

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Bjørn Lien

Masteroppgave

Mellomlederen - en potensiell pådriver for datadrevet forbedringsarbeid i skolen

The middle manager – a potential driving force for data-driven improvement in
schools

Master i utdanningsledelse

2020

Innhold

INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	5
ABSTRACT	6
FORORD	7
TABELLER OG FIGURER	8
KAPPE	9
1. INNLEDNING	10
1.1 PROBLEMSTILLING	12
2. TEORETISK GRUNNLAG	14
2.1 FORBINDELSEN MELLOM PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESKAP OG TEAM	14
2.2 MELLOMLEDELSE.....	16
2.3 BRUK AV KUNNSKAPSKILDER.....	17
2.4 KUNNSKAPSKILDER I ET HISTORISK PERSPEKTIV	18
2.5 EN DATADREVET SKOLEKULTUR	18
2.6 MOTSTAND.....	19
2.7 Å UTVIKLE EN DATADREVET KULTUR.....	20
3. EMPIRISK GRUNNLAG	22
3.1 MELLOMLEDELSE I SKOLEN.....	22
3.2 BRUK AV KUNNSKAPSKILDER.....	23
4. DESIGN OG METODE	25
4.1 RELIABILITET.....	26
4.2 VALIDITET	27
4.3 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER.....	28
5. RESULTATER	29

6. DRØFTING.....	31
7. KONKLUSJON	33
LITTERATURLISTE	35
ARTIKKEL 1	39
ARTIKKEL 2	64
VEDLEGG.....	97

Norsk sammendrag

Bakgrunnen for teamtikken i denne masteroppgaven er nasjonale og internasjonale forskningsresultater som viser at vegen til et vellykket forbedringsarbeid innenfor utdanningsfeltet ser ut til å gå via kollektiv kompetanseheving i profesjonelle læringsfellsskap (PLF). To grunnleggende bestanddeler i PLF er gruppenivåets bidrag i organisasjonen og bruken av kunnskapskilder som utgangspunkt for utvikling av skolens pedagogiske praksis.

Tidligere studier viser at begge disse bestanddelene hver for seg kan gi sterke bidrag til skolens forbedringsarbeid. Derfor er det interessant å se nærmere på disse områdene, og utforske om det kan være grunnlag for å koble disse tettere sammen som del av skolens kollektive utviklingsarbeid. Den overordnede problemstillingen for denne studien er: Hvilke sammenhenger er det mellom skoleledelse og datadrevet forbedringsarbeid på skolenivå?

Problemstillingen er undersøkt gjennom ulike forskningsspørsmål. Disse er behandlet i de to artiklene. Artikkel 1 er en kvalitativ studie av et konkret lærerteam ved en barneskole gjennom en kasustudie, mens artikkel 2 bygger på kvantitative data fra elevresultater og brukerundersøkelser av elever og lærere ved en bestemt ungdomsskole.

Hovedfunnene i denne studien er at det ser ut til å finnes et utnyttet potensial for forbedringsarbeid i skjæringspunktet mellom mellomledelse og analyse av skolens datagrunnlag. I studien av lærerteamet framstår teamledelse som en avgjørende innsatsfaktor, mens de kvantitative dataene fra ungdomsskolen gir grunnlag for å hevde at skolens forbedringsområder kommer tydelig til uttrykk gjennom analyse og sammenkobling av data som skolen har tilgang til.

En datadrevet skolekultur må basere seg på grundige analyser og en målrettet innsats som involverer lærerne. Den beste arenaen for dette er antakelig på gruppenivå, i et velfungerende team ledet av en mellomleder med kompetanse og et mandat til å drive kollektive prosesser.

Abstract

The background for the subject of this study is national as well as international research results which show that the way to achieve improvement in the field of education goes through, among other things, collective competence enhancement in professional learning communities (PLC). Two basic components of PLC are the contribution from the group-level to the organization and the use of data as a starting point for the development of the educational practice of the school.

Previous studies indicate that both these components can contribute significantly when it comes to the school's effort to improve. Therefore it is interesting to take a closer look at these areas and explore whether there may be reasons for linking these more closely together as part of the school's collective improvement. The main aim for this study is to find out what kind of correlations there may be between school management and data-driven improvement work at the school level.

This has been investigated through different research questions. These are addressed in the two articles. Article 1 is based on a qualitative study of a specific teacher team at an elementary school through a case study, while article 2 gives a report on quantitative data from student results and user surveys of students and teachers at a particular secondary school.

The main finding of this study is that there appears to be a potential for improvement efforts at the intersection between middle management and analysis of the school's data base. In the study of the teacher team, the actual leadership of the team appears to be a decisive factor, while the quantitative data from the secondary school provides a basis for claiming that the school's areas of improvement are clearly expressed through analysis and interconnection of data that the school has access to.

A data-driven school culture must be based on thorough analysis and targeted efforts involving the teachers. The best arena for this is probably at the group level, in a well-functioning team led by a middle leader with expertise and mandate to run collective processes.

Forord

Denne studien er blitt til i løpet av masterstudiet i utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet fra høsten 2018 til våren 2020. Som deltidsstudent har jeg kombinert dette med en stilling som mellomleder med arbeidsområde ungdomstrinnet.

De to artiklene er blitt til henholdsvis i det første og andre året av studiet, mens den innledende kappen ble skrevet i løpet av det siste studieåret. Underveis har jeg fått god veiledning fra Jan Merok Paulsen forbindelse med de to artiklene og Lillian Gran i arbeidet med den innledende kappen.

De to skolene som er undersøkt i studien er skoler jeg har arbeidet ved, og som jeg kjenner godt. Det har derfor vært svært viktig å være bevisst «researcher bias» (Cohen et al, 2018), særlig i fortolkningsarbeidet, og i artikkel 1 har det derfor vært ekstra viktig å dokumentere framgangsmåtene og deltakernes egne utsagn. Dette er utdypet i metodedelene til artiklene.

Den røde tråden gjennom hele masterstudiet har vært forbedringsarbeid i utdanningssektoren, og da særlig ulike forutsetninger for å lykkes med dette. I kombinasjon med min egen praksis som skoleleder har dette gitt nye og interessante perspektiver på min egen rolle og på skolen som organisasjon. De to områdene som har opptatt meg mest underveis er kraften i teamet som del av skolens organisasjon og verdien av kunnskapskilder som del av utviklingsarbeidet på skolen. Derfor er det disse to sidene ved utviklingsarbeid jeg har fordypet meg i.

Underveis har jeg fått god hjelp av mine veiledere, og prosessen med å skrive artikler og kappe har vært lærerik. Foreleserne våre og faglitteraturen som vi har blitt presentert for i løpet av de siste tre årene har også gjort dette studiet svært givende. Det samme har diskusjonene og samarbeidet med medstudenter. Mine nærmeste har i tillegg støttet og oppmuntret meg slik at jeg har kommet videre også når det har vært noe tyngre perioder. Det er takket være alle disse bidragsyterne denne oppgaven er blitt ferdigstilt.

Tabeller og figurer

Tabell 1

Elevenes svar på Kultur for læring-undersøkelsen 2018 ved Elvebredden skole s. 82

Tabell 2

Kontaktlærernes svar i Kultur for læring-undersøkelsen 2018 ved Elvebredden skole s. 84

Tabell 3

Nasjonale prøver, 8. Trinn ved Elvebredden skole 2018 s. 86

Tabell 4

Nasjonale prøver, 9. Trinn ved Elvebredden skole 2018 s. 87

Kappe

1. Innledning

Det viser seg å være en tydelig sammenheng mellom mestring i skolen og framtidig livskvalitet (Frønes, 2007). Opplæringslovens formålsparagraf slår fast at «*Elevane ... skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.*» (Opplæringslova, §1-1). Dette oppsummerer skolens oppdrag, og skolens betydning for livsløpet til hver enkelt.

Derfor er det viktig at skolen som organisasjon er på kontinuerlig jakt etter å endre seg til det beste for elevenes utvikling (Robinson, 2018). Hovedmålsettingen med et slikt forbedringsarbeid er å kunne realisere elevenes potensial for læring (Sunnevåg og Andersen, 2012). Hensikten med denne studien er å utforske noen betingelser for å lykkes med denne typen forbedringsarbeid i skolen.

Innenfor rammene av denne studien, så ville det bli altfor omfattende å utforske alle de forskjellige aspektene som finnes ved dette temaet. Derfor er det i denne sammenhengen snevret inn til to dimensjoner ved skoleutvikling og ledelse av dette, og innebærer et forsøk på å kombinere disse. Det ene utgangspunktet er gruppenivået i skolens organisasjon, som antakelig både er undervurdert og uutnyttet som potensial for utvikling av skolens praksis (Hjertø, 2017; Paulsen, 2019). Den andre innfallsvinkelen handler om bruk av kunnskapskilder i skolen. En avgjørende forutsetning for å kunne utvikle skolens kollektive kompetanse er gjennom å kjenne til egen kontekst, og dette skjer blant annet gjennom å omsette datagrunnlaget en har til pedagogisk praksis for å forbedre elevenes læring (Nordahl, 2017). Det hele er undersøkt fra et ledelsesperspektiv. Ledelse er i denne sammenhengen definert som å øve innflytelse og angi retning (Leitwood og Louis, 2012).

De funnene som presenteres i denne studien gir samlet sett grunnlag for å forsterke oppfatningen av at det finnes et uutnyttet potensial både når det gjelder datadrevet forbedringsarbeid på skolenivå og i mellomlederen sin rolle i skolens organisasjon. Dessuten er det mulig å konkludere med at det å kombinere disse vil kunne gi gode muligheter for systematisk bruk av kunnskapskilder, som igjen kan kobles direkte til den pedagogiske praksisen ved skolen. Mellomlederen som del av skolens ledelse er i posisjon til å utføre dette.

Det er grunn til å hevde at lærerteamet er en arena i skolen som antakelig kan gi enda større bidrag til forbedringsarbeidet enn det som er tilfelle i dag. Handlingsrommet som

teamlederen trenger for å kunne utnytte dette er avhengig av flere forhold, men et aspekt som denne studien peker på er rollen som «oversetter» mellom ulike kunnskapskilder om skolen og den pedagogiske praksis som foregår på skolen. Å utøve en slik rolle innebærer analyse og kontekstualisering av tilgjengelige data, til nytte for utviklingsarbeidet på den enkelte skole. Mellomlederen synes å være den som er nærmest å kunne fylle en rolle som kombinerer å lede forbedringsarbeidet på gruppenivå med bruk av relevante kunnskapskilder.

Denne studien har som nevnt over et ledelsesperspektiv. En klar oppfatning blant forskere innenfor utdanningsfeltet er at det finnes en sterk sammenheng mellom skoleledelse og de resultatene som elevene oppnår (Abrahamsen, 2017), og skoleledelse ser ut til å være selve nøkkelen til endring (Fullan & Quinn, 2017, s. 81). Lederperspektivet er med andre ord både interessant og nødvendig for å forbedre skolen slik at den blir best mulig for elevenes utvikling, og skolebasert profesjonsutvikling må derfor være en overbyggende ledelsesstrategi, hevder Paulsen (2019). I så måte er de to perspektivene på skoleutvikling som granskes i denne studien en forlengelse av disse tankene.

Felles for de to artiklene er altså at de kan knyttes til forbedringsarbeid i skolen. Det synes å være stor grad av konsensus om at en god skoleorganisasjon kjennetegnes av kollektive prosesser, både når det gjelder drift og utvikling (Irgens, 2014). Dessuten er et av kjennetegnene ved høytpresterende skoler og skolesystemer at de er preget av profesjonsgrupper som er i kontinuerlig forbedring kollektivt (Hargreaves og Fullan, 2014).

I norsk skole har det vært en lang tradisjon for at lærerne har hatt en posisjon som autonome yrkesutøvere, og skoleledelsen har i liten grad blandet seg i undervisningen (Abrahamsen og Aas, 2019; Paulsen, 2019). Dessuten har skoleledelse i stor grad vært synonymt med rektor. De ulike nivåene innenfor utdanningsfeltet kan treffende beskrives som «løst koblet» sammen (Paulsen, 2019, s. 65), og det er krevende for skoleledere å utfordre den gjeldende praksis (Robinson, 2018). Dette gir seg utslag i en «...ikke-tilsiktet variasjon i pedagogisk praksis og elevresultater...» (Paulsen, 2019, s. 64).

En annen faktor som virkelig utfordrer den tradisjonelle praksis i norsk skole er det økte fokuset på kunnskapskilder. Tilgangen på data og bruken av disse kan på den ene siden gi

vesentlige bidrag for å opprettholde og forsterke god praksis, samtidig som hensikten også er å forbedre undervisningen (Nordahl, 2016). Den økte tilgangen på slike kunnskapskilder og bruken av disse har også forårsaket motstand hos en del lærere (Mausethagen et al, 2017). Med det som utgangspunkt står artikkelen om kjønnsforskjeller i skolen som et eksempel på bruk av tilgjengelige kunnskapskilder på skolenivå.

Det finnes mange begreper for rollen som mellomleder, blant annet teamleder og avdelingsleder på norsk, middle manager og middle leader på engelsk. I denne studien blir begrepene teamleder, mellomleder og avdelingsleder brukt om hverandre, og forståelsen av denne rollen er den samme, nemlig at det er en lederrolle som befinner seg mellom toppledelsen og det operative nivået. Kjennetegnene ved denne rollen er at den innebærer formell myndighet, et faglig ansvar og personalansvar for fagfeller i egen avdeling. Dessuten er mellomlederen også en del av ledergruppa ved skolen (Paulsen, 2019).

Begrepet data kommer fra engelsk og oversettes gjerne med «elevresultater» (Mausethagen et al, 2018). I denne studien brukes også kunnskapskilder som begrep om ulike typer kartleggingsresultater og elevundersøkelser (Mausethagen et al, 2018). Ytterligere sentrale begreper forklares i løpet av del 2 nedenfor.

1.1 Problemstilling

Den overordnede problemstillingen for denne studien er «Hvilke sammenhenger er det mellom skoleledelse og datadrevet forbedringsarbeid på skolenivå?». Denne problemstillingen fanger opp det mest interessante i de to artiklene, samtidig som den løfter fokuset til et overordnet nivå som handler om ledelse av forbedringsarbeid og noen viktige forutsetninger for å lykkes med dette på egen skole.

Forskningsspørsmålet som danner utgangspunktet for artikkel 1 er «Hva kan være teamets bidrag til kollektiv kompetanseheving i skolens organisasjon? I artikkel 2 er det følgende forskningsspørsmål som er undersøkt «Hva kan en skoleleder finne ut ved hjelp av tilgjengelig data fra sin skole?» og «Hvordan kan data fra egen skole anvendes i forbedringsarbeid?

Begrepet «forbedring» brukes i tråd med Robinsons definisjon «Å lede forbedring er å øve innflytelse på måter som leder teamet, organisasjonen eller systemet til en bedre tilstand

enn før.» (Robinson, 2018, s. 23). I en del annen litteratur brukes begrepene «endring» og «utvikling», og for denne studien er disse å betrakte som synonyme begreper med «forbedring».

Det er mange sider knyttet til den overordnede problemstillingen som åpenbart er interessante, men som det ikke har vært rom for å utforske innenfor rammene av denne studien. Eksempler på slike avgrensninger er den konkrete oppfølgingen av skolens pedagogiske praksis og forholdet mellom rektor og mellomlederne i ledergruppa.

