen. Denne lederferdigheten omhandler også evnen til å søke kollektive løsninger som de fleste vil stille seg bak, noe som er positivt for enhver implementering i en organisasjon. Ferdigheten til å bygge tillitsrelasjoner er den tredje lederferdigheten som trekkes frem av Robinson. Denne ferdigheten er viktig for gjennomføringen og eventuelle endringer av pedagogisk praksis for å forbedre undervisningen. I skoler med høyere grad av tillit er lærere mer endringsvillige og utforskende, og de opplever sterkere profesjonelle fellesskap.

Robinson (2014) vektlegger fem ledelsesdimensjoner i elevsentrert skoleledelse som alle gir mulighet til å påvirke kvaliteten på undervisningen som skjer i klasserommene. Den første av

disse er «etablere mål og forventninger». Skolene med sterkt fokus på mål og forventninger leverer også i stor grad bedre elevprestasjoner enn tilsvarende skoler uten samme fokus. Den andre dimensjonen som betraktes som vesentlig er «strategisk bruk av ressurser». Skoleledere som bruker de tilgjengelige ressursene slik at elevene får den beste kvaliteten på undervisningen, styrker elevenes læring. «Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen» er den tredje dimensjonen. Skoler som presterer godt rapporterer ofte fra lærere at skolelederne er hyppig til stede i klasserommene, veileder og har tydelige forventninger til lærerne. Den fjerde dimensjonen er den som Robinson beviselig vurderer at gir sterkest effekt på elevenes læring og prestasjoner: «lede lærernes læring og utvikling». Skoleledere som selv fremmer og deltar i læringen og utviklingen til lærerne, utgjør en forskjell. Robinson sier videre at utvikling av en kollektiv skolekultur gir effekt for elevene fordi lærerne i fellesskap og sammen med skoleledelsen, arbeider for å nå de samme målene. Skolelederne tilrettelegger for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap som gir økte muligheter for høyere kvalitet i undervisningen. Den femte og siste ledelsesdimensjonen er «sikre et velordnet og trygt læringsmiljø». Trygghet og trivsel i skolen er grunnleggende for elevenes læring. Skolelederens fokus på relasjonsarbeidet i organisasjonen påvirker elevenes læringsresultater.

Samspeillet mellom lederferdighetene og ledelsesdimensjonene vil ifølge Robinson (2014) heve nivået på elevenes læring. Skoleledelsen må ha dyp kunnskap om hvordan administrative prosesser og viktige elevlæringsresultater henger sammen. Ledelsens evne til å anvende denne kunnskapen for å løse skolens utfordringer er avgjørende. Gjennom tillitsbaserte relasjoner hvor tillit bygges gjennom å lære i fellesskap, og fremgang skapes sammen, har elevsentrert skoleledelse påviselig stor effekt på elevenes læring og utvikling.

Kollektivt lederskap

Leithwood og Louis (2012) definerer kollektivt lederskap som «*The extent of influence that organizational members and stakeholders exert on decisions in their schools*» [Egen kursivering] (Leithwood og Louis, 2012, s. 11). Omfanget av innflytelse som lærerne har på beslutningene i skolen, kan påvirke effektiviteten i skolen og skolens utviklingsarbeid. Det er tydelige funn som indikerer at et kollektivt lederskap i skolen påvirker lærernes kunnskaper og ferdigheter, lærernes motivasjon og lærernes arbeidsinnsats og arbeidsforhold.

Skoleledernes oppdrag er å gjøre arbeidsbetingelsene så gode som mulig for lærerne, slik at lærerne kan utføre sitt oppdrag på en best mulig måte.

Leithwood og Louis (2012) avdekker fire avgjørende kjerneområder for skolelederes praksis som kan skape kollektiv ledelse gjennom profesjonelle læringsfellesskap. Å sette retning er en avgjørende ferdighet hos skoleledere. I dette ligger både å skape forventninger om høy resultatoppnåelse, delte visjoner i organisasjonen og evnen til å kommunisere hvilken retning skolen skal utvikle seg i. Området dreier seg i stor grad om å skape et kollektiv i personalgruppa hvor alle er med i samme retning og arbeider mot samme mål.

Dernest mener Leithwood og Louis (2012) at det å utvikle lærerne er avgjørende. Skoleledere må både gi individuell oppfølging, utfordre og stimulere til faglige diskusjoner og modellere ønskede verdier og ønsket praksis. Målet med dette området er å bygge kapasitet i organisasjonen, både når det gjelder ferdigheter, holdninger og kunnskaper.

Videre trekker Leithwood og Louis (2012) frem viktigheten med å utvikle og justere organisasjonen. I stor grad dreier dette området seg om å skape kollektive og samarbeidende kulturer. Organisasjonen må bygges og ressurser allokeres slik at samarbeidskulturer utvikler seg og medvirker til at organisasjonen når sine mål.