2. Teoretisk grunnlag

Til grunn for denne studien ligger et teoretisk grunnlag som beskriver kollektiv kompetanseutvikling i skolen. Nordahl (2017) omtaler det å legge til rette for et slikt utviklingsarbeid som en av skoleledernes viktigste oppgaver. Dette er et omfattende felt å granske, og det er derfor foretatt noen avgrensninger. Disse avgrensningene innebærer for det første at det er koblingen mellom profesjonelle læringsfellesskap og gruppenivået som er undersøkt, og i neste omgang hvordan bruk av ulike kunnskapskilder kan bidra til en slik kompetanseutvikling.

Det er en forutsetning for den kollektive kompetanseutviklingen å ha kjennskap til sin egen kontekst (Nordahl, 2017). Derfor er datagrunnlaget for å drive skoleutvikling valgt som den ene innfallsvinkelen i studien. Gruppenivåets betydning er blant annet understreket av Pinty (2008), som vektlegger bidraget fra mellomledelse som svært innflytelsesrik overfor praksisfellesskapet. Teamets potensielle innflytelse på organisasjonens utvikling understrekes også av Hjertø (2017). For å kunne koble disse to områdene er det nødvendig å se nærmere på mellomledelse i skolen som fenomen, og deretter undersøke betingelsene for bruk av kunnskapskilder i skolen. Nedenfor følger en gjennomgang av teori knyttet til dette. Første del av dette kapittelet tar for seg ledelse av lærerteam i skolen, mens den andre delen handler om bruken av kunnskapskilder i skolen.

2.1 Forbindelsen mellom Profesjonelle læringsfellesskap og team

Det har lenge vært kjent at kvaliteten på læreren er avgjørende for elevers læringsutbytte (Hattie, 2013). Samtidig synes det å være bred enighet innen nyere utdanningsforskning om at skoler som lykkes med vedvarende kollektiv kompetanseheving gir sine elever en bedre mulighet for læringsutbytte (Nordahl, 2017). En slik kollektiv kapasitetsbygging gir økt evne hos lærerne til å gjøre endringer i undervisningen slik at de kan heve nivået og lukke gapet for alle elevene (DuFour & Marzano, 2015), samtidig som det bidrar til å utvikle kulturen i organisasjonen (Fullan & Quinn, 2017). Denne kompetansehevingen ser ut til å virke best når den gjøres lokalt som kapasitetsbygging i fellesskapet. Dette blir ofte referert til som «profesjonelle læringsfellesskap», forkortet PLF (Nordahl, 2017).

I Hatties oppdaterte tabell over effektstørrelser kommer Collective teacher efficacy ut med en effekt på 1,57 (Hattie, 2018), noe som tilsvarer en svært sterk sammenheng. Dette tilsier at skolen som kollektiv har et stort potensial for å bidra til elevenes læring. Samarbeid i seg selv driver fram atferdsendring, og som sosialt lim er dette med på å skape sammenheng i organisasjonen (Fullan & Quinn, 2017). Derfor er det interessant å undersøke hva som spiller inn og danner grunnlaget for utviklingen av slike profesjonelle læringsfellesskap.

Profesjonelle læringsfellesskap er et begrep som brukes om den store organisasjonen, det vil si region, kommune eller skole (DuFour et al, 2016). I denne studien er det skoleperspektivet som er undersøkt. PLF defineres som en kontinuerlig prosess der lærerne samarbeider for å hjelpe elevene med å oppnå bedre læringsutbytte, og der dette arbeidet kjennetegnes av en felles undersøkende praksis der en bruker elevresultater og forskningsbasert kunnskap for å forbedre egen praksis (DuFour et al, 2016). Samtidig synes det å være en økt forståelse for at gruppenivået i organisasjonen er en essensiell del av PLF-prosessen, og med lærerteamet som den viktigste byggesteinen (DuFour et al, 2010). Antakelig er det fornuftig å organisere gruppene som team, for å utnytte potensialet som finnes i gruppa (Hjertø, 2013).

Et team kjennetegnes av at det er en relativt autonom arbeidsgruppe på minst tre personer som arbeider gjensidig avhengig av hverandre over tid og der medlemmenes relasjoner er denne arbeidsgruppas grunnleggende bestanddel. Dessuten er gruppa felles eksternt ansvarlig overfor teameier (som oftest rektor) for å innfri resultatene som er fastsatt i teamets mandat (Hjertø, 2013). Det grunnleggende elementet i skolen er det samarbeidende teamet der medlemmene arbeider gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå felles mål som alle medlemmene er gjensidig forpliktet til (DuFour et al, 2010; Hjertø, 2017). Samtidig er det avgjørende at utviklingen av PLF må ha aktiv støtte fra ledelse på alle nivåer (Stoll et al, 2006), og ansvaret for hvordan teamet brukes i organisasjonen ligger på organisasjonsledelsen (Hjertø, 2009).

2.2 Mellomledelse

Mellomlederen har en relativt kort historie i norsk skole, og rollen ble introdusert først på 90-tallet, ved at det på de videregående skolene ble innført pedagogiske ledere på avdelingsnivå (Paulsen, 2019). I grunnskolen dukket mellomledelse opp først i forbindelse med L06. Dette kan beskrives som et skifte fra «middle manager» til «middle leader», og innebærer en overgang fra tradisjonelle administrative oppgaver til en mer dynamisk og strategisk rolle (Abrahamsen & Aas, 2019). Denne nye rollen har som nevnt over mange ulike titler, men det vesentlige i denne sammenhengen er innholdet i rollen.

Alle organisasjoner av en viss størrelse har et strategisk nivå som er ledet av toppledelsen og et operativt nivå der kjernevirksomheten blir utført av de ansatte. Gapet mellom disse to nivåene fylles av mellomlederen (Paulsen, 2019). Innenfor skolen har den tradisjonelle inspektørrollen blitt endret til en moderne avdelingslederrolle (Abrahamsen, 2017). En mellomlederrolle i skolen innebærer dermed en posisjon i organisasjonen som befinner seg mellom rektor og lærerne.

En slik plassering i organisasjonskartet regnes for å være en vanskelig rolle å mestre (Hjertø, 2009), og kan gi en opplevelse av rollestress på grunn av motstridende forventninger (Paulsen, 2019). Dette henger blant annet sammen med det såkalte teamlederparadokset, som innebærer å skulle utøve ledelse uten å ha mulighet til å bruke formell makt (Hjertø, 2013).

På den annen side er det også dokumentert at mange lærere føler en sterkere tilhørighet til avdelingen sin enn til skolen som fellesskap (Stoll et al, 2006). I tillegg er det vist gjennom flere studier at avdelingsbidraget kan være sterkere med tanke på skoleutvikling enn bidraget fra skolenivået, ifølge Leithwood (2016). En form for distribuert ledelse synes derfor viktig for å bygge en slik utviklingskapasitet, og dette utøves i samspill mellom rektor og mellomlederne (Abrahamsen, 2017).

Distribuert ledelse innebærer en ledelsesstrategi som gjør at skolens ledelse kommer tettere på elevenes læring i klasserommet, og som i så måte kan legge til rette for kvalitetsutvikling av den pedagogiske praksis (Leithwood et al, 2008). Spillane (2005) går så langt som til å kalle distribuert ledelse en motgift mot oppfatningen om at ledelse utøves av en enslig helt, i og med at denne formen for ledelse skjer i et samspill mellom ulike komponenter der helheten blir større enn summen av enkeltkomponentene. Dessuten regnes distribuert ledelse som et virkemiddel for å håndtere økt ansvarliggjøring og forventninger om å forbedre

elevenes resultater (Pont et al, 2008). I så måte understreker dette betydningen av å utvikle avdelingsledere som deltar og påvirker i praksisfellesskap (Paulsen, 2019).

Avdelingslederne opererer både i ledergruppa samtidig som de har en lederrolle på gruppenivå. For å lykkes med å forbedre praksis i organisasjonen kreves det utholdenhet og konsentrert oppmerksomhet, og det kan skje gjennom sterkt og kontinuerlig samarbeid der dynamikken i gruppa blir en selvforsterkende prosess (Fullan & Quinn, 2017). Sannsynligheten for systemiske endringer øker ved «... at man bruker gruppen til å endre gruppen ...» (Fullan & Quinn, 2017, s. 85).

2.3 Bruk av kunnskapskilder

Nedenfor følger en gjennomgang av ulike forhold knyttet til bruk av kunnskapskilder i skolen. Først forklares hva som menes med kunnskapskilder, deretter settes dette inn i et historisk perspektiv. I neste del granskes de mulighetene som data gir for skolene, men også den motstanden bruken av slike kilder forårsaker. Til slutt i dette kapittelet er fokuset på hvordan skolen kan nyttiggjøre seg slike data for å påvirke utviklingen av praksis.

Ettersom kjennskap til egen kontekst er en avgjørende forutsetning for å utvikle den kollektive kompetansen, krever dette en aktiv analyse av egne data, og da både kartleggingsresultater, observasjon av undervisning og samtaler med elever og foresatte (Nordahl, 2017). Kunnskapskilder er med andre ord et samlebegrep for alle typer informasjon som er tilgjengelige for skolen. I den forbindelse kan det være nødvendig å presisere at data i form av kartleggingsundersøkelser og tester ikke er det samme som sannhet, men må analyseres på en god måte og suppleres med andre informasjonskilder, for eksempel intervjuer og observasjoner (Nordahl, 2016).

2.4 Kunnskapskilder i et historisk perspektiv

I forbindelse med Kunnskapsløftet, ble Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnskolen (NKVS) vedtatt i 2003 (og innført 2004). Formålet var at dette skulle bidra til kvalitetsutvikling, åpenhet, og dialog om skolens virksomhet, i tillegg til å gi beslutningsgrunnlag for lokal kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling. NKVS består av ulike elementer, hvorav noen av de viktigste er nasjonale prøver, kartleggingsprøver, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser, samt nettportalen Skoleporten der data om skolen offentliggjøres (Allerup et al, 2009).

Det ligger en politisk intensjon bak de nasjonale prøvene, som ble introdusert i etterdønningene av «PISA-sjokket» i 2001. Dette innebærer en forventning om både kontroll og utvikling, og et av formålene var at informasjonen og resultatene skulle brukes til å sette i gang endringer på alle nivåer. Samtidig kan en se på denne innføringen av mer ekstern kontroll som et brudd med den historiske ansvarfordelingen mellom stat og profesjon i Norge (Mausethagen et al, 2018).

2.5 En datadrevet skolekultur

En viktig forutsetning for å kunne fatte gode beslutninger på skoleledernivå er å forankre disse i data (Robinson, 2014). Skoleledere trenger derfor faktaopplysninger om sin skole for å opprettholde og forsterke god praksis. Hensikten med å bruke kunnskapskilder er å forbedre undervisningen, og derigjennom realisere potensialet hos den enkelte elev. Data har liten verdi om de ikke brukes (Nordahl, 2016).

For å utvikle en datadrevet skolekultur, må en anvende ulike kilder til informasjon, slik at man får et bilde av nåsituasjonen. Hensikten er å kunne sette seg mål for framtida. Dette forutsetter at man stoler på resultatene, og deretter er opptatt av å forbedre egen praksis, ikke lete etter andre og utenforliggende årsaker (Nordahl, 2016). Gjennom NKVS har skoleeiere og skoleledere fått verktøy som gir informasjon om skolens arbeid, og som kan brukes som utgangspunkt for utviklingsarbeid (Mausethagen et al, 2017).

Bruken av elevresultater har potensial i seg til å utvikle ny kunnskap om forholdet mellom undervisning, læring og resultater, men det forutsetter at den abstrakte kunnskapen som

kommer i et statistisk språk må kobles til praktisk lærerarbeid (Mausethagen et al, 2017). Abstrakte kunnskapskilder som testresultater og forskningsresultater krever en slags oversettelse eller forming lokalt, og der hensikten med denne analysen er at mønstre og sammenhenger mellom elevenes læring og den pedagogiske praksisen skal avdekkes (Nordahl, 2016). Data må derfor tolkes og kontekstualiseres for den enkelte lærer og den enkelte skole (Mausethagen et al, 2018). Det viser seg nemlig at lærernes praksiser ikke uten videre forandres av at de tar i bruk elevresultater, ikke minst fordi de ofte oppfatter sine egne resultater som mer nyttige enn de eksterne for formative formål (Mausethagen et al, 2018).

2.6 Motstand

Introduksjon av NKVS og konsekvensene av dette har også medført en viss motstand, spesielt fra lærerhold. Det kan være flere grunner til dette, ikke minst at de nye kunnskapskildene blir oppfattet som verktøy for styring og kontroll. Spesielt gjelder dette de nasjonale prøvene (Mausethagen et al, 2017).

Når data skal brukes til å se på seg selv og den praksisen som utøves, slik Nordahl (2016) beskriver, så kan dette oppfattes som en nedvurdering av lærernes faglige skjønn og erfaringsbaserte kunnskap (Mausethagen et al, 2017). Samtidig utfordrer også dette etablerte normer og etikk for lærerne som profesjon, ikke minst verdier som likeverd og sosial inkludering (Mausethagen et al, 2017). Det later i tillegg til at selve mengden informasjon kan oppleves som overveldende, noe som gir økt arbeidsbelastning (Allerup et al, 2009). Det kan rett og slett bli for mye informasjon som skal bearbeides og brukes av ulike aktører i skolen (Mausethagen et al, 2017). Dessuten viser ulike evalueringer at lærerne i relativt liten grad blir involvert i prosessene knyttet til utviklingsarbeid (Mausethagen et al, 2017). En del studier tyder faktisk på at bruken av elevresultater potensielt er ødeleggende for utviklingsprosesser i skolen (Mausethagen et al, 2018).

En viktig erkjennelse når det gjelder å skape varige forbedringer i skolen, er at disse må gripe inn i de grunnleggende verdiene og tankesettet som ligger bak handlingene som en ønsker

å forandre, det vil si handlingsteoriene, og dermed kunne forårsake dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1978; Robinson, 2018). Dette rimer godt med at bruken av kunnskapskilder ikke nødvendigvis får en formativ funksjon. Det blir ofte enkelkretslæring i stedet for dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1978; Mausethagen et al, 2017), noe som illustreres i studien av «Resultatsamtalene» på skolene (se under 3.2).

Det er med andre ord flere forhold som fører til at bruk av kunnskapskilder oppleves som et spenningsforhold mellom kontroll og læring. Spørsmålet blir da om elevresultater først og fremst brukes som kontrollmekanismer av arbeidet i skolen, eller om det bidrar som en kunnskapskilde for utviklingsarbeid i skolene (Mausethagen et al, 2017).

2.7 Å utvikle en datadrevet kultur

Det kan være gode grunner til å se på bruk av kunnskapskilder med et kritisk blikk. Hargreaves og Fullan (2014) argumenterer for å bruke innsamlet informasjon klokt og forstandig, og med den hensikt å bli bedre kjent med elevene. Snarere enn å bruke data til å finne problemer, mangler og feil, så bør de brukes til å finne forbedringsområder som kommer alle elevene til gode, og spesielt kartlegginger av grunnleggende ferdigheter må kombineres med andre typer data, for ikke å snevre inn fokuset for mye (Hargreaves & Fullan, 2014).

Kartleggingsundersøkelser gir god oversikt, men det kreves gode måleinstrumenter og gode analyser for å kunne gå i dybden av disse. Data er med andre ord ikke det samme som sannhet, og de ulike kunnskapskildene må eventuelt følges opp med observasjoner og intervjuer. Hvis data fra ulike områder kombineres og analyseres i sammenheng, så kan det skape et godt grunnlag for å etablere forbedringer (Nordahl, 2016).