Til slutt understreker Leithwood og Louis (2012) nødvendigheten av å forbedre hovedoppdraget til skolen: elevenes læringsprosess. Dette området inkluderer profesjonalisering hos de ansatte, å justere anvendelsen av ressurser, å skape kultur for støtte og veiledning i organisasjonen og ikke minst å forhindre at forstyrrelser påvirker lærernes arbeid og skolens utvikling. Leithwood og Louis er tydelige på at dette området har mest direkte påvirkning på elevenes læring og utvikling.

Profesjonelle læringsfellesskap

Dufour et al. (2016) definerer et profesjonelt læringsfellesskap som «*en konstant prosess hvor ledere og medarbeidere samarbeider kollektivt for å oppnå bedre læringsresultater hos elevene*» [Egen kursivering] (Dufour, Dufour, Eaker og Many, 2016, s. 18). Et reelt profesjonelt læringsfellesskap setter til enhver tid fokus på hver enkelt elevs læring og utvikling, og lærerne avklarer i fellesskap hva den enkelte elev skal lære. Helt sentralt i

forståelsen av et profesjonelt læringsfellesskap er at skolen er til for at *alle* elever skal lære og utvikle seg. Skal skolen lære alle elever å lære, er det avgjørende at alle lærere og ledere også lærer hele tiden. Gjennom profesjonelle læringsfellesskap vil alle voksne i skolen lære og utvikle seg i tråd med målet om å hjelpe hver enkelt elev til økt læringsutbytte. Riktignok må det poengteres at samarbeid mellom lærere og ledere ikke er et mål i seg selv, men at samarbeidet er det middel for å nå målet om økt læring hos elevene. Dufour et al. hevder at profesjonelle læringsfellesskap er en gjennomgripende kultur i skolen. Alle strukturene i skolen skal bygge opp om å la profesjonelle læringsfellesskap vokse frem.

Dersom skoleledere skal ha en innflytelse på elevenes resultater gjennom å bygge skolekultur, mener Leithwood og Louis (2012) at skoleledere må utvikle effektivt samarbeid mellom lærerne. I denne sammenheng betrakter Leithwood og Louis profesjonelle læringsfellesskap som et vesentlig fokus for å heve læringskulturen i skolen, forbedre læreren som klasseleder og involvere lærerne i skolens utviklingsarbeid og beslutninger som påvirker deres arbeid.

Leithwood og Louis (2012) fokuserer på hvordan profesjonelle læringsfellesskap bidrar til elevenes læring. Flere punkter kjennetegner profesjonelle læringsfellesskap, mener Leithwood og Louis. De to første punktene er delte verdier og kollektivt ansvar for elevenes læring. Deretter vektlegges reflekterende dialog om elevenes utvikling, og om av-privatisert praksis. Til slutt understreker Leithwood og Louis behovet for et kollegialt teamsamarbeid for å skape bedre elevresultater. «*The development of teacher teams that take responsibility for improvement stimulates the development of effective learning environments for students*» [Egen kursivering] (Leithwood & Louis, 2012, s. 33), er et sitat som understreker at elevenes læringsmiljø påvirkes av lærernes samarbeid. Samtidig påpeker Leithwood og Louis at forbedringer hos elevene, utviklingen i skolen og lærerens rolle som klasseleder er en konsekvens av praksisendring hos læreren. Profesjonelle læringsfellesskap skaper kollektiv læring og ny praksis hos lærerne, under forutsetning av at skoleledelsens pedagogiske lederskap er tilstedeværende i utviklingsarbeidet.

Qvortrup (2018) legger til grunn fire sentrale punkter for å beskrive kjernen i profesjonelle læringsfellesskap. For det første trekker Qvortrup frem at læringsfellesskapet er en vedvarende prosess for arbeidet. For det andre vektlegger han samarbeid mellom lærere og ledere som en grunnpilar. Å skape en tydelig samarbeidskultur mellom lærerne, mener Qvortrup, er helt avgjørende for å styrke elevenes læring. Gjennom profesjonelt samarbeid gjør lærerne hverandre dyktige og kompetente. For det tredje understreker han vesentligheten av å innta en

undersøkende tilnærming til egen praksis. For det fjerde poengterer han at målet alltid vil være at elevene skal oppnå best mulig resultater. Qvortrup trekker frem at lærerne må følge med og vurdere metodene de selv har valgt å benytte, for å avgjøre om de har ønsket effekt på elevenes læring. Qvortrup konkluderer med at «*Profesjonelle læringsfellesskap styrker lærernes og ledernes profesjonalitet*» [Egen kursivering] (Qvortrup, 2018, s. 70).