Det er ingen automatikk i at økt tilgang på resultater gir ny kunnskap og utvikling. En slik utvikling forutsetter at det etableres gode kulturer for læring av skolelederne og lærerne på den enkelte skole (Roald, 2010). Dette understrekes i evalueringen av NKVS, som blant annet legger vekt på at prosessen med å skape en sterk evalueringskultur må skje lokalt (Allerup et al, 2009). Samtidig er forventningen om at resultatbruken skal gi seg utslag i form av læringsløyper og forbedring av praksis tydelig (Mausethagen et al, 2017).

For å kunne utnytte elevresultater er analysekompetanse en avgjørende faktor. Denne er svak blant lærerne, og det er i tillegg nødvendig med tid til analyse og refleksjon for at lærerne skal kunne ta i bruk elevresultater. Det kreves også støtte av eksperter og tilpasninger til lærernes tidligere erfaringer og orienteringer (Mausehagen et al, 2018). Å foreta analyse av data er i så måte en kontinuerlig prosess som skal gi innsikt med det formål å bidra til ny læring og endring av praksis. Disse analysene foretas best når lærere og skoleledere samarbeider systematisk om dette (Nordahl, 2016).

3. Empirisk grunnlag

Nedenfor refereres det til relevante forskningsresultater om mellomledelse og til bruk av kunnskapskilder i skolen. Når det gjelder mellomledelse i skolen, er dette et forskningsfelt som ikke er ferdig uttømt (Abrahamsen og Aas, 2019). Bruk av kunnskapskilder i skolen har fått økt oppmerksomhet i løpet av den seinere tid, særlig i etterkant av at NKVS ble innført i 2004 og Kunnskapsløftet i 2006, og noen av disse studiene gir innsikt i utviklingstrekk og praksiser på skolenivå. (Mausestagen et al, 2018).

3.1 Mellomledelse i skolen

Da John Hattie gikk sine kritikere i møte med artikkelen «Synlig læring i dag» (2015), trakk han blant annet fram nyere forskning av team i skolen, og hans oppsummering var at dette er et spennende felt å følge med på (Hattie, 2015, s.19). Mellomledelse som fenomen har en relativt kort historie i skolen. Samtidig er det et faktum at to av tre skoleledere befinner seg i en mellomlederposisjon (Paulsen, 2019).

Lillejord og Børte (2018) trekker fram flere nyere studier om mellomledere i skolen i sin kunnskapsoversikt. Det er likevel et paradoks at det er gjort forholdsvis lite forskning på avdelingsnivåets effektivitet, når det er påvist at en vesentlig del av forskjellene mellom skoler skyldes variasjon mellom klasser og avdelinger innad i den samme skolen (Paulsen, 2019). Samtidig viser det seg at de ledelsespraksisene som kjennetegner avdelingsledere i effektive avdelinger i stor grad er de samme som gjelder for rektorer på skolenivå (Paulsen, 2019).

Abrahamsen og Aas (2019) konkluderer i sin studie med at mellomledere i skolen spiller en viktig rolle når det gjelder å utvikle og vedlikeholde kvaliteten i elevenes læring. Det synes derfor paradoksalt når det er enighet i forskningen om at mellomledere er – og lenge har vært – en uutnyttet ressurs i skolen (Lillejord og Børte, 2018). Selv rapporterer mellomledere i norsk skole at de ønsker å være utviklingsorienterte ledere. De har også en oppfatning av sin egen posisjon og kompetanse som peker mot at de har forutsetninger for å lykkes gjennom å være ledere tett på lærernes praksis (Aas & Abrahamsen, 2019).

Samtlige avdelingsledere som er med i undersøkelsen til Abrahamsen og Aas understreker likevel at de opplever utfordringer knyttet til rollen som mellomleder, plassert

mellom rektor og lærerne. De har erfart at ikke alle lærerne aksepterer dem som ledere, samtidig som de er usikre med tanke på hvordan rollen skal utøves. Dette henger blant annet sammen med at de fleste mellomlederne i skolen har både lederoppgaver og undervisning i stillingen sin. En del av mellomlederne opplever også at forholdet til rektor er uklart, og de rapporterer at de mangler noe av den autoriteten som rektor har (Aas & Abrahamsen, 2019). Mange mellomledere har arbeidsoppgaver knyttet til drift, de har et uavklart handlingsrom og har kun erfaring som kunnskapsbase for å bekle rollen sin (Lillejord og Børte, 2018).

Rektorene på sin side uttrykker at de ønsker at avdelingslederne skal være reelle ledere gjennom å ta ansvar, men samtidig viser det seg at graden av opplevd makt og autoritet hos mellomlederne er avhengig av i hvilken grad rektorene gir fra seg makt. Mellomledernes arbeidssituasjon blir i stor grad preget av rektors behov for avlastning og skjerming, samt lærernes behov for praktisk hjelp og tilrettelegging (Lillejord og Børte, 2018). Det viser seg med andre ord at det i praksis er usikkerhet knyttet til hvilke ansvarsområder som følger med den nye lederstrukturen (Abrahamsen og Aas, 2019). Det virker også som om lærer- og lederidentiteten hos mellomlederne foreløpig er et lite utforsket tema (Abrahamsen og Aas, 2019).

Paulsen (2019) viser til en studie av norske «snuoperasjonsskoler», og denne får fram tydelige trekk på organisasjonsnivå. Funnene viser blant annet at avdelingslederne var direkte koblet til lærernes team og at mellomlederne også utøvde tjenende lederskap, det vil si at de hjelper og skjerner lærerne i krevende situasjoner. Det som viste seg å være en fellesnevner var at det fantes en vilje til å utvikle organisasjonen slik at den blir en mer integrert og systemisk organisasjon enn den tradisjonelle, som er preget av et løst koblet design (Paulsen, 2019, s. 85).

3.2 Bruk av kunnskapskilder

Når det gjelder bruk av data fra egen skole, så rapporterer kun 12 prosent av rektorene at diskusjoner som tar utgangspunkt i nasjonale prøver, karakterstatistikk og elevundersøkelser

fører til en endret undervisningspraksis. Dette står i skarp kontrast til at 60 prosent av rektorene selv initierer til slike diskusjoner (Aas & Abrahamsen, 2019).

Mausethagen, Prøitz og Skedsmo har studert såkalte «Resultatmøter» på tre ulike skoler. Deres oppsummering er at samtalen som foregår i disse møtene i stor grad dreier seg om de involvertes erfaringer. Dessuten brukes kunnskapskildene ofte til å bekrefte den eksisterende kunnskapen snarere enn å utfordre denne (Mausethagen et al, 2017).

Earl og Timperley (2008) finner bevis for at samtaler mellom lærere og skoleledere som baserer seg på data har et stort potensial for å forbedre kvaliteten på undervisningen og elevenes læringsutbytte, men at dette avhenger av tre avgjørende betingelser for det de kaller «evidence-based conversations». Den første betingelsen er gode relasjoner som gjør at det er mulig å utfordre hverandre respektfullt, den andre handler om å bruke relevante data, noe som igjen krever gode analyser. Den tredje nødvendige betingelsen er en grunnleggende undersøkende innstilling. Samtidig peker de på årsaker til at slike samtaler er vanskelige å gjennomføre. Disse samtalen blir ofte dreid mot løsninger som ikke bygger på data, de baserer seg i for stor grad på mangelfulle analyser og de er for sterkt preget av ønsket om raskt å komme i gang med tiltak. Dette fører til at beslutningene ikke nødvendigvis blir de beste (Earl & Timperley, 2008).

Richard Elmore (2004) studerte en rekke skoler for finne kjennetegn både ved de som lyktes og ved de som mislyktes med å heve elevprestasjonene. Et viktig fellestrekk ved skoler som lyktes var en samarbeidskultur som bar preg av indre ansvarlighet (Fullan & Quinn, 2017), og der bruk av data for skolens pedagogiske praksis og elevenes resultater var en vesentlig del av den felles innsatsen (Elmore, 2004).

I undersøkelsen av hvordan norske skoler tar i bruk kunnskapskilder i sitt forbedringsarbeid, er et av funnene en markant statistisk sammenheng mellom kulturen på skolene og skolens bruk av resultater. Sannsynligheten for at skolene får et godt utbytte av å bruke resultater fra NKVS øker jo mer samarbeidsorientert kulturen på skolen er (Allerup et al, 2009).

4. Design og metode

Formålet med denne studien er å undersøke noen betingelser for å drive forbedringsarbeid på skolenivå, begrenset til gruppenivåets betydning og bruk av elevresultater. I de to artiklene er det anvendt to ulike design og metoder. Artikkelen 1 er en kvalitativ studie, og denne følger et kasesdesign, mens artikkelen 2 er en kvantitativ studie som har et surveydesign. De kvalitative og kvantitative dataene er samlet inn uavhengig av hverandre. De er også ment å skulle belyse hvert sitt felt innenfor det kollektive forbedringsarbeidet som skjer på en skole, slik at de til sammen skal gi en rikere forståelse av fenomenet (Cohen et al, 2018). Til grunn for valget av metoder ligger også en pragmatisk tilnærming, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og hva som er det overordnede målet for denne studien (Cohen et al, 2018).

Når det gjelder rekkefølgen på gjennomføringen av disse undersøkelsene, så ble den kvalitative undersøkelsen av teamet ved Høydetoppen skole foretatt først, deretter den kvantitative med utgangspunkt i data fra Elvebredden skole. Ettersom de er foretatt separat og uten noen annen kobling enn at de belyser to sider av en større helhet, så vurderes rekkefølgen til ikke å ha noen vesentlig betydning for resultatet (Cohen et al, 2018).

Kasesdesign regnes som relevant for næranalyse av en gruppe, og for å finne typiske trekk ved området som undersøkes. Det vurderes også som en styrke ved kasesdesign at de innsamlede data blir vurdert i en helhetlig sammenheng, og egner seg derfor til å finne essensen av sammensatte og komplekse fenomener (Befring, 2016; Cohen et al, 2018). Funnene som følger av et kasesdesign gir på den annen side ikke nødvendigvis generaliserbare funn, og det kan være vanskelig å foreta en rekonstruksjon. Dette skyldes at et kasesstudium er unikt i sin natur (Cohen et al, 2018).

Artikkelen om teamets bidrag er basert på semistrukturerte intervjuer, altså en kvalitativ tilnærming. Intervju som innsamlingsmetode stiller en rekke krav til gjennomføringen. Dette er nærmere beskrevet i metodedelen til artikkelen 1. Fordelen med å anvende intervju som metode er at det gir mulighet for oppfølgingsspørsmål, og dette førte til at misforståelser ble ryddet vekk og informantene fikk utdype sine svar og komme med eksempler (Larsen, 2017). En

ulempe ved intervju som metode er at resultatene ikke nødvendigvis kan overføres til generaliserbar statistikk, samtidig som selve databehandlingen har vært tidkrevende (Larsen, 2017).

Artikkel to undersøker tilgjengelige data på skolenivå, men sammenligner også disse med tilsvarende data for større utvalg. Utgangspunktet var å finne ut hvordan kjønnsforskjeller kommer til uttrykk gjennom disse dataene. Dette er anvendt som et eksempel på hvordan analyse av egne data kan gi et grunnlag for å målrette forbedringsarbeidet på skolenivå innenfor et aktuelt tema.

Et surveydesign har den fordel at en kan bruke en stor mengde data og et stort utvalg, og da i form av tall og statistikk. Dette kan gi generaliserbar kunnskap. utfordringer ved et slikt design er at en er avhengig av kvaliteten på selve undersøkelsen og de spørsmålene som er stilt og områdene som er undersøkt via spørsmålene (Cohen et al, 2018).

Metoden som er brukt innebærer å hente informasjon fra «secondary data». Dette gir tilgang til en stor mengde data, noe som igjen kan bidra til at den er representativ. Den er lett tilgjengelig, i og med at disse undersøkelsene allerede er utarbeidet og gjennomført. Dessuten har slike kartlegginger allerede vært gjennom kvalitetskontroller, og resultatene kommer i anonymisert form. Ulempene med resultater fra «secondary data» kan være at de i utgangspunktet er samlet inn for et annet formål, og de kan beskrive mer enn de forklarer (Cohen et al, 2018).

4.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om presisjon og nøyaktighet. Dette spørsmålet er relevant i både kvalitativ og kvantitativ forskning (Cohen et al, 2018).

I artikkel 1 er intervju brukt som metode. En intervjusituasjon er et dynamisk sosialt møte, og det vil uungåelig være en interaksjon der intervjueren kan ha noe innflytelse på respondenten (og motsatt). Informasjonen som kommer ut av et slikt møte er avhengig av relasjonen (Johannesen et al, 2016). Målet må derfor være å minimere bias så mye som mulig (Cohen et al, 2018). Dette er forsøkt oppnådd gjennom flere ulike forhold i denne undersøkelsen.

For det første er framgangsmåten dokumentert, og forskningsmetoden er beskrevet i artikkelens metodedel (Befring, 2016). Datainnsamlingen er gjort systematisk, og det ble lagt vekt på å bruke klare og tydelige spørsmål som ikke er ledende, nøyaktig transkripsjon og en gjennomtenkt koding av tekst (Larsen, 2017). Respondentene fikk de samme spørsmålene, og de leste gjennom selve transkripsjonen og kom med oppklaringer og presiseringer til den ferdig transkriberte teksten. De har dessuten blitt presentert for hovedfunnene i analysen, og fikk komme med sin reaksjon på disse (Cohen et al, 2018).

I datagrunnlaget for artikkel 2 er det gjort bruk av både brukerundersøkelser blant lærere og elever samt resultater fra nasjonale prøver på 8. og 9. trinn. Reliabiliteten er blant annet sikret gjennom at de samme spørsmålene er stilt på samme tid til de ulike respondentgruppene. For brukerundersøkelsene er dessuten SPSS brukt, og såkalte uteliggere er fjernet fra dataanalysen (Cohen et al, 2018; Nordahl et al, 2018). For de nasjonale prøvene gjennomføres kvalitetssikring for hver prøve, og de samme oppgavene besvares av alle elever i hele landet på det samme tidspunktet i utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2017; Befring, 2016).

4.2 Validitet

Validitet handler om hvorvidt funnene er gyldige (Larsen, 2017). Det regnes som umulig å få en garanti for 100 prosent gyldighet, men målet må være å minimere muligheten for invaliditet mest mulig og samtidig legge til rett for størst mulig grad av validitet (Cohen et al, 2018).

Når det er gjort bruk av kvalitativ metode, slik som i artikkel 1, er forskeren selv hovedinstrumentet i forskningen. Derfor må en være bevisst researcher bias og mulig effekt av dette (Cohen et al, 2018). I denne sammenhengen har det derfor vært viktig å beskrive funnene, og så få en bekreftelse fra respondentene. Kategoriseringen av temaene i intervjuguiden er beskrevet og teoretisk forankret (Cohen et al, 2018).

I artikkel 2 dreier spørsmål om validitet seg om hvorvidt de kvantitative undersøkelsene måler det vi er ute etter (Larsen, 2017) og på en sannferdig måte (Befring, 2016). Grunnlaget

for spørreundersøkelsene i Kultur for læring er Social Skills Rating System – et måleinstrument for sosiale ferdigheter (Nordahl et al, 2018). Dette er med på å sikre begrepsvaliditeten. For de nasjonale prøvene er fagmiljøene pålagt å gjennomføre analyser som sikrer validitet, og slik sett er det grunn til å feste lit til disse (Befring, 2016).