Qvortrup (2018) fremhever tre sterke grunner til å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap. Qvortrup begrunner først at profesjonelle læringsfellesskap styrker lærernes og ledernes profesjonelle dømmekraft. Dette innvirker sterkt på elevenes læring, utvikling og trivsel. Gjennom samarbeid om klassen, enkelteleven og pedagogiske tiltak, benyttes den enkeltes profesjonelle dømmekraft for å styrke det profesjonelle læringsfellesskapet. I sum er læringsfellesskapets samlede profesjonelle dømmekraft langt bedre enn enkeltlærerens. Dernest mener Qvortrup at lærere og ledere ikke utnytter tiden godt nok i tradisjonelt teamarbeid. Profesjonelle læringsfellesskap vil bidra til å anvende tidsressursen bedre og oppnå større effekt av samarbeidet. Som siste poeng hevder Qvortrup at profesjonelle læringsfellesskap øker sannsynligheten for at eleven lærer mer, trives bedre og i større grad utvikler seg.

Skoleledere påvirker elevenes læring indirekte gjennom sin ledelse av lærernes utvikling. Qvortrup (2018) er tydelig på at kompetanseutvikling hos lærere er langt bedre når den er praksisnær, i samspill med kollegaer og i form av problembasert læring. En metode for slik kompetanseutvikling, kan være pedagogisk analyse (Nordahl, 2012). Masterartikkelen «Kollektiv profesjonsutvikling i skolen gjennom anvendelse av pedagogisk analyse» konkluderer med at pedagogisk analyse er en god metode for kollektiv utvikling i skolen (Nordseth, 2018).

Kultur for læring og metode

Tallmaterialet denne artikkelen benytter, er hentet fra FoU-prosjektet «Kultur for læring» (Fylkesmannen i Hedmark, 2017). «Kultur for læring» er et forbedrings- og innovasjonsarbeid med hensikt å løfte skoleresultatene i Hedmark fylke, samt med en intensjon om å skape en positiv holdning til utdanning (Nordahl, Egelund, Nordahl & Sunnevåg, 2018).

Formål

Nordahl et al. (2018) skisserer en tydelig målsetting for «Kultur for læring» hvor målet er å forbedre de grunnleggende skolefaglige ferdighetene hos elevene og gi dem ferdigheter som forbereder dem på samfunnet de vil virke i. Videre ønsker prosjektet å øke lærere, skoleledere og skoleeiere sin kompetanse gjennom kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap. I oppdragsrapporten forklarer Nordahl et al. at «Kultur for læring» er planlagt på en slik måte at pedagogisk praksis skal forbedres kollektivt i alle skoler.

Måleinstrument

Som måleinstrument er brukt en kartleggingsundersøkelse med eget spørreskjema for henholdsvis elever, kontaktlærere, lærere, foreldre, skoleledere og assistenter og fagarbeidere. Sentrale områder som trivsel, atferd, sosial kompetanse, faglige ferdigheter og sosiale relasjoner er mål hos elevene. Arbeidsmiljø og skoleledelse er mål hos de ansatte. Hos foreldrene er områder som samarbeid med skolen og støtte til egne barns utdanning sentrale områder. Ca. 20000 elever, gjennom egne, kontaktlærers og foreldres svar er kartlagt. Det samme er i overkant av 2200 lærere, ca. 220 skoleledere og i underkant av 800 fagarbeidere/assistenter (Nordahl et al., 2018).

I denne artikkelen er svarene fra ca. 2230 lærere lagt til grunn. Fire indikatorer er anvendt for å belyse problemstillingen. «Samarbeid om undervisning» omhandler spørsmål som retter seg mot hvordan lærere samarbeider om innhold og metoder i undervisningen, undervisningsplanlegging i fellesskap og forpliktende samarbeid mellom lærere. «Samarbeid om elevene» dreier seg om lærerne tar ansvar for også de elevene de ikke har et undervisningsansvar for, om lærerne hjelper og støtter hverandre for å løse utfordringer i

elevgruppa og om lærerne har et felles forpliktende ansvar for alle elevene ved skolen. «Observasjon og veiledning» handler om lærerne opplever at skolelederne observerer lærernes undervisning og veileder lærernes undervisningspraksis. «Pedagogisk ledelse» tar for seg spørsmål om skoleledelsen deltar i kompetansehevingen av lærerne, om skoleledelsen formulerer klare strategier for undervisningen og utvikler pedagogiske og sosiale mål, om skolelederne tilrettelegger for samarbeid mellom lærere og om skoleledelsen følger aktivt opp lærernes samarbeid om undervisning.

Indikatorene «Samarbeid om undervisning» og «Samarbeid om elevene» har en svarskala fra 1-4, mens «Observasjon og veiledning» og «Pedagogisk ledelse» har en svarskala fra 1-5.