4.3 Forskningsetiske vurderinger

Innen forskningsfeltet er det bred enighet om noen grunnleggende etiske normer (Forskningsetikkloven, 2006; Gilje og Grimen, 1993; Johannesen et al, 2016). Disse normene er det tatt hensyn til i denne studien. Dette gjennomgås nedenfor.

Det må foreligge et informert og fritt samtykke, noe som innebærer at all deltakelse må bygge på samtykke fra deltakerne, og deltakerne må kunne reservere seg fra å delta. Dette er ivarettatt i begge undersøkelsene og er nærmere beskrevet i metodedelene i de to artiklene. Alle opplysninger om personlige forhold skal behandles konfidensielt, og forskningsdata som er samlet inn skal anonymiseres og lagres forsvarlig. I de to studiene som følger er dette ivarettatt i og med at ingen resultater kan knyttes direkte til noen bestemte personer. Et tredje forhold innebærer å vise særlige hensyn til barn og utsatte grupper, noe som betyr å innhente samtykke fra foreldrene når barna er under 15 år og samtidig være varsom når det gjelder å generalisere på en slik måte at det gir grunnlag for stigmatisering av bestemte grupper. I datagrunnlaget som ligger bak artikkel 2 er det innhentet slike samtykker, og snarere enn å stigmatisere er noe av formålet her å nyansere bildet av de undersøkte gruppene.

Det fjerde forholdet å vurdere er aktsomhet for deltakerrisiko, som innebærer at det ikke skal være forbundet med risiko å delta, og i publiseringen av forskningsfunn skal man unngå å gi et stigmatiserende bilde av bestemte grupper. Dette er tatt hensyn til, og deltakerne har ikke blitt utsatt for andre undersøkelser eller kartleggingsprøver enn de ellers ville gjennomført som ordinære skoleelever (Befring, 2016; Cohen et al, 2018; Gilje og Grimen, 1993; Johannesen et al, 2016).

5. Resultater

Problemstillingen som er utgangspunktet for denne studien går ut på å undersøke sammenhenger mellom skoleledelse og datadrevet forbedringsarbeid på skolenivå. Nedenfor følger en oppsummering av de viktigste funnene i de to artiklene samt en sammenkobling av disse.

I artikkel 1 trer det fram et klart bilde av et team som er i ferd med å bli en arena for forbedringsarbeid. Her opplever medlemmene psykologisk trygghet, og det foregår utstrakt samarbeid, noe som bidrar til kollektiv læring, spesielt gjennom deling og felles refleksjon. Teammøtene setter standarden for det samarbeidet som foregår også utenfor møtetida, og lærerne på teamet deler en opplevelse av felles ansvar.

Den ene faktoren som synes avgjørende for at dette teamet har etablert seg som en utviklingsarena er hvordan teamledelsen blir utført. Denne mellomlederen framstår som en endringsagent, tilrettelegger og bevisst møteleder, men aller viktigst framstår nok legitimiteten hun har, fordi teammedlemmene opplever at hun har god kompetanse og at hennes forventninger derfor setter en retning for teamet og de enkelte lærerne i teamet.

I artikkel 2 vises det tydelig at gjennom grundig analyse og ved å koble ulike kunnskapskilder sammen, så får en skoleleder fram interessant og relevant kunnskap om egen skole. Resultatene fra Elvebredden skole får på den ene siden fram noen kjønnsforskjeller, men gir også et mer nyansert og sammensatt bilde, som peker tilbake på skolens kultur. Spesielt spennende er det å se hvordan lærerne og elevene ser ut til å ha ulike oppfatninger av livet på skolen. Det bekreftes også gjennom studien at det finnes store mengder data tilgjengelig på skolenivå, og disse kan anvendes for å få et tydelig bilde av skolen som organisasjon, samtidig som de kan knyttes til elever på individnivå og deres læring og utvikling.

En sammenkobling av disse funnene kan tyde på at det velfungerende teamet bør kunne være arenaen der analysen av kunnskapskildene knyttes til forbedring av den pedagogiske praksisen ved skolen. Dette vil kunne gi muligheter for å sette bruken av data i system, og gruppenivået er en arena der grunnlaget for refleksjon og deling finnes, i og med at det eksisterer

en grunnleggende psykologisk trygghet mellom medlemmene i teamet. Dette avhenger av en kompetent ledelse av teamet, noe som blant annet innebærer å lede læringsprosessene i gruppa.

6. Drøfting

Forbedringsområder for skolen som organisasjon kan komme til uttrykk gjennom ulike kunnskapskilder og av å koble analysene av disse sammen, slik artikkel 2 viser. Deretter kan det se ut til at gruppenivået er det nivået i organisasjonen der forbedringsarbeidet har best betingelser for å lykkes (DuFour et al, 2010; Hjertø, 2017).

I skjæringspunktet mellom teamledelse og bruk av ulike kunnskapskilder er det mulig å se for seg at mellomlederen kan utvide sitt handlingsrom (Abrahamsen og Aas, 2019). Dette forutsetter at mellomlederen har kompetanse til å lede teamet sitt i kombinasjon med å kunne oversette den store mengden data som finnes på skolenivå til noe som kan komme til nytte i lærernes daglige arbeid. Abstrakte kunnskapsformer må oversettes og gjøres aktuell lokalt (Mausethagen et al, 2017). Det synes som en viktig forutsetning for alle skoleledere å ha kjennskap til data om egen skole, og dessuten ha analysekompetanse, for at disse skal kunne brukes til å utvikle lærende prosesser (Lillejord og Børte, 2018).

For skolens ledelse ligger mye til rette for systematisk bruk av skolens kunnskapskilder med det formål å bidra til en forbedring av den pedagogiske praksisen ved skolen. Det er flere faktorer som peker i en slik retning. Skoleledere har tilgang på en stor mengde informasjon, som det går klart fram av eksempelet fra Elvebredden skole. Hvis oversettelsen mellom data og den pedagogiske praksisen foretas av lederne på avdelingsnivå, så kan han/hun fungere som en “grenselos” (Paulsen, 2019, s. 109). En slik rolle innebærer å ha innflytelse og samtidig kunne utnytte ulike kunnskapskilder. Et annet fortrinn er at gjennom mellomledelse kan forbedringsarbeidet komme nærmere lærernes praksis i temaet/avdelingen. Det er med andre ord lettere å få involvert lærerne i dette forbedringsarbeidet på gruppenivå (DuFour et al, 2010; Hjertø, 2017).

Målet bør være å etablere en kultur for læring som omfatter lærerne og lederne på den enkelte skolen (Roald, 2010). Dette innebærer at data må knyttes til den spesifikke konteksten slik at de kan brukes til at lærere og ledere går i seg selv og reflekterer over egen praksis (Earl & Timperley, 2008; Nordahl, 2016). En resultat- og dataorientert kultur innebærer at en sammen leiter etter bevis for læring, og bruken av kunnskapskilder i profesjonelle

læringsfellesskap bidrar til å forbedre det kollektive samarbeidet og den pedagogiske praksis (DuFour & Marzano, 2015). I en slik samarbeidskultur vil det kunne oppstå en intern ansvarlighet som kontinuerlig bidrar til forbedring av elevenes læring (Fullan & Quinn, 2017). Det er mulig å hevde at vegen til en slik kultur går via rollen som mellomleder.

For videre studier kunne det være interessant å undersøke bruken av kunnskapskilder på gruppenivå mer eksplisitt enn denne studien har gjort. Dette kunne for eksempel skje gjennom bruk av observasjon som metode, for å komme enda nærmere de handlingsteoriene som finnes i ulike lærerteam. Dessuten kunne det også være spennende å gjøre tilsvarende observasjoner i lederteamene på de samme skolene, og derigjennom se om det finnes noen sammenhenger mellom de to nivåene i organisasjonen. Dette vil kunne gi enda mer kunnskap om det området som problemstillingen setter fokus på.

7. Konklusjon

Med bakgrunn i de forskningsfunnene som er beskrevet ovenfor, synes det å være grunnlag for å trekke noen forsiktige konklusjoner ut fra problemstillingen (se 2.2). Det er mulig å peke på noen potensielle sammenhenger mellom skoleledelse og datadrevet forbedringsarbeid på skolenivå.

Funnene som er referert over bekrefter at et velfungerende team er en egnet arena for deling og refleksjon, slik lærerteamet ved Høydetoppen skole framstår. Studien understøtter samtidig at opplevd psykologisk trygghet må ligge til grunn, og at teamledelsen er en avgjørende innsatsfaktor (Hjertø, 2013; Paulsen, 2019). En mellomleder med mandat og kompetanse kan i så måte spille en viktig rolle for å lykkes med kollektiv profesjonsutvikling, og han/hun befinner seg i en nøkkelposisjon for å drive forbedringsarbeid på skolenivå (Leithwood, 2016; Paulsen, 2019). Teamlederen ved småtrinnet på Høydetoppen skole ser ut til å ha tatt en slik utviklingsrolle og utnyttet sitt handlingsrom (Abrahamsen og Aas, 2019).

Når det gjelder de ulike kunnskapskildene som skoleledere har tilgjengelig, så gir disse grunnlag for interessante analyser der betydningsfulle nyanser trer klarere fram enn de ellers ville gjort. Ved å kombinere flere kvantitative undersøkelser, så får Elvebredden skole fram problematiske sider ved skolens pedagogiske praksis, og dermed har ledelsen også mulighet til å nærme seg de handlingsteoriene som finnes blant skolens ansatte (Robinson, 2018).

En forutsetning for å kunne gå fra det store utvalget av kunnskapskilder til å skaffe seg en klarere oppfatning av disse underforliggende handlingsteoriene, er at datamengden må analyseres og anvendes slik at disse analysene kan bidra til å forbedre den pedagogiske praksisen som elevene møter. Det kreves med andre ord en oversettelse og kontekstualisering (Nordahl, 2016; Mausestagen et al, 2018). Dette kommer tydelig fram i artikkel 2, der forskjellen mellom gutter og jenters skolesituasjon kan problematiseres, i og med at dette er kartlagt både fra elevenes og lærernes ståsted.

Å utvikle en datadrevet skolekultur forutsetter en systematisk og kompetent analyse av de ulike kildene for å kunne komme til kjernen av skolens oppdrag; samtlige elevers læringsutbytte (DuFour & Marzano, 2015). For Elvebredden skole bør denne analysen av ulike

kunnskapskilder også være en tankevekker som kan gi grunnlag for nødvendig forbedringsarbeid. Det er sannsynligvis slik at ikke alle elevene ved skolen får utnyttet sitt potensial per i dag.

De lederne som er nærmest å kunne analysere skolens ulike kunnskapskilder, for så å anvende denne kunnskapen i forbedringsarbeid, synes å være mellomledere som kan målrette denne innsatsen over tid på gruppenivå. Dette vil kunne øke sannsynligheten for systemiske endringer i skolens kultur (Fullan & Quinn, 2017). Den tydeligste sammenhengen mellom skoleledelse og datadrevet forbedringsarbeid som denne studien løfter fram er med andre ord det potensialet som synes å finnes på gruppenivået, som bidrag til kapasitetsbygging i fellesskapet (Hjertø, 2013; Nordal, 2017).

Litteraturliste

Aas, M. og Abrahamsen, H. N. (2019). *Mellomleder i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Abrahamsen, H. (2017). Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team? I Aas, M. og Paulsen, J. M. (red.) *Ledelse i fremtidens skole*, s. 193 - 210. Bergen: Fagbokforlaget.

Allerup, P., Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G. og Skov, P. (2009). Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen. FoU Rapport 8/2009. Lokalisert på:

https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/nkvs_evaluering.pdf

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.

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

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington: Solution Tree.

DuFour, R & Marzano (2015). *Leaders of learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington: Solution Tree.

Earl, L. M. & Timperley, H. (red.) (2008). *Professional Learning Conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement*. Lokalisert på: <https://epdf.pub/professional-learning-conversations-challenges-in-using-evidence-for-improvement.html>

Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Forskningsetikkloven, [LOV-2006-06-30-56](#). §4. (2017)

Frønes, I. (2007). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen.

Fullan, M. & Quinn, J (2017) *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Oslo: Kommuneforlaget.

Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement?

Lokalisert på: <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.

Hattie, J. (2018). *Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement*. Lokalisert på <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>

Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm.

Hattie, J (2015) Synlig læring i dag. *Paideia nr. 09*, 9-21.

Hjertø, K. B. (2017). Rektor som teameier: Kapasitetsbygging gjennom teamarbeid. I Aas, M. og Paulsen, J. M. (red.) *Ledelse i fremtidens skole*, s. 211 – 245. Bergen: Fagbokforlaget.

Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hjertø; K. B. (2009). Teamledelse. I Martinsen, Ø. L. (red). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal.

Irgens, E. J. (2014). Rom for arbeid. I: Andreassen, R-A, Irgens E. J., Skaalvik, E. (Red.) *Kompetent skoleledelse*, s. 125 – 145. Trondheim: Tapir.

Johansen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.

Leithwood, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (2), 117-140. Lokalisert på: doi:10.1080/15700763.2015.1044538

Leithwood, K. & Louis, K. S. (2012) *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lillejord og Børte (2018). *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov - en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

Mausethagen, S., Prøitz, T.S. og Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Mausethagen, S., Prøitz, T. S. og Skedsmo, G. (2017). Nye styringsformer og kunnskapskilder i (sam)spill. Eksempler fra skolefeltet. I Mausethagen, S. og Smeby, J-C (red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*, s. 130 – 139. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2016). *Dette vet vi om bruk av kartleggingsresultater i skolen. Fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal.

Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. s. 359 – 374. I Løtveit, M (red.). *tidssignaler. Lærerutdanningsfag i utvikling. Utdanning av lærere på Hamar – 150 år*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Nordahl, T, Egelund, N., Nordahl, S. og Sunnevåg, A-K (2018). *Kultur for læring i skolen.. Hedmark. Rapport fra kartleggingsundersøkelsen T1*. (Oppdragsrapport nr. 6 – 2018) Eleverum: Høgskolen i Innlandet.

Opplæringslova, LOV-1969-06-13-24. §1-1. (2019)

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

Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD.

Roald, K. (2010). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring.

Lokalisert på

https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm.

Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm.

Spillane, J. (2006). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.

Lokalisert på DOI: 10.1080/00131720508984678

Stoll, L, Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. og Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change* 7: 221-258:

<https://www.researchgate.net/publication/226457350> Professional Learning Communities A Review of the Literature

Sunnevåg, A-K og Andersen, P. G. (2012). *Detta vet vi om utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Oslo: Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Lokalisert på

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/>

Artikkel 1

Hvordan kan
teamet
bidra til utvikling av
profesjonelle fellesskap
i skolen?

En kvalitativ studie av et lærerteam

Ingress

Hensikten med denne kvalitative studien er å undersøke teamets bidrag til den profesjonelle utviklingen som foregår i skolen. Kartleggingen tar utgangspunkt i teorier om team og profesjonelle fellesskap i skolen, og hoveddelen av studien er basert på intervjuer med lærere som jobber på det samme teamet ved Høydetoppen skole i Innlandet.

Innenfor rammene av denne studien er det ikke mulig å gi uttømmende analyser av alle de potensielt interessante forholdene som angår profesjonsutvikling i skolen, Det er derfor ikke tatt med kvantitative resultater her, og nivået teameier er heller ikke undersøkt.

Til å belyse problemstillingen ble småskoleteamet ved Høydetoppen skole valgt ut. Det var flere gode grunner til dette. Dette lærerteamet innehar for det første mange av de kjennetegnene som beskriver et faktisk team (Hjertø, 2013), og de har hatt en relativt stabil sammensetning over de siste årene, med den samme strukturen over tid. De er med andre ord et veletablert team. Dessuten var både lærerne på teamet og skoleledelsen positive til å delta, og de så sin deltakelse som en del av teamets egen utvikling. I tillegg var det praktisk mulig å få gjennomført disse intervjuene innenfor en kort tidsperiode.

Innledning

Hvorfor kollektivt fokus?

Nyere utdanningsforskning gir klare indikasjoner på at den kollektive dimensjonen har fått for lite oppmerksomhet med tanke på hva som bidrar til elevenes læring. Blant andre er Louis (2015) tydelig på at det har vært et for ensidig fokus på læreren som soloartist snarere enn som del av et organisatorisk fenomen. Irgens (2010) argumenterer for at skolens ledelse må forstå og legge til rette for det kollektive utviklingsarbeidet for å få til forbedringer, mens Roald (2010) beskriver organisasjonslæring som en sosial prosess som foregår i praksisfellesskap.

Når det gjelder kunnskap om disse kollektive læringsprosessene i skolen, så er det mange forskere som har gitt sine bidrag til å beskrive dem, samt hva som skal til for å lykkes med disse prosessene. Det er samtidig en forbindelse mellom gruppenivået og den lærende organisasjonen som framstår som interessant, men antakelig noe oversett, (Paulsen, 2014b).

Problemstilling

Det brukes ulike begreper om organisasjonslæring i skolen, og disse har glidende overganger. I denne artikkelen er det gruppenivåets rolle som står i fokus, og deretter et forsøk på å belyse koblinger mellom teamarbeid og den kollektive profesjonsutviklingen som er ønskelig innenfor skolen. Problemstillingen blir dermed: «Hva kan være teamets bidrag til kollektiv kompetanseheving i skolens organisasjon?»

Implikasjoner for forskning og praksis

Funnene i denne studien kan være med på å antyde noen implikasjoner for den kollektive profesjonsutviklingen som foregår i skolen. Det er tydelig at nøkkelfaktoren for utviklingen som foregår i dette lærerteamet er ledelse. Det er grunn til å anta at den samarbeidskulturen som

er i ferd med å feste seg i dette teamet først og fremst er drevet fram av teamleder, og dette vært med på å danne grunnlaget for en opplevd psykologisk trygghet innad i gruppen.

For skolen som organisasjon virker det åpenbart at en teamorganisering kan gi gode betingelser for forbedringsarbeid. Dette betyr at teamsamarbeid bør prioriteres. I så fall er det en forutsetning at skoleledelsen har en forståelse av teamets rolle i profesjonsutvikling, og at teamledelse og sammensetning av team er avgjørende innsatsfaktorer i så måte.

For videre forskning framstår det som interessant å belyse gruppenivåets betydning som byggekloss i kollektiv profesjonsutvikling. Teamets bidrag i organisasjonens læring er ikke ferdig utforsket, og selve nøkkelfaktoren mellomledelse virker avgjørende viktig, slik at den antakelig bør kunne være gjenstand for enda flere studier.

Teoretisk forankring

Nyere utdanningsforskning

Norsk skole er i endring for tiden, på så mange områder; formål, innhold, kvalitet og organisering. Ikke minst blir det i større og større grad stilt høyere krav til de som skal arbeide innenfor skolen, både når det gjelder kompetanse, men også i form av resultatet av undervisningen som foregår, nemlig elevenes utbytte av å tilbringe stadig mer av sin tid på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2010; Ludvigsen et al, 2015; Statsministerens kontor, 2017).

I takt med at forventningene om læringsutbyttet øker, har også forskning på utdanningsfeltet blitt mer opptatt av samspillet mellom aktørene i organisasjonen og hvordan dette påvirker elevenes læring, og da ikke bare mellom lærer og elev, men spesielt lærere og lederes egen utvikling. Internasjonal så vel som nasjonal utdanningsforskning har de siste årene pekt på mange sammenhenger som har gitt verdifull innsikt når det gjelder hva som bidrar til den gode skolen, definert som å gi vesentlige bidrag til elevenes læringsutbytte i et trygt miljø som forbereder han/henne på livet som venter. Sett fra et organisasjonsperspektiv synes det å være felles retning på mye av den kunnskapen som er utledet fra nyere forskning, og noe av det som virkelig har preget utdanningsforskning de siste årene er det sterke fokuset på lærernes profesjonsutvikling, og den overføringsverdien dette har for læringsutbyttet til elevene.

Læring og utvikling

Robinson (2014) slår fast at den ledelsesdimensjonen som har størst påvirkning på elevenes læring er å lede lærernes egen læring og utvikling, mens Hattie (2018) sin effekttabell rangerer «Collective teacher efficacy» øverst av hva skolen som organisasjon kan bidra med, og da forstått som kollegiets mestringsstro, målt på gruppenivå.

For å forstå skolens muligheter til å drive utviklingsarbeid, har Irgens (2010) utviklet en modell der han skiller mellom skolens fire ulike dimensjoner, det kollektive og det individuelle, drift og utvikling, og der rommet for den kollektive utviklinga bør være det som prioriteres av

skoleledelsen. I tråd med dette slår Paulsen og Aas fast at moderne skoleledelse går ut på å lede «...skolers kollektive læringskapasitet og utvikle profesjonsmiljøenes kompetanse...» (Paulsen og Aas, s. 374).

Dette sammenfaller med hva Hargreaves og Fullan (2014) definerer som det profesjonelle læringsfellesskapet, det vil si et forpliktende samarbeid mellom ledere og lærere, der målet er å styrke elevenes læringsutbytte samtidig som lederne og lærerne også selv er i en læringsprosess. Nordahl (2017) beskriver også dette og viser til at den kollektive kompetansen utvikles best i slike profesjonelle læringsfellesskap, og han slår fast at dette gir det beste utgangspunktet for å påvirke elevenes læringsutbytte. Dette har tidligere også funnet støtte hos blant annet Vescio, Ross og Adams` forskningsfunn (2008).

En vesentlig faktor i så måte er hvorvidt skolelederne legger til rette for denne kollektive utviklingen. Filstad (2017) bruker begrepet kompetanseledelse, og sikter med dette til ledelse for å påvirke og utvikle medarbeidernes kompetanseutvikling. Hun skiller også mellom individuell kompetanseutvikling og organisatorisk kompetanse i skolen, og slår fast at en slik utvikling i fellesskapet forutsetter deling av kunnskap.

En ny type ledelse

Aas, Ballangrud og Paulsen (2017) viser til forskning som konkluderer med at rektors innflytelse er indirekte, og at det innen moderne skoleledelse er ledelse av skolens profesjonelle fellesskap som er den viktigste lederutfordringen. Abrahamsen (2017) legger vekt på rektors nye rolle som strategisk leder med et lederteam rundt seg, og en overgang fra den gamle inspektørrollen til avdelingsleder. Disse avdelingslederne er tettere på praksis enn rektor kan være, og de har en hovedrolle i utviklingsarbeidet på skolene, en form for distribuert ledelse..

Team

En slik organisering blir altså kalt team. Dette er en organisasjonsform som Hjertø (2013) har viet mye oppmerksomhet, og som han kobler opp mot utviklingen av profesjonelle fellesskap. Det er nødvendig å definere et skille mellom team og andre typer arbeidsgrupper. Det som kjennetegner det faktiske teamet er ifølge Hjertø (2013) at de opplever seg selv som

en relativt autonom arbeidsgruppe som har et felles ansvar for å innfri resultatmålene sine, og de arbeider i et klima som bygger på gjensidig avhengighet. Relasjonene er den grunnleggende bestanddelen, og de må utvikle samarbeidet over tid. Den mest avgjørende faktoren synes å være opplevelsen av gjensidig avhengighet (Hjertø, 2013).

Ifølge Hjertø (2017) utgjør teamarbeid et grunnleggende element i profesjonelle fellesskap, gjennom det han kaller teameffektivitet. Hvorvidt et team kan sies å være effektivt, må vurderes ut fra teamets mål, altså de prestasjonsmålene som er knyttet til elevenes læring, og de interne psykologiske resultatmålene, det vil si teammedlemmenes opplevde læring og jobbtilfredshet. Med andre ord blir skoleteam effektive når de oppnår målene som er definert i mandatet sitt, gitt av teameier (rektor), og når de samtidig har teammedlemmer som er tilfreds og som lærer og utvikler seg sammen (Hjertø, 2017). Slike lærerteam har dessuten en indirekte effekt på elevenes læring, gitt at de bruker teamarbeidet på å diskutere undervisning. «Team virker», fastslår Hjertø (2017, s. 240).

Hjertø (2017) hevder altså at profesjonelle fellesskap kan utvikles i lærerteam, mens DuFour og Marzano (2011) argumenterer for at det samarbeidende teamet er grunnstrukturen i profesjonsfellesskap, og at teamet er motoren som driver det kontinuerlige forbedringsarbeidet. Paulsen (2014b) peker på teamet som en strategisk komponent i en lærende organisasjon.

Hjertø lister opp fem grunnleggende prinsipper for hva som skaper effektive profesjonelle læringssamfunn. Disse handler om felles verdier og visjon, gruppeorientert læring, samarbeid med fokus på gjensidig avhengighet, kollektivt ansvar og reflekterende profesjonelle spørsmål inkludert dialog. Hjertø (2017) argumenterer for at dette i stor grad sammenfaller med grunnleggende bestanddeler som også gjelder for teamarbeid, og disse fem prinsippene ligger til grunn for spørsmålene som ble utarbeidet til intervjuguiden i dette studiet.

Tillit og psykologisk trygghet

En avgjørende forutsetning for at et team skal bli velfungerende og oppnå kollektiv læring, er at medlemmene opplever et gruppeklima som er preget av psykologisk trygghet, som

nevnt over. Profesjonsgruppa må oppleve at det er mulig å ta opp alle typer utfordringer, og at kollegene bidrar for å finne løsninger sammen uten at det oppleves som risikofylt reint personlig, utdyper Paulsen og Aas (2017). Paulsen (2014b) nevner også psykologisk trygghet som en nøkkelfaktor for å kunne utvikle læringskapasitet i en gruppe.

Grunnlaget for denne tryggheten ligger i en opplevd tillit mellom aktørene, poengterer Filstad (2017). Hun trekker fram andre læringsarenaer enn de tradisjonelle som viktige for å skape de uformelle møteplassene som må til. Samtidig understreker hun at den nødvendige tilliten bygges i uformelle grupper som deler kunnskap innbyrdes. Det er en nødvendig forutsetning at deltakerne har tillit til hverandre i profesjonelle læringsfellesskap, ifølge Nordahl (2017), noe Qvortrup (2018), også støtter.

Filstad (2017) understreker at det er ledernes ansvar å legge til rette for læring på de gode læringsarenaene, slik at medarbeiderne får tid til å praktisere sammen over tid, og derigjennom legge til rette for at den nødvendige tilliten utvikles. Hun legger vekt på at kompetanseutvikling forutsetter at en kan identifisere taus og eksplisitt kunnskap, og så velge læringsarena ut fra hva en ønsker å få fram. Dette må følges opp med rom for å observere, praktisere og reflektere sammen, særlig hvis formålet er å dele taus kunnskap.

Selv om det er toppledelsen, i skolene representert ved rektor, som har ansvaret for strategier og overordna mål i organisasjonen, så er det mellomlederne som kan virkeliggjøre kunnskapsdelingen, ifølge Filstad (2017), fordi toppledelsens innflytelse på de ansatte er marginal, hvis den ikke distribueres via mellomlederne. Dette stemmer godt overens med Aas, Ballangrud og Paulsen (2017), som peker på at rektors innflytelse er indirekte; via ledelsesstrategier som tar utgangspunkt i samspill mellom formelle og uformelle ledere og gjennom en kollektiv kultur der gruppenivået er en integrert del av organisasjonen.

Teamledelse

Forventningene til den lokale skoleledelsen er i endring (Statsministerens kontor, 2017), og rektors rolle er nå i større grad å være en strategisk leder for et lederteam. Som en følge av dette har den tradisjonelle inspektørrollen blitt endret til en avdelingslederrolle. Disse avdelingslederne har i sin rolle å være tett på praksis og jobbe med utvikling sammen med lærerne (Abrahamsen, 2017). Denne overgangen fra tradisjonell ledelse til mellomledelse i

team innebærer en overgang fra vertikal til horisontal lederstil, en form for delt lederskap. Ifølge Hjertø (2017) er dette en forutsetning hvis en tradisjonell ledelse vil arbeide som et team, selv om rektor alltid vil ha det formelle og overordnede lederansvaret.

I MIPEO-modellen (Hjertø, 2013) så er sammensetningen av teamet en viktig innsatsfaktor, og valget av teamleder er en avgjørende faktor. Hjertø argumenterer for at en fast/formelt utpekt teamleder kan innebære en fare for en negativ utvikling når det gjelder opplevelsen av felles ansvar i teamet, men understreker at det viktigste er at han/hun har teamets mandat og legitimitet. Teamledelse er med andre ord en funksjon mer enn en posisjon (Hjertø, 2017).

Det er avgjørende viktig at teamleder har legitimitet i teamet og samtidig autoritet. Autoritet kommer som en følge av gode evner, kunnskaper, ferdigheter og holdninger, med andre ord er det teamlederens kompetanse vi snakker om. Samtidig har teamleder likevel ikke større ansvar for teamets resultater enn de andre teammedlemmene. Teamlederen må leve i motsetningsforholdet det er å utøve ledelse uten å kunne bruke formell makt, det såkalte teamlederparadokset (Hjertø 2013). Ledelse kan forstås som å utøve to funksjoner, en kombinasjon av det å angi retning og øve innflytelse (Louis et al, 2010).

Hjertø (2017) stiller spørsmål ved om en arbeidsgruppe med en formell teamleder kan fungere som et ekte team, og oppsummerer med at dette er avhengig av en økt myndiggjøring av de andre teammedlemmene, strukturelt og/eller psykologisk. Samtidig peker han på en fordeling av roller innad i teamet som gunstig, og da med spesiell vekt på teamlederrollen og profesjonsfaglige roller. Disse utgjør hovedrollene i teamet.

Metode

Kvalitativ metode

Denne studien tar for seg et konkret lærerteam, og utforsker teamets bidrag for å skape profesjonelle fellesskap i skolen. Studien fokuserer på å beskrive deltakernes egne opplevelser av teamet de er en del av, og det var derfor naturlig å velge kvalitativ metode. Dette gav mulighet for å undersøke deltakernes holdninger og subjektive oppfatninger i dybden (Postholm, 2005).

Design

For denne kartleggingen var kasusdesign et logisk valg, ettersom et slikt design kan innebære relativt intensive studier av få personer, og fordi studiet setter fokus på et avgrenset problemområde der formålet er å gjennomføre en helhetlig dybdeanalyse (Befring, 2016). Denne metoden er egnet for å forsøke å finne typiske trekk ved fenomenet som undersøkes, i dette tilfellet et lærerteam.