Statistiske analyser

I analysene av datagrunnlaget er det anvendt både korrelasjonsanalyser, frekvensanalyser, faktor- og reliabilitetsanalyser, variansanalyser og effektmål. Resultatene har den enkelte kommune og skole tilgang til gjennom en digital portal som både gir resultatene i en 500-poengskala og som gjennomsnittsverdier og standardavvik. Både reliabiliteten og validiteten anses i prosjektet som tilfredsstillende, sier Nordahl et al., 2018.

Denne artikkelen anvender frekvensanalyser, korrelasjonsanalyser og variansanalyser av de fire valgte indikatorene for å vurdere problemstillingen.

Kvantitative resultater

For å belyse problemstillingen artikkelen bygger på, er det valgt fire indikatorer fra «Kultur for læring»-portalen: samarbeid om undervisning, samarbeid om elevene, pedagogisk ledelse og observasjon og samarbeid. De to første indikatorene dreier seg om lærernes vurdering av eget samarbeid mens de to siste dreier seg om lærernes vurdering av skoleledelsens rolle.

Frekvensanalyser

For de aktuelle områdene, settes nøkkeltallene inn i tabell 1.

	Mean	Std. Deviation	N	Min.	Max.
Samarbeid om undervisning	2,66	,65	2227	1,00	4,00
Samarbeid om elevene	3,16	,59	2236	1,00	4,00
Pedagogisk ledelse	3,78	,68	2237	1,00	5,00
Observasjon og veiledning	2,58	,85	2235	1,00	5,00

Tabell 1, frekvenstabell for indikatorene

Under området «Samarbeid om undervisning» er gjennomsnittet relativt godt. Frekvensfordelingen for området viser en rimelig normalfordeling. Standardavviket signaliserer at det er noe variasjon i svarene i datamaterialet. Det betyr at en del lærere gir uttrykk for at de samarbeider godt om undervisningen, mens andre i mindre grad samarbeider med andre lærere om undervisning. Tallgrunnlaget melder om at det for en god del lærere ikke er vanlig å planlegge undervisningen sammen med andre lærere, mens andre kommuniserer at de samarbeider med andre lærere om metoder og innhold i undervisningen.

Når det gjelder området «Samarbeid om elevene» er gjennomsnittet å betrakte som svært godt. Samtidig er standardavviket lavere enn under forrige indikator. Lærerne uttrykker at de i stor grad samarbeider om elevene, og at det er mindre variasjon i svarene på dette området som omhandler samarbeid om elevene enn ved området som omhandlet samarbeid om undervisning. Det indikerer at lærerne har et tettere samarbeid om elevene enn om undervisningen og undervisningsopplegget elevene blir gitt. Svarene fra lærerne gir uttrykk for at mange lærere hjelper hverandre med å løse utfordringer i elevgruppa, og at de opplever et felles forpliktende ansvar for alle elevene ved skolen.

Gjennomsnittet for «Pedagogisk ledelse» er godt. Standardavviket er høyere enn begge de foregående indikatorene, men en femdelt svarskala vil også medføre et høyere standardavvik.

Lærernes svar indikerer at det er en betydelig variasjon i hvordan de opplever at skoleledelsen deltar i det pedagogiske arbeidet ved skolen. Datagrunnlaget uttrykker at det er variasjon i hvilken grad skoleledere deltar i lærernes kompetanseheving, og hvordan de tilrettelegger og følger opp lærernes samarbeid om undervisning og andre pedagogiske forhold. Samtidig gir lærernes svar signaler om at skoleledere utvikler pedagogiske og sosiale mål og formulerer tydelige strategier for undervisningen.

Under området «Observasjon og veiledning» er gjennomsnittet lavt, og betraktelig lavere enn ved de øvrige indikatorene. Samtidig er standardavviket høyt, og betraktelig høyere enn ved de øvrige indikatorene. Det betyr at lærerne i mindre grad opplever at skoleledelsen observerer og gir veiledning til lærerne. Variasjonen gir uttrykk for at noen lærere opplever at sine ledere observerer og gir veiledning vedrørende undervisningspraksis, mens andre i langt mindre grad opplever en praksis hvor skoleledere observerer og veileder lærerne.

Korrelasjonsanalyser

I tabell 2 er korrelasjoner mellom indikatorene angitt. For alle indikatorer viser signifikansen at korrelasjonene ikke kan forklares som tilfeldige. Sammenhengen mellom to indikatorer er sterkere desto nærmere 1 korrelasjonen er. En sterk korrelasjon betyr ikke at det er en årsakssammenheng mellom indikatorene.

		Samarbeid om undervisning	Samarbeid om elevene	Skoleledelsen, pedagogisk samarbeid	Skoleledelsen, observasjon og veiledning
Samarbeid om undervisning	Pearson	1	,42	,45	,31
	Sig.		,000	,000	,000
	N	2227	2227	2225	2223
Samarbeid om elevene	Pearson	,42	1	,46	,29
	Sig.	,000		,000	,000
	N	2227	2236	2233	2231
Pedagogisk ledelse	Pearson	,45	,46	1	,62
	Sig.	,000	,000		,000
	N	2225	2233	2237	2235
Observasjon og veiledning	Pearson	,31	,29	,62	1
	Sig.	,000	,000	,000	
	N	2223	2231	2235	2235

Tabell 2, korrelasjonstabell

Som tabell 2 viser, er korrelasjonen høyest mellom områdene «Pedagogisk ledelse» og «Observasjon og veiledning». Korrelasjonen viser en tydelig sammenheng mellom pedagogisk ledelse og observasjon og veiledning. Det vitner om at skoleledere som tar del i det pedagogiske samarbeidet også er aktive veiledere og observatører av undervisningen. Vice versa indikerer korrelasjonen også at skoleledere som ikke engasjerer seg i det pedagogiske arbeidet, heller ikke veileder og observerer lærernes pedagogiske praksis. Korrelasjonen gir også et signal om at ledere som observerer og veileder også setter mål og retning, tilrettelegger for lærernes samarbeid og understøtter lærernes kompetanseheving.

Lavest korrelasjon i datamaterialet er mellom områdene «Observasjon og veiledning» og «Samarbeid om elevene». Det kan bety at skoleledere i mindre grad observerer og veileder i pedagogiske spørsmål rundt enkeltelever og elevgrupper. Korrelasjonen kan også uttrykke at observasjonene og veiledningen ikke påvirker lærernes forpliktende ansvar for alle elevene ved skolen, eller at lærerne hjelper hverandre med å løse problemer de har i egen gruppe eller med enkeltelever.

Korrelasjon mellom «Observasjon og veiledning» og «Samarbeid om undervisning» er noe høyere. Det gir signaler om at skoleledernes observasjoner av undervisningen og veiledning i undervisningspraksis ikke har en sammenheng med om lærerne planlegger undervisning i fellesskap og drøfter innhold og metoder i undervisningen.

Korrelasjonen mellom «Samarbeid om undervisning» og «Samarbeid om elevene» vitner om at lærere i sitt samarbeid både samarbeider om undervisningen og om elevene. Det er et uttrykk for at lærere som samarbeider om undervisningens innhold og pedagogiske metoder også opplever et felles ansvar for alle elevene ved skolen. Det tyder også på at lærere i større grad støtter og hjelper hverandre med utfordringer som oppstår, dersom de har en praksis for samarbeid og felles planlegging av innhold og metoder.

Mellom områdene «Pedagogisk ledelse» og «Samarbeid om undervisning», og mellom områdene «Pedagogisk ledelse» og «Samarbeid om elevene», er korrelasjonen både ganske høy og rimelig lik. Det kan indikere at på de skolene hvor skoleledelsen involverer seg i pedagogisk praksis, påvirker de hvordan lærere samarbeider om undervisning og om elever. En pedagogisk ledelse som aktivt tilrettelegger for samarbeid mellom lærere og følger opp lærernes samarbeid om undervisning og andre pedagogiske områder, ser ut til å medføre økt samarbeid blant lærerne om undervisning, planlegging og metoder. Det ser også ut til å skape

et mer forpliktende ansvar for alle elevene ved skolen og det skapes en bedre kultur for at lærerne hjelper og støtter hverandre ved de skolene som har skoleledere som er tydelige pedagogiske ledere.

Variansanalyse

Vedlegg 1 viser varians på de ulike områdene sett mot ulike trinn i grunnskolen.

Det er et gjennomgående mønster for alle områdene at gjennomsnittet synker i svarene fra lærerne som arbeidet på ungdomstrinnet. Lærerne som jobber i ungdomsskolen gir lavere snittscore på både «Samarbeid om undervisning», «Samarbeid om elevene», «Pedagogisk ledelse» og «Observasjon og veiledning» enn lærerne i barneskolen.

Det er også tydelig at gjennomsnittet for alle indikatorene synker i takt med at elevene blir eldre på barnetrinnet. Gjennomsnittet er riktignok ikke fast og jevnt synkende, men trenden er tydelig. Lærerne gir høyest score når elevene går på 1. trinn og lavest når de går på 7. trinn, med noe varians på trinnene mellom.