Formålet med denne studien er altså å kaste lys over teamets bidrag til å bygge profesjonelle fellesskap i skolen, og forsøke å gi en så rik beskrivelse som mulig av disse deltakernes oppfatninger (Cohen et al, 2018). Ettersom dette er et studium som tar sikte på å kartlegge lærernes subjektive oppfatning av sin tilhørighet til teamet de er en del av, ble valget av metode et semistrukturert intervju (Befring, 2016), og intervjuguiden (se vedlegg 1) er delt inn tematisk etter den teoretiske forankringen knyttet til teamteori og kunnskap om profesjonelle fellesskap.

Gjennomføringen av intervjuene ble avtalt med lærerne som er med i utvalget, og disse ble gjennomført i uke 9-12 i 2018. Intervjuene skjedde på skolen der lærerne arbeider, og de ble tatt opp og lagret i en opptaksapplikasjon på mobiltelefonen. Intervjuene foregikk på møterom i skolebygget. Det første intervjuet var å regne som en pilot, og temaene og spørsmålsformuleringene ble dermed testet ut. Samtidig var det viktig å få prøvd ut opptaksfunksjonen og å transkribere samtalen, for å kunne være sikker på at dette gav opptak med god lyd kvalitet, samt å finne ut hvor lang tid det tok å transkribere. Kodingen foregikk kort tid etter at intervjuene var gjennomført. Deretter ble innholdet tolket med utgangspunkt

i den teoretiske bakgrunnen. Denne tolkningen blir en del av den skriftlige redegjørelsen, det vil si denne artikkelen. Hovedfunnene ble presentert muntlig for teamet som er gjenstand for studiet 22. mai 2018.

Forskningsspørsmålene er utarbeidet med utgangspunkt i formålet med studiet. Dette er utformet slik: «Hva kan være teamets bidrag til kollektiv kompetanseheving i skolens organisasjon?». Delspørsmålene dreier seg om teammedlemmenes subjektive oppfatning av det å være lærer på dette teamet, hvorfor de opplever det slik og hvordan dette gir seg utslag i deres praksis som lærer.

Vitenskapsteoretisk forankring

Denne studien tar utgangspunkt i et fenomen som skal belyses gjennom selvrapporteringer, og i så måte er den forankret i fenomenologi. Det som undersøkes er opplevelser sett fra deltakernes perspektiv, og målet er å kunne utarbeide en sammensetning av de ulike deltakernes oppfatning av det samme fenomenet. Dette bygger på en forståelse av at menneskers subjektive oppfatninger er gyldige bidrag til å forstå virkeligheten (Cohen et al, 2018).

Selve fortolkningen tar utgangspunkt i en hermeneutisk forankring, i og med at analysen kommer til å ta utgangspunkt i å tolke skriftliggjøring av en muntlig samtale. Det er også mulig å kategorisere dette som dobbel hermeneutikk, ettersom det er snakk om å tolke deltakernes allerede fortolkede oppfatninger av sin teamtilhørighet (Gilje og Grimen, 1993).

Utvalg

I utgangspunktet var det meningen at utvalget i denne undersøkelsen skulle være hele populasjonen, ved at alle de sju lærerne på teamet skulle delta, i tillegg til den formelle teamlederen og teameier (rektor). Dette viste seg å være for omfattende for denne studien,

gitt omfanget og tidsrammen, og dermed også en realistisk forventning om å kunne tolke svarene grundig.

Av den grunn endte det opp med et formålstjenlig utvalg (Befring, 2016), ved at de tre lærerne som det er grunn til å tro ville gi maksimal variasjon ble intervjuet. Dette ble gjort for å kunne få et bredt og representativt utvalg og dermed best mulig informasjon ut fra forskningsspørsmålene. Målet var at resultatet skulle gi «rike» beskrivelser. I tillegg er den formelle teamlederen en del av utvalget, for også å få med ledelsesperspektivet i kartleggingen. Alle fire som ble spurt om å delta takket ja.

Målet var å oppnå «metning», slik at eventuelle nye deltakere allikevel ikke ville gitt ytterligere innsikt i fenomenet. Derfor er det foretatt en bevisst utvelgelse av deltakere som det er grunn til å anta kan gi best og mest sammensatt informasjon, ut fra kriterier som alder, erfaring, kjønn, utdanning.

Metode for datainnsamling

Intervju som metode er valgt fordi det kan gi gode data gitt formålet om å kartlegge deltakernes opplevelser og oppfatninger, men en må være oppmerksom på feilkilder, og dermed også forsøke å minimere disse. Intervjuene er som nevnt over semistrukturert og temabasert. Det ligger en teoretisk forankring til grunn, som er basert på nyere forskning omkring tematikken.

Intervjuene ble gjennomført som beskrevet over, og deltakerne fikk utskrift av det transkriberte intervjuet i etterkant. Funnene i undersøkelsen er blitt rapportert tilbake til teamet samlet, men da i anonymisert form som beskrevet i Befring (2016, s. 32). Denne tilbakemeldingen var ment å gi noe tilbake til deltakerne, i tråd med Postholm (2005, s.153).

I og med at dette er semistrukturerte intervjuer, fikk alle i utgangspunktet de samme spørsmålene ut fra de samme temaene. Behovet for oppfølgingsspørsmål varierte, men en god del slike spørsmål var forberedt på forhånd, slik at dette var med på å gi konsistente og sammenlignbare beskrivelser med tanke på koding og analyse. Spørsmålene var også forsøkt formulert enkelt og forholdsvis kort, og med det formål å få oppriktige svar.

Reliabilitet og validitet

Formålet med studien og planen for gjennomføring ble presentert for lederteamet på skolen, og deretter for selve teamet som skal undersøkes, slik at rammene for undersøkelsen ble gjort kjent for deltakerne. Dermed visste de hva de takket ja til, med andre ord kunne de gi et informert samtykke (Postholm, 2005). Intervjuguiden sørget for at studien ble konsistent gjennomført, med de samme hovedspørsmålene gitt til deltakerne. Intervjuene ble så gjennomført i løpet av en ganske kort periode, slik at ytre hendelser og andre endringer i minst mulig grad skulle påvirke svarene.

Selve intervjuene foregikk på to forskjellige møterom ved skolen, som dermed ble en slags nøytral arena for begge parter. Det ble kun gjort ett intervju per dag, slik at intervjueren kunne være uthvilt og konsentrert. Opptakene sørget for at det nøyaktige innholdet i samtalene ble gjengitt. Intervjueren foretok også transkriberingen selv. Dette sikret en troverdig gjengivelse av samtalene, samt at non-verbale inntrykk underveis i intervjuet kunne registreres.

Forskeren er til daglig en del av Høydetoppen skoles lederteam, og er derfor en kollega av lærerne på dette teamet, selv om de tilhører ulike team og ikke er direkte involvert i hverandres arbeid. Av den grunn var det ekstra viktig at det som en innledning til intervjuene ble presisert hva som er forskerens rolle, og den er kun som mastergradsstudent og forsker. Spørsmålet om validitet er i stor grad knyttet til forskerens forventninger og forutinntatte oppfatninger, såkalt researcher bias (Befring, 2016, s. 54). Dette har det vært vesentlig å være bevisst på i gjennomføringen av intervjuene og i analysedelen, og et synlig grep er at sitater er valgt ut for å skille mellom direkte utsagn og tolkningen av intervjuene.

Det har også vært viktig at framgangsmåten ble dokumentert, slik at det er mulig for en utenforstående å sette seg inn i hvordan intervjuene har foregått, og hvordan analysen har funnet sted, slik Cohen et al (2018, s. 382) beskriver. I selve analysen har det vært vesentlig å begrunne tolkningene, slik at disse kan forstås av leserne.

Etiske betraktninger

Som nevnt over så fikk deltakerne i undersøkelsen på forhånd en beskrivelse av designet for studien, og også hvilke forskningsbaserte teorier som ligger til grunn for temaene i intervjuguiden. De takket ja til å delta, og de har lest de transkriberte intervjuene som de selv var med på, slik at de har kunnet bekrefte innholdet.

Da hovedfunnene ble presentert for teamet, ble ingen uttalelser knyttet direkte til noen av de deltakende lærerne. Ifølge selvrappoteringsen på NDSs hjemmeside så var det heller ikke nødvendig med godkjenning for denne undersøkelsen. I den skriftlige presentasjonen er informantene anonymisert. Gjennom dette forarbeidet er det lagt opp til at intervjuene og analysen har blitt gjort på en etisk forsvarlig måte, som har ivaretatt deltakernes integritet og samtidig sikret pålitelige svar (Postholm, 2005).

Presentasjon av resultater

Presentasjonen av funnene tar utgangspunkt i de temaene som intervjuene var bygd opp rundt, og den går nærmere inn på de mest interessante funnene i analysen.

Motivasjon og psykologisk trygghet

Et klart kjennetegn ved dette teamet er at lærerne har en sterk indre motivasjon for arbeidet. De ønsker å legge til rette for at elevene opplever mestring, og de opplever å gjøre en forskjell for de små barna. Dette gjør at de opplever jobben sin som meningsfull. Lærerne understreker at elevenes utvikling er det som gir mest mening for dem, og de trekker fram lesing som det aller mest sentrale de jobber med. Det å bidra til at elevene knekker lesekode «er nesten som magi», ifølge lærer B. «Jeg ville ikke ha bytta jobb!», sier lærer C.

Det er tydelig at teammedlemmene opplever stor grad av psykologisk trygghet innenfor teamet. Dette gir seg utslag i at de deler utfordringer og legger fram resultater som de ikke er fornøyd med, for å få innspill fra de andre lærerne på teamet. Flere av lærerne legger vekt på at det er motiverende i seg selv å ha utfordringer som må løses, og dette synliggjør et klima der det er lav risiko forbundet med å vise fram egne utfordringer, noe som er med på å danne grunnlaget for den kollektive utviklinga. Det er «godt å være der», som lærer A uttrykker det, og de opplever både faglig og sosialt fellesskap på teamet.

Samarbeid i form av gjensidig oppgaveavhengighet

Holdningen til samarbeid er gjennomgående positiv, og alle i utvalget trekker fram at dette er den viktigste forventningen fra teamlederen. Samtidig er det også en holdning i teamet som går ut på at en trenger tid til individuell planlegging i tillegg, for å være best mulig forberedt til egen undervisning. Graden av samarbeid har også sammenheng med det enkelte teammedlems kontekst, blant annet hvem de deler klasse med og om de føler at dette gir nok tilbake i form av egen læring, kvalitetsforbedring av egen undervisning og når det gjelder

oppfølging av elevene. Så selv om holdningen til samarbeid i utgangspunktet er positiv, så varierer det nok noe mer i praktisk arbeid.

Innholdet i samarbeidet varierer. Det kan dreie seg om det helt konkrete, et eksempel som flere nevner er «venteoppgaver», det vil si når det er små luker i skolehverdagen som kan fylles med læringsaktiviteter. Men det kan også handle om mer overordnede temaer, for eksempel i form av foreldresamarbeid, og hvordan lykkes best mulig med dette.

Det er altså en klar forventning fra teamleders side at lærerne skal bruke tid på samarbeid, som nevnt over. Dette framstår som en del av teamets identitet. Lærer B uttrykker det slik: «Jeg blir bedre av å ha gode personer rundt meg.»

Når det gjelder hva de faktisk samarbeider om, så kan det beskrives som en form for gjensidig oppgaveavhengighet (Hjertø, 2013). De samarbeider mest om å planlegge undervisninga, og da sammen med den andre læreren som de deler klasse med. Men de bruker også tid sammen innad i teamet til å jobbe med elevatferd, foreldresamarbeid og oppfølging av leseopplæringa, for å nevne de eksemplene som ble framhevet av lærerne.

Det betyr at mesteparten av det samarbeidet som foregår utenom den avsatte møtetida først og fremst er knyttet til trinnet og klassen. Samtidig rapporterer lærerne om at mer av samarbeidet nå skjer mer på tvers av trinn, sammenlignet med tidligere, og dette virker å være i tråd med det som kjennetegner teammøtene. Tidligere var samarbeidet i større grad knyttet til klassen, og det involverte da sjelden mer enn to lærere, men nå rapporterer de at de også samarbeider mer med andre på teamet, selv om dette er vanskelig å kvantifisere ut fra denne studien.

Lærerne mener likevel ikke at de er avhengig av de andre teammedlemmene for å kunne utføre arbeidet sitt på en god måte, men understreker at kvaliteten blir bedre ved at de samarbeider med den de deler klasse med. Et generelt inntrykk er at lærerne på teamet verdsetter den kollektive læringa som foregår på teamet. «Jeg kunne aldri blitt noen god lærer om jeg hadde sitti for meg sjøl», som lærer C forklarer det.

Gruppeorientert og individuell læring

Lærerne på teamet uttrykker sterkt at det å være i utvikling i seg selv er viktig, og de rapporterer om et team som har endret fokus og innhold på sine møter. Det har med andre ord skjedd en utvikling på teamet, slik det beskrives av teammedlemmene. Tidligere brukte disse lærerne mest tid på å planlegge undervisning alene eller med den læreren de delte klasse med, og teammøtene var preget av hvordan de skulle løse og fordele driftsoppgaver.

Nå skjer det mer utstrakt deling av kompetanse, og spesielt de ukentlige teammøtene har blitt en arena for å lære sammen, og da med utgangspunkt i de satsningsområdene som skolen prioriterer. Disse gir retning for utviklingsarbeidet som foregår på teamet. Lærerne listet opp mange temaer som de har oppe på teammøtene, og felles for disse temaene er at de dreier seg om kjernevirksomheten i hverdagen deres. Eksempler som de løfter fram er elevatferd og oppfølging av leseutvikling. Det går an å karakterisere teammøtene som en arena der en får gjort taus og erfaringsbasert kunnskap eksplisitt.

Lærerne er opptatt av at utvikling er knyttet til å lære av hverandre. Det eksisterer ulike støttende roller i dette teamet (Hjertø, 2013), og disse gir en god beskrivelse av samspillet i teamet. Det er en tydelig mentor på teamet, som har erfaring og faglig tyngde som er verdsatt innad, lærer B. Hun oppleves også som hjelpsom og vennlig innstilt overfor de andre, slik at det er trygt å be om råd og veiledning hos henne.

Roller som tilrettelegger er det teamleder som har tatt. Først gjennom å kartlegge den samlede kompetansen i teamet, samt de områdene der det er behov for å heve kompetansen – både individuelt og kollektivt. Deretter har teamleder brukt sin innflytelse som agendasetter, og det nye regimet for teammøtene er et resultat av dette.

Lærerne er også opptatt av videreutdanningsmulighetene som gis, og knytter dette opp mot behovet for å holde tritt med nyere forskning. Skolen har i tillegg tatt i bruk læringsbrett som verktøy for alle elever og lærere, og lærerne peker på dette som en kollektiv læringsprosess, der alle ble kurset grundig i nye verktøy, og der lærerne opplevde å være en del av en større satsing på det de beskriver som en mer moderne skole, noe som i seg selv gav en styrket felles identitet.

Reflekterende dialog

Når teammedlemmene forteller om hvordan de bruker teammøtene, er det tydelig at det er her den største endringen i teamet har foregått. Den reflekterende dialogen som preger teammøtene framstår som et direkte resultat av grep som teamleder har tatt, eksemplifisert gjennom å ha innført kompetansedeling som et fast innslag på teammøtene. I stor grad dreier dette seg om leseopplæringa, og hvordan lærerne følger opp dette via tester og tiltak i form av tilpasset undervisning. Lærerne definerer dette som den aller viktigste delen av arbeidet de gjør, kjernen av hva det vil si å være lærer på første til fjerde trinn.