Under området «Observasjon og veiledning» er standardavviket jevnt høyt på alle trinn. Mange opplever at skoleledere ikke har nok fokus på veiledning og observasjon. Standardavviket er betraktelig lavere på 7. og 10 trinn. Disse trinnene har også lavest snitt på henholdsvis barnetrinnet og ungdomstrinnet. Det indikerer at lærerne på disse trinnene ikke opplever en skoleledelse med fokus på veiledning og observasjon og samtidig er de mest enige om dette i forhold til lærere på alle øvrige trinn.

Øvrige områder har gjennomsnittstall som er jevne og lite fravikende fra det generelle mønsteret på alle trinn, og som uttrykker en nedgang i gjennomsnittscore i takt med elevenes økende alder.

Diskusjon på bakgrunn av teori og datagrunnlag

Denne artikkelen legger til grunn at samarbeid mellom lærere er å betrakte som samarbeid om undervisning og deres samarbeid om elevene. Pedagogisk ledelse omhandler skoleledelsens observasjoner og veiledning og deres bidrag i det pedagogiske samarbeidet. Både samarbeidet mellom lærerne og det pedagogiske lederskapet er bestanddeler i et profesjonelt læringsfellesskap. Artikkelen belyser sammenheng og mønstre mellom pedagogisk ledelse og samarbeid mellom lærere. Profesjonelle læringsfellesskap kan i stor grad bidra til å skape gode samarbeidskulturer i skolen. Gjennom et kollektivt lederskap påvirker lærerne i større grad skolens utviklingsområder. I kraft av en elevsentrert skoleledelse profesjonaliseres lærerne i større grad. Vesentlige forutsetninger er at skoleledere og lærere i fellesskap samarbeider for å nå målsettingene, på individ-, gruppe- og skolenivå. På denne måten vil teoriene bak profesjonelle læringsfellesskap, kollektivt lederskap og elevsentrert skoleledelse belyse sammenheng og mønstre mellom pedagogisk ledelse og samarbeid mellom lærere i skolen.

Problemstillingen som artikkelen mener å belyse, er «*Hvilke sammenhenger og mønstre er det mellom pedagogisk ledelse og samarbeid mellom lærere?*». Med bakgrunn i aktuell teori er det flere områder som kan trekkes frem etter analyse av datagrunnlaget fra FoU-prosjektet «Kultur for læring».

Det er bred enighet om at et profesjonelt samarbeid i skolen er avgjørende for kvaliteten i skolen. Både Qvortrup (2018), Leithwood og Louis (2012) og Dufour et al. (2016) betrakter profesjonelle læringsfellesskap som et vesentlig kulturtrekk i skoler som lykkes over tid. To av faktorene fra «Kultur for læring» som artikkelen belyser, samarbeid om undervisning og samarbeid om elevene, omhandler hvordan lærerne samarbeider. De to andre faktorene som artikkelen belyser, pedagogisk ledelse og observasjon og veiledning, dreier seg om hvordan skoleledelsen involverer seg i og leder skolens pedagogiske oppgaver og utvikling.

Et helt sentralt utgangspunkt for Dufour et al. (2016) er at profesjonelle læringsfellesskap til enhver tid fokuserer på hver enkelt elevs læring og utvikling. Samarbeid mellom lærere er ikke et mål i seg selv, men en vei til økt læring hos elevene. Datagrunnlaget artikkelen bygger på, viser at svært mange lærere i stor grad samarbeider om elevene og om undervisningen. Det gir grunn til å tro at et sentralt fokus i lærernes teamsamarbeid dreier seg om elevene, og dette skaper et forpliktende ansvar i forhold til alle elevene. Skoleledere som tilrettelegger for samarbeid mellom lærere, skaper arenaer for profesjonelle læringsfellesskap, involverer seg i

det pedagogiske samarbeidet og følger opp forventningene om samarbeid mellom lærere, har påvirkningskraft.

Qvortrup (2018) belyser hvordan profesjonelle læringsfellesskap vil kunne styrke pedagogenes profesjonelle dømmekraft. Kompetanseutvikling er best når den er praksisnær og gjennomføres sammen med kollegaer. Datagrunnlaget gir grunn til å tro at enkelte lærerteam i stor grad evner å utvikle sin profesjonelle dømmekraft gjennom samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap. Pedagogisk ledelse omhandler i datagrunnlaget blant annet hvordan skoleledelsen understøtter og deltar i kompetansehevingen av lærerne. Pedagogisk ledelse dreier seg også om skoleledernes forventninger om samarbeid mellom lærerne. Sammenhengen mellom pedagogisk ledelse og lærernes samarbeid om undervisning og om elevene, vitner om at et fokus på profesjonelle læringsfellesskap i skolen, hvor lærere og ledere aktivt deltar sammen, er viktig for skolens forbedringsarbeid.

Qvortrup (2018) mener at profesjonelle læringsfellesskap gjør effektiviteten av samarbeidet mellom lærere og ledere bedre. Dersom skolelederne aktivt observerer og har tydelige prosesser med veiledning av lærerteamene i etterkant, vil det kunne heve kvaliteten på undervisningen og styrke samarbeidet mellom lærere og ledere. Dette vitner om at skoleledere i større grad bør prioritere observasjon og veiledning for å sette retning for skolens kollektive utviklingsarbeid og for å ha godt nok grunnlag for videreutvikling av pedagogisk praksis på skolen og de ulike lærerteamene. Gjennom utvikling av og deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap kan skoleledelsen bidra til å skape bedre praksis. Datagrunnlaget viser en klar sammenheng mellom skoleledernes observasjon og veiledning og pedagogisk ledelse. Skoleledere kan fremme bedre pedagogisk praksis gjennom sin delaktighet i skolens profesjonelle læringsfellesskap, gjennom å følge opp lærernes samarbeid om undervisning og andre pedagogiske forhold.

Det er et klart mønster at lærernes samarbeid både om elever og om undervisning avtar i takt med elevenes alder. Mens førstetrinns lærere samarbeider godt om undervisningen, signifikant bedre enn alle øvrige trinn, viser datagrunnlaget at tiendetrinns lærere i mindre grad samarbeider om undervisning. Det trenger ikke å bety at lærerne betrakter samarbeid som mindre viktig når elevene blir eldre. Det kan være at skoleledelsen ikke har tilrettelagt for nødvendige arenaer eller har uttrykt klare krav og forventninger, slik at samarbeidet om elever og undervisning ikke har fått nødvendig fokus i lærergruppene. Det er ikke mulig å se en åpenbar grunn til at samarbeidet om elever og undervisning avtar når elevene blir eldre. Det

er derimot et ansvar for skoleledelsen å tilrettelegge for og involvere seg i det pedagogiske samarbeidet uavhengig av elevenes alder, slik at forventningene om samarbeid om elever og undervisning er tydelig for lærerne.

Det kan virke som om kulturen for profesjonelle læringsfellesskap er mindre til stede på ungdomstrinnet. Leithwood og Louis (2012) betrakter en av-privatisert praksis som et vesentlig kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap. Det kan være slik at ungdomstrinnet i større grad er preget av lærere som underviser i sitt klasserom i sine økter, mens barnetrinnet kanskje har kommet lenger i en åpen pedagogisk praksis. Samtidig kan dette vitne om at skoleledelsen ikke stiller verken høye nok forventninger til samarbeid, eller gir nok tid til at samarbeidet kan skje. Skoleledelsen bør ta ansvar for å skape arenaer for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og bidra til en kollektiv utvikling for alle. Samtidig bør skoleledelsen delta og ha kunnskap om det pedagogiske samarbeidet lærerne mellom. Gjennom økt fokus på observasjon, veiledning og deltakelse i det pedagogiske samarbeidet kan skolelederne bidra til en mer åpen praksis hvor det er naturlig å diskutere og dele både vellykkede opplegg og utfordringer i egen pedagogisk praksis.

Datagrunnlaget artikkelen benytter seg av, indikerer at barnetrinnet har en bedre kultur for samarbeid enn ungdomstrinnet. Det er likevel ingen åpenbar grunn til at samarbeid om undervisning skal bli svakere fra første til sjuende trinn. Det virker som om elevenes alder legger føring for lærernes samarbeid om undervisning. Det er ikke grunnlag for å hevde at det er mindre behov for samarbeid om undervisning når elevene er eldre. En forklaring kan imidlertid være, at lærerne som arbeider med yngste elevene gjerne har svært tett samarbeid om praktiske avklaringer. Det kan være slik at disse lærerne har et tettere samarbeid om undervisningen. Igjen dreier problematikken seg i stor grad om skoleledelsens fokus på retning, krav og forventninger til lærerteamene og kapasitet til å skape arenaer for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap.

Det viser seg at det er en sammenheng mellom lærernes avtagende samarbeid når elevene blir eldre, og skoleledelsens fokus på pedagogisk samarbeid og observasjon og veiledning. Det gir et inntrykk av at når skoleledelsen deltar mindre aktivt i lærergruppene, så avtar også samarbeidet mellom lærerne. Samarbeid mellom lærere og ledere er en grunnpilar i profesjonelle læringsfellesskap, sier Qvortrup (2018). Dette forsterker behovet av at skolelederne bør engasjere seg i lærernes læring og utvikling i profesjonelle læringsfellesskap. Det er vesentlig at skolelederne modellerer samarbeid i praksis gjennom å involvere alle

lærerne i utviklingsarbeidet og at skolelederne viser interesse for elevenes læring ved å observere lærings situasjoner og veilede lærerteamene i sitt arbeid. Slik kan skolelederne utvikle lærerne, noe som Leithwood og Louis (2012) og Robinson (2014) vurderer som avgjørende.