Det er også tydelig at disse teammøtene brukes som en anledning til å løfte fram taus kunnskap, gjennom å dele opplegg og diskutere løsninger på utfordringer som den enkelte lærer møter i hverdagen. Dette er også et team der alle bidrar, om enn i noe ulik grad, noe som kan henge sammen med at teamet er heterogent sammensatt av lærere med ulik kompetanse og varierende erfaringsbakgrunn.

Felles ansvar

Når det gjelder ansvarsforhold, så uttrykker lærerne at de har et kollektivt ansvar for alle elevene på småtrinnet, men de opplever at de har absolutt størst nærhet til sin egen klasse og egne elever. Oppfatningen av et felles ansvar kommer til uttrykk gjennom en utstrakt vilje til å hjelpe hverandre med utfordringer. Her er det ingen som sitter på de gode løsningene selv, men deler villig og åpent ut fra sin erfaring og kompetanse. «Man kommer ikke bestandig på de gode ideene selv ...», som lærer B sier det.

Lærerne på dette teamet beskriver sitt eget team som «på veg» mot en større grad av kollektivt ansvar, og dermed at det har skjedd og fortsatt skjer en utvikling av teamet i så måte.

Når det gjelder teamet som en del av hele skolen, så ser teammedlemmene på seg selv som en egen enhet, som i stor grad holder på med sitt, men samtidig at de i større grad nå deler kompetanse og deltar i utviklingsarbeidet som omfatter hele skolen.

Flere av lærerne peker på at dette skyldes at skolen har hatt to satsninger i løpet av de siste to årene som har omfattet alle lærerne, og at det har foregått læring og utvikling på tvers

av teamene. Det ene er innføring av læringsbrett for samtlige elever og lærere ved skolen, der alle lærere nå deler erfaringer og opplegg med hverandre på tvers av teamene.

Det andre satsningsområdet er «Ungdomstrinn i utvikling» der det på skolen skjedde en god del refleksjonsarbeid i grupper på tvers av teamene knyttet til det overordnede området «Klasseledelse». Lærerne på dette teamet gir uttrykk for at disse prosessene har knyttet teamene på skolen tettere sammen, og fått en bekreftelse på at det er mye å lære av hverandre.

Teamledelse

En nøkkelfaktor i analysen av dette teamet er selve teamledelsen. Når lærerne på teamet får spørsmål som dreier seg om ledelse, så er det først og fremst teamlederen de tenker på. Det er tydelig at teamlederens forventninger og fokus preger det teammedlemmene svarer på spørsmålene som handler om mål og visjoner. Det aller viktigste målet som de trekker fram er at elevene på 5. trinn minst skal oppnå nasjonalt gjennomsnitt på de nasjonale prøvene. Dette virker de samstemte om. I tillegg er det klare forventninger fra teamlederen om at de prioriterer tiden på skolen til samarbeid, i den tiden de ikke underviser, noe alle lærerne i utvalget setter ord på.

Dessuten peker lærerne på at det har skjedd en endring når det gjelder innholdet på teammøtene, (jfr. 5.4 og 5.5). De kan ikke spesifisere eksakt når endringen skjedde, annet enn at det har skjedd over en viss tid. Det de forteller er at de faste teammøtene har blitt en læringsarena, som en direkte følge av teamleders prioriteringer. Hun har med andre ord vært en endringsagent for dette teamet (Paulsen, 2014).

En klar oppfatning er at teamleder har teamets mandat og legitimitet. Teammedlemmene stoler på hennes kompetanse og retningsvalg. Det kan virke som teamleder håndterer balansegangen som ligger i teamlederparadokset (jfr. 3.6). En interessant side ved dette er at teamleder har en formell posisjon, det vil si at hun har en todelt sin stilling i to tilnærmet like store deler, en som praktiserende lærer sammen med de andre på teamet, og en del som den formelle lederen deres.

I teamteorien til Hjertø (2013; 2017) viser han til at en formell leder kan forårsake en oppsmuldring av hvordan teammedlemmene oppfatter felles ansvar. Det som likevel kan forhindre denne oppsmuldringen er strukturell og psykologisk myndiggjøring, det vil si at teamleder deler sin makt med sine teammedlemmer som samtidig opplever mestringstro, autonomi, innflytelse og som opplever at arbeidet er meningsfullt.

I dette teamet virker det som lærerne opplever at de forventes å kunne dele sine utfordringer, samtidig som de føler seg trygge på at de får god støtte av hverandre. Lærerne på teamet bekrefter at de har stor grad av innflytelse på egen jobb, samtidig som de opplever at deres utfordringer blir løftet fram og tatt på alvor i teamet. De forteller at de har en meningsfull jobb, samtidig som de har en grunnleggende autonomi i arbeidet sitt. Slik sett kan dette være et eksempel på et team med formell leder som fungerer som et faktisk team, fordi lærerne opplever stor grad av strukturell og psykologisk myndiggjøring.

Konklusjon og drøfting

Denne artikkelen har gransket forhold som beskriver et velfungerende team, spesielt målt ut fra kjennetegnene om psykologisk trygghet og læring, og samtidig sett disse forholdene opp mot hvilke forhold som til sammen utgjør et profesjonelt fellesskap. Problemstillingen handlet om hva som kan være teamets bidrag til kollektiv kompetanseutvikling i skolens organisasjon.

Ut fra denne studien virker det rimelig å konkludere med at et team kan fungere som et profesjonelt fellesskap, gitt visse forhold. Et av de forholdene som peker seg ut i denne casen er at det finnes arenaer for deling og felles refleksjon. På de faste teammøtene har lærerne på teamet etablert rutiner for deling av kompetanse, og de har støtte av hverandre i hverdagens utfordringer i klasserommet gjennom mer uformelt samarbeid. Det kan endog virke som om innholdet og arbeidsformen i de faste teammøtene har gitt ringvirkninger over i den daglige praksis og det generelle samarbeidet lærerne imellom. Disse lærerne lærer av hverandre, og de utviser stor vilje til å dele både utfordringer og mulige tiltak. De utnytter at det er ulik grad av erfaring og kompetanse i gruppen, og i dette teamet gjøres taus kunnskap eksplisitt, noe som synes viktig i et team der erfaringsbakgrunnen er varierende.

Gjennom en fast møtестruktur over tid har lærerne på teamet kommet langt i å oppå en tilstrekkelig psykologisk trygghet, og det kan se ut til at denne faste strukturen har vært vesentlig for å komme dit teamet er i dag når det gjelder denne framvoksende egenskapen (Hjertø 2013). Dessuten har relasjonene mellom teammedlemmene utviklet seg over tid. Dette har medvirket til en kultur på teamet som nye teammedlemmer blir en integrert del av. De setter en standard for deling og konkret kompetanseutvikling på teammøtene. Her er det forventet at alle legger fram utfordringer de har i sin praksis, slik at teamet for det første får innsikt i de andre klassene, dernest at de kan bidra til å finne gode løsninger sammen med de som befinner seg nærmest den aktuelle utfordringen.

Disse lærerne ser seg selv som en del av et fellesskap, der de sammen har det viktigste oppdraget de kan tenke seg, nemlig å bidra til barnas utvikling. Selv om de også har en klar forståelse av at deres innsats i møte med elevene er noe de utfører individuelt, så har de også

en oppfatning av felles ansvar i og med at de løfter fram saker til felles refleksjon på teamet. Lærerne på dette teamet tenker nå mer på elevene som våre enn som mine enn de gjorde tidligere. Det kollektive ansvaret vises tydeligst i delingen av kompetanse og den hjelpen de yter til hverandre når det er noen som står overfor mer krevende oppgaver enn andre.

Felles for alle de ovennevnte faktorene er at de fordrer ledelse. Det er grunn til å konkludere med at teamledelse som innsatsfaktor er overordnet de øvrige, for både de etablerte læringsarenaene, den psykologiske tryggheten og opplevelsen av felles ansvar kan peke direkte tilbake til teamleders rolle som agendasetter, tilrettelegger og hennes uttalte forventninger.

I forlengelsen av dette er det antakelig en forutsetning for god profesjonsutvikling i skolen at det finnes en mellomleder med mandat og mulighet til å drive kollektive prosesser på gruppenivå, noe som finner støtte hos Paulsen (2014b). Samtidig synes det avgjørende at denne mellomlederen har en kompetanse som både gir legitimitet og autoritet i teamet, og som samtidig har støtte fra teameier i dette arbeidet (Hjertø, 2013).

Det synes relevant å konkludere med at teamledelse er en avgjørende innsatsfaktor innen kollektiv profesjonsutvikling. I så måte er det mulig å antyde at denne forståelsen bør understrekes overfor skoleledere og skoleeiere slik at de kan nyttiggjøre seg denne i egen organisasjon og organisering av egen virksomhet. Samtidig virker det rimelig å ta med seg at mellomlederens rolleforståelse og kompetanse ikke bør undervurderes, snarere tvert imot.

Litteraturliste

Aas, M., Ballangrud, B. B., og Paulsen, J. M. (2017). Ledelse i utfordrende omgivelser. I Aas, M. og Paulsen, J. M. (Red.) *Ledelse i fremtidens skole* (s.171-191). Bergen: Fagbokforlaget.

Aas, M. og Paulsen, J. M. (2017). Å lede i fremtidens skole. I Aas, M. og Paulsen, J. M. (Red.) *Ledelse i fremtidens skole* (s. 13-30). Bergen: Fagbokforlaget.

Abrahamsen, H. (2017). Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team? I Aas, M. og Paulsen, J. M. (Red.) *Ledelse i fremtidens skole* (s. 193-210). Bergen: Fagbokforlaget.

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.

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

DuFour, R. og Marzano, R. J. (2011). *Leaders of Learning. How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington: Solution Tree Press.

Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse – kompetent ledelse. I Aas, M. og Paulsen, J. M. (red.) *Ledelse i fremtidens skole* (s. 123-141). Bergen: Fagbokforlaget.

Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.

Hattie, J. (2018). *Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement*. Lokalisert på <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>

Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hjertø, K. B. (2017). Rektor som teameier: Kapasitetsbygging gjennom teamarbeid. I Aas, M. og Paulsen, J. M. (red.) *Ledelse i fremtidens skole* (s. 211-245). Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid. I: Andreassen, R-A, Irgens E. J., Skaalvik, E. (Red) *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir.

Kunnskapsdepartementet (2010). Stortingsmelding 19. *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E. (2010) *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. Final Report of Research to the Wallace Foundation. Lokalisert på https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/140885/Learning-from-Leadership_Final-Research-Report_July-2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: state, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:3, 30321, DOI: 10.3402/nstep.v1.30321.

Ludvigsen, S. et. al.. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Norges offentlige utredninger 2015:8. Lokalisert på <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDDDFS.pdf>

Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I Løtveit, M. (Red.). *tidssignaler. Lærerutdanningsfag i utvikling*. (s. 359-374). Vallset: Oplandske forlag

Paulsen, J. M. og Aas, M. (2017). Fremtidens skoler ledes nå. I Aas, M. og Paulsen, J. M. (Red.) *Ledelse i fremtidens skole* (s. 373-386). Bergen: Fagbokforlaget.

Paulsen, J. M. (2011). Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner – mission impossible? I Madsbu, J. P. & Pedersen, M. (red.). *I verdens rikeste land. Samfunnsvitenskaplige innganger til norsk samtid*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Paulsen, J. M. (2014): Å lede endringer fra midten. Mellomlederrollen i profesjonsbyråkratier. I Hole, Å, S. & Haugen, A. O. (red): *Personalledelse i et kunnskapsbasert arbeidsliv*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Paulsen, J. M. (2014b). Sats på det trygge - læringsfremmende ledelse. I Hole, Å. S. og Haugen, A. O. (red.). *Perspektiver på personalledelse*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Qvortrup, L. (2012). *Dette vet vi om skoleledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Roald, K. (2010). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring.

Lokalisert på

https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Statsministerens kontor. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Lokalisert på

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e18046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24, 80-91.

Artikkel 2

**Hva er det
med gutta?**

Ingress

Sett fra et skolelederperspektiv er grundig kjennskap til egen skole en forutsetning for å kunne drive med forbedringsarbeid av pedagogisk praksis. En viktig del av denne kunnskapen finnes i form av ulike kvantitative data. Gjennom denne studien av data fra én bestemt skole, er det avdekket en del sammenhenger som bør følges opp lokalt og gi initiativ til det forbedringsarbeidet som igjen kan gi alle elevene et så godt læringsmiljø som mulig. Situasjonsbeskrivelsen som denne analysen løfter fram kan tyde på at ikke alle elevene møter et optimalt læringsmiljø i sin skolehverdag, og det kan se ut til dette gir størst utslag for gutter i skolen.

Innledning

Spørsmål som er knyttet til forskjeller innenfor skolesektoren har i lang tid fått oppmerksomhet fra ulike hold. Disse forskjellene er dokumentert i en rekke undersøkelser og omfatter mange sider ved livet i skolen. De kommer dessuten til syne på ulike måter. Bare i løpet av de siste årene har det vært offentlig interesse knyttet til blant annet geografiske forskjeller i skoleprestasjoner, læringsutbyttet til norske elever sammenlignet med elever fra andre nasjoner, hvordan spesialundervisningen slår ut for de elevene som mottar dette samt betydningen av etnisk bakgrunn i norsk skole.

Den problemstillinga som likevel har vært hyppigst framme i søkelyset er forskjeller mellom kjønnene. Særlig i forbindelse med NOU 2019:3 «Nye sjanser – bedre læring» (Stoltenberg-utvalget) ble tematikken aktualisert og synliggjort, selv om hovedkonklusjonen i utredningen er at det er mye vi ikke vet om sammenhenger.

Den viktigste konklusjonen i utredningen er at vi fremdeles ikke vet hva som er årsakene til kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Kunnskapsgrunnlaget er for svakt. (NOU 2019:3, s. 13)

De kjønnsforskjellene som kvantitative data synliggjør i utdanningsløpet er temaet for denne studien. En rekke slike forskjeller er veldokumenterte og viser til dels betydelige skiller mellom gutter og jenter. Noen av disse listes opp nedenfor.

- 14% av guttene og 9% av jentene innenfor OECD-området er under kritisk nivå i både lesing, matematikk og naturfag (OECD, 2015)
- Forskjellene i faget norsk tilsvarer omlag et skoleår i fordel jentene (Nordahl, 2016)
- Flere gutter enn jenter avslutter utdanningen uten formell kompetanse (OECD, 2015)
- Både internasjonale og nasjonale studier viser at om lag dobbelt så mange gutter som jenter mottar spesialundervisning (Nordahl et al, 2018)
- Jenter har mellom fire og fem poeng mer i gjennomsnitt i grunnskolepoeng enn gutter, og dette varierer lite fra år til år (NOU 2019:3)
- 30 % av unge menn og 20% av unge kvinner har ikke fullført videregående opplæring fem år etter at de påbegynte denne (NOU 2019:3)
- Det er 8% større sjanse for at en gutt vil si at skole er bortkastet tid enn at ei jente vil si det samme (OECD, 2015)

- I alle land innenfor OECD-området er gutter svakere lesere enn jenter, og i gjennomsnitt ligger de 38 poeng bak, noe som tilsvarer et års skoleframgang (OECD, 2015)
- Det er en klar statistisk sammenheng mellom svake skolerresultater og livskvalitet seinere i livet (Gustavsen, 2018)
- I 2040 forventer SSB at det vil være 87 prosent av kvinnene mot 61 prosent av mennene som har fullført høyere utdanning (NOU 2019:3)

Denne lista kan gjøres mye lengre, men som bakteppe for problemstillingen er dette illustrerende nok.