Skoleledelsens bidrag i profesjonelle læringsfellesskap påvirker pedagogisk praksis. Datamaterialet viser en stor ulikhet i hvilken grad lærere opplever at skolelederne bidrar i det pedagogiske samarbeidet. Det innebærer at skoleledere ikke bare bidrar til å skape en felles skolekultur, men også gjennom å være fraværende i samarbeidet med lærerne, kan ulikhetene innad i skolen forsterkes. For å utvikle en kollektiv skolekultur med fokus på elevens læring er Robinson (2014) og Leithwood og Louis (2012) enige om at skoleledelsen må sette retning. Det handler om å etablere mål og forventninger, som indikatoren «Pedagogisk ledelse» berører. Skoleledelsens evne til å se sammenhengen mellom sin pedagogiske ledelse og lærernes samarbeid er avgjørende.

Det er en sammenheng mellom skoleledelsens observasjoner og veiledning og lærernes samarbeid om undervisningen og elevene. I hvilken grad skolelederne klarer å bidra til at kvaliteten på lærernes samarbeid øker, kan avhenge av skoleledernes kompetanse i å gi konkret og relevant veiledning. Samtidig kan det være vesentlig at veiledningen skjer mer i form av profesjonelle diskusjoner og utviklingssamtaler, slik at lærerne opplever selv å ha påvirkning på områdene som skal utvikles og forbedres.

Som artikkelen har belyst, er det flere mønstre og sammenhenger mellom pedagogisk ledelse og samarbeid mellom lærere. Det er en sammenheng mellom skoleledernes pedagogiske ledelse og lærernes samarbeid. En tydeliggjøring av fordelene av et profesjonelt samarbeid mellom skoleledere og lærere vil kunne gi økt kunnskap, større fokus og tydeligere prioriteringer, slik at profesjonelle læringsfellesskap som inkluderer både lærere og ledere danner grunnmuren i skolekulturen. En sterk samarbeidskultur i skolen har en sannsynlig positiv påvirkningskraft på både lærere og skoleledere.

Litteraturliste

- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo A/S
- Fylkesmannen i Hedmark. (2017). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/Hedmark/Barnehage-og-opplaring/Kultur-for-laring>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del*. Hentet fra www.regjeringen.no
- Leithwood, K. & Louis, K.S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S. & Sunnevåg, A-K. (2018). *Kultur for læring i skolen, Hedmark. Oppdragsrapport nr. 6*. Elverum: Flisa Trykkeri A/S
- Nordseth, K.O. (2018). «*Kollektiv profesjonsutvikling i skolen gjennom anvendelse av pedagogisk analyse*». (Masterartikkel). Høgskolen i Innlandet. Ikke publisert før 2020
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfællesskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

4. Vedlegg

Vedlegg 1

Vedlegg 1 viser varians på de ulike områdene sett mot ulike trinn i grunnskolen.

		N	Mean	Std. Deviation
Samarbeid om undervisning	1. trinn	198	2,97	,62
	2. trinn	195	2,79	,66
	3. trinn	201	2,80	,66
	4. trinn	215	2,73	,63
	5. trinn	210	2,61	,61
	6. trinn	229	2,60	,60
	7. trinn	216	2,65	,63
	8. trinn	237	2,55	,64
	9. trinn	246	2,55	,68
	10. trinn	257	2,50	,65
Samarbeid om elevene	1. trinn	198	3,29	,54
	2. trinn	196	3,20	,58
	3. trinn	202	3,17	,60
	4. trinn	215	3,26	,61
	5. trinn	210	3,21	,62
	6. trinn	231	3,21	,56
	7. trinn	216	3,16	,64
	8. trinn	238	3,11	,52
	9. trinn	250	3,06	,60
	10. trinn	257	2,99	,57
Pedagogisk ledelse	1. trinn	199	3,91	,66
	2. trinn	197	3,88	,68
	3. trinn	202	3,87	,72
	4. trinn	216	3,90	,64
	5. trinn	210	3,78	,73
	6. trinn	230	3,81	,65
	7. trinn	216	3,76	,63
	8. trinn	238	3,68	,64
	9. trinn	250	3,64	,70
	10. trinn	256	3,66	,64
Observasjon og veiledning	1. trinn	199	2,75	,86
	2. trinn	197	2,67	,86
	3. trinn	202	2,65	,89
	4. trinn	216	2,67	,85
	5. trinn	210	2,63	,86
	6. trinn	230	2,66	,83
	7. trinn	216	2,59	,77
	8. trinn	236	2,46	,92
	9. trinn	250	2,46	,88
	10. trinn	256	2,38	,78