Sett fra et skolelederperspektiv bør det være interessant å se på tilgjengelig data fra egen skole, og så bruke disse som utgangspunkt for å vurdere skolens pedagogiske praksis. Formålet med denne studien blir med andre ord å styrke kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for utvikling av den pedagogiske praksis gjennom å analysere skolens tilgjengelige datagrunnlag.

I og med at datagrunnlaget som anvendes i denne studien dreier seg om kjønnsforskjeller, så blir problemstillingen for denne studien hvordan disse kjønnsforskjellene innad i skolen kommer til uttrykk gjennom tilgjengelig data på skolenivå. For å avgrense studien er følgende forskningsspørsmål utviklet: Hva kan en skoleleder finne ut ved hjelp av tilgjengelig data fra sin skole? Hvilke mulige sammenhenger kan være med på å kaste lys over kjønnsforskjellene i skolen slik de framstår i skolens datagrunnlag?

Teoretisk grunnlag

Denne studien bygger på noen grunnleggende teoretiske utgangspunkt, som det gjøres rede for i dette kapittelet. Det må ligge til grunn en forståelse av kjønn, og hvordan skolen som sosial arena danner betingelser for læring. Dessuten blir begrepet skolefaglige prestasjoner definert. Det blir også gjort rede for de kartleggingsundersøkelsene og resultatene som ligger til grunn for analysen. Aller først etableres en grunnleggende forståelse av at skoleledelse må være kunnskapsbasert og datadrevet.

Datadrevet skoleledelse

Å være skoleleder handler om å veksle mellom å drifte og utvikle skolen, slik at det gir seg utslag i elevenes læring (Irgens, 2010). Den dimensjonen ved skoleledelse som Robinson har kalt «Å sikre opplæringens kvalitet», innebærer blant annet å utvikle en skolekultur der det å bruke data fra egen skole til kontinuerlig å forbedre opplæringen er et sentralt virkemiddel (Robinson, 2014). Ulike typer data fra egen skole gir god oversikt, men for å kunne gå i dybden av fenomener er det nødvendig med gode analyser (Nordahl, 2016). Med blant annet nasjonale prøver har skoleledere fått tilgang på verktøy som gir informasjon om skolens arbeid slik at en kan arbeide med videre forbedring av den pedagogiske praksis (Mausethagen et al, 2017).

Kjønn

Til grunn for denne studien ligger en tradisjonell dikotomisk forståelse av kjønnsinndeling, det vil si et skille mellom gutt (mann) og jente (kvinne) som noe biologisk eller sosialt betinget (Løken, 2018). Det skyldes at denne inndelingen gjøres i forbindelse med de aller fleste oversikter og undersøkelser, også innenfor utdanningsløpet. I alle de tilgjengelige statistikkene og forskningsfunnene som denne artikkelen viser til, er det foretatt en slik inndeling. Dessuten gir denne inndelingen noen interessante perspektiver og muligheter for sammenlikninger som belyses i de kartleggingsresultatene som er tilgjengelige for skolen (Nordahl, 2016).

Betydningen av sosial kontekst

Barn påvirkes av omgivelsene, og har også selv en viss påvirkning på sine omgivelser. Innenfor det som kalles mikrosystemet befinner familien og de aller nærmeste seg, men etter hvert også skolen, som en viktig del av barnets liv (Bronfenbrenner, 1979). Skolen som institusjon setter elevene i en sosial kontekst, og læring foregår innenfor noen omgivelser som spiller inn på selve læringen, blant annet i form av relasjoner til andre jevnaldrende og til de lærerne som møter eleven (Gustavsen, 2018). Samspeillet mellom det sosiale og det kognitive i læringsprosesser er uttrykt i sosial kognitiv kognitiv teori (Bandura, 1997). Det er mulig å bruke en slik forståelse av hvordan elever og omgivelser interagerer for blant annet å forstå den atferden og arbeidsinnsatsen som elevene viser i skolesammenheng (Nordahl, 2012). Det sosiale systemet som etableres i en klasse påvirker samhandlingen i elevgruppa, og for eksempel problematferd kan være en kommunikasjonsform som har til hensikt å oppnå sosial status. (Nordahl, 2012).

Om kartleggingsundersøkelsene

Kultur for læring (KFL) er et forbedrings- og innovasjonsarbeid som omfatter hele Hedmark fylke. KFL ble satt i gang i 2016 og omfatter alle de 22 kommunene og de 122 grunnskolene fra 1. til 10. trinn i fylket. Dette er et FoU-prosjekt som skal vare fram til 2020, og der Høgskolen i Innlandet og Senter for praxisrettet utdanningsforskning (SePU) har det faglige ansvaret (Myhr, 2018). En av de sentrale målsettingene i Kultur for læring er å forbedre elevenes grunnleggende skolefaglige ferdigheter (Nordahl et al, 2018).

Et av virkemidlene for å nå dette målet er å bidra til en mer datainformert skoleutvikling, ved å ta i bruk ulike kartleggingsresultater som utgangspunkt for å forbedre den pedagogiske praksisen (Nordahl et al, 2018). En viktig del av KFL er derfor en omfattende nettbasert kartleggingsundersøkelse om læring og læringsmiljø. Undersøkelsen er utviklet ved SePU og gjennomføres ved skolene i november 2016, 2018 og 2020. Disse undersøkelsene kartlegger et utvalg av faktorer som har en dokumentert sammenheng med trivsel og læring (Myhr, 2018).

Om skolefaglige prestasjoner

Begrepet skolefaglige prestasjoner inneholder i denne sammenhengen forskjellige indikatorer på oppnådd læringsutbytte i skolen. En måte å måle dette på kan være å se på eksamenskarakterer fra grunnskolen (Bakken, 2008). Andre indikatorer som er med på å danne grunnlaget for det som kalles skolefaglige prestasjoner er resultatene på nasjonale prøver, som uttrykk for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2018). Standpunktkarakterene fra 10.trinn gir et bredt bilde av elevens oppnådde kompetanse, og er et resultat av lærervurderinger (Løken, 2018), og selv om Nusche et al (2012) er kritiske til manglende eksterne referansepunkter i de faglige vurderingene som norske lærere gjør, så er det fortsatt slik at disse lærervurderte karakterene utgjør den klart største delen av de grunnskolepoengene som elevene går ut av ungdomsskolen med.

En annen måte å måle skolefaglige prestasjoner på er den som skjer i KFL-undersøkelsen. I den delen av undersøkelsen der kontaktlærerne kartlegger sine elever, blir lærerne bedt om å vurdere sine elever på en rekke områder, blant annet «skolefaglige prestasjoner». Med skolefaglige prestasjoner er det her spurt om elevens nivå i norsk, matematikk og engelsk (Nordahl et al, 2018).

Empirisk grunnlag

Nedenfor følger en gjennomgang av tidligere forskningsfunn som danner kunnskapsgrunnlaget for denne studien.

Sosial kostnad

Et av hovedfunnene i Fredrik Zimmermanns kvalitative undersøkelse av 9. klassinger i svensk skole viser tydelig at både jenter og gutter ønsker å være en del av et fellesskap, være godt likt og oppleve intimitet. Forskjellen mellom de to gruppene handler i stor grad om hvilke handlinger de bør utføre for å bli sosialt akseptert. For gutter er det i større grad en sosial risiko forbundet med å være skolefaglig ambisiøs. Det kan vise seg å være en sosial kostnad i det å legge ned for stor anstrengelse for å oppnå resultater, hvis skolemiljøet er preget av en machokultur som innebærer en «antipluggkultur». Dette kan føre til at noen gutter bevisst underpresterer. For jentene virker det som om det å både være skolefaglig ambisiøs og samtidig opprettholde en sosial status er lettere å kombinere enn for gutta (Zimmermann, 2018).

Dette funnet finner støtte i en norsk studie. Aasebø fant at skoleelever i stor grad opptrer som sosiale aktører, og konstruerer posisjoner innenfor en klasseromskultur. Dilemmaet mellom skolefaglige ambisjoner og popularitet blir for noen gutter umulig å kombinere (Aasebø, 2010). PISA-undersøkelsen i 2012 viser også at gutter i noe større grad enn jenter utsettes for gruppepress, og dette slår ut i form av holdninger til skole generelt og lesing spesielt. Dessuten dokumenteres det at jenter får bedre betalt av lærerne fordi de har det som kalles «elev-ferdigheter» (OECD, 2015).

En annen norsk studie om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner konkluderer med at miljøets betydning blant annet kan være at det utvikler seg ulike forventninger til gutter og jenter. Dette kan gi seg utslag i form av ulik motivasjon for skolearbeid, noe som igjen virker inn på arbeidsinnsatsen (Bakken et al, 2008). Det kan også virke som gutter er mer sårbare for ulike sosiale faktorer enn jenter, og at dette kan påvirke skoleprestasjonene mer for gutter enn for jenter (Backe-Hansen, 2014).

Når lærerne vurderer

I sin doktorgradsavhandling beskriver Gustavsen (2018) dette fenomenet. Hun påviser her en klar sammenheng mellom hvordan lærerne vurderer elevenes holdninger til og væremåte i skolen sett opp mot lærernes vurderinger av de skolefaglige prestasjoner. Denne sammenhengen er forholdsvis lik for gutter og jenter, men når det gjennomsnittlige resultatet på sosiale ferdigheter ligger 0,51 standardavvik lavere for gutter enn jenter, så vil disse sosiale variablene bidra til å forklare noe av kjønnsforskjellen i skolefaglige prestasjoner, som en medierende innflytelse (Gustavsen, 2018).

Størst kjønnsforskjell viste det seg å være på de to lærervurderte variablene «tilpasning til skolens normer» ($d=0,70$)* og «motivasjon og arbeidsinnsats» ($d=0,61$). Korrelasjonen mellom disse to variablene er i tillegg meget høy, $r=0,81$ *. Det er også disse to variablene som best kunne forklare variasjonen i både gutter og jenters skolefaglige prestasjoner, slik de ble vurdert av lærerne (Gustavsen, 2018). (* Effektstørrelsene «d» og «r» forklares i metodekapittelet.)

Noen internasjonale metaanalyser

Med bakgrunn i sin metaanalyse av 800 metaanalyser har John Hattie derimot konkludert med at kjønn har svært liten betydning på skoleprestasjoner sett i forhold til andre variabler. De eneste variablene knyttet til kjønnsforskjeller som Hattie trekker fram er at jenter har høyere score på oppmerksomhet ($d=0,23$), utholdenhet ($d=0,08$), og at det er svært store forskjeller i innsatskrevende kontroll ($d=1,01$) og inhibitorisk kontroll ($d=0,41$) (Hattie, 2014).

Sett fra et psykologisk ståsted er det stor likhet mellom kjønnene, ifølge Janet S. Hyde. Men til tross for at 78% av de målte kjønnsforskjellene var små eller lik null, så peker hun på noen viktige variabler. For det første så varierer omfanget og retningen på kjønnsforskjeller ut fra kontekst. Dessuten er forventninger til ulik kjønnsatferd utslagsgivende (Hyde, 2005).

Voyer & Voyer (2014) har i sin metaanalyse tatt for seg lærervurderinger på ulike aldersnivåer i skolen, fra de yngste og helt opp til universitetsnivå. Deres oppsummering er at jenter jevnt over skårer bedre på skoleprestasjoner, og at dette er et stabilt funn i studier fra ulike tidspunkter, altså at dette ikke er et nytt fenomen. Størst forskjeller er det innenfor språkfag ($d=0,374$), minst forskjeller finner de i matematikk ($d=0,069$) (Voyer & Voyer, 2014).

Biologi

Det er blitt hevdet at forskjeller i hjernen kan forklare noen av forskjellene i skoleprestasjoner. I så måte kan Kristine B. Walhovd slå fast at det er store individuelle forskjeller i elevgruppa, og at disse opptre på tvers av kjønn, men samtidig at forskjeller i hjernen ikke kan forklare forskjeller i skoleprestasjoner mellom gutter og jenter (Walhovd, 2014). Selv om det åpenbart er forskjeller mellom gutter og jenter reint biologisk, så kan disse ikke fullt ut forklare verken det spriket som vises i læringsresultater eller i sosial utvikling i så stor grad som disse blir påvist (Nordahl og Sørli, 1998).

Betydningen av å være en sosial aktør

Elevers sosiale ferdigheter bidrar til at de lykkes i klasserommet (Gresham & Elliot, 1990). I den forbindelse skiller Albert Bandura mellom to ulike mangelsituasjoner, og det handler om underskudd på hva en har lært (anskaffelse) og underskudd på bruk av (utøvelse) disse sosiale ferdighetene (Bandura, 1969). Det vil si at enten så har eleven ferdighetene, men gjør aktive valg i å ikke bruke dem eller å bruke dem på en lite hensiktsmessig måte, eller så mangler disse ferdighetene fordi de aldri er innlært.

Det er nettopp en del av disse variablene som spørreundersøkelsene i KFL tar for seg, og som derfor gir ulike bilder av skolen, sett ut fra hvilken gruppe som besvarer hvilke spørsmål. I den første runden med undersøkelser i KFL, T1 i 2016, viste det seg at det er en sterk statistisk sammenheng mellom kontaktlærernes vurdering av skolefaglige prestasjoner og variablene motivasjon og arbeidsinnsats i elevenes svar. Her er korrelasjonen på $r=0,64$, noe som betraktes som en betydelig sammenheng (Nordahl et al, 2018).

Det er i den lærervurderte kartleggingen at kjønnsforskjellene er størst. Jentene kommer klart best ut på sosiale kompetanseområder, motivasjon og arbeidsinnsats og på skolefaglige prestasjoner. Disse forskjellene var størst i de sørlige deler av Hedmark (Nordahl et al, 2018).

Elevenes selvrappportering under «forventning om mestring» viser seg også å ha en klar sammenheng med motivasjon, arbeidsinnsats og kontaktlærernes vurdering av læringsutbytte (Nordahl et al, 2018). Dette bekrefter tidligere teorier og empiri (Bandura, 1997).

Det er en relativt sterk, positiv sammenheng mellom sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner, særlig når det gjelder «tilpasning til skolens normer». Kontaktlærerne vurderer også jentene til å være mye bedre tilpasset skolens normer enn guttene, uttrykt med $d=0,67$. Dette gjenspeiles i de skolefaglige prestasjonene. En annen forskjell som er verdt å merke seg er at det er større spredning innad i gruppa gutter enn blant jentene (Nordahl et al, 2018).

Elevenes kompetanse innen selvregulering har blitt enda viktigere ettersom skolekonteksten nå innebærer en økt informasjonsmengde og flere teknologiske impulser sammenlignet med tidligere. Dette er igjen noe som favoriserer jenter som gruppe, uten at man helt veit grunnen til at de regulerer dette bedre enn gruppa gutter (OECD, 2015).

Metode

Ettersom denne studien har som formål å se nærmere på kjønnsforskjeller slik de kommer til uttrykk gjennom tilgjengelige data på skolenivå, og dessuten undersøke mulige sammenhenger i dette datamaterialet, så tar artikkelen for seg noen av de kvantitative resultatene som finnes for Elvebredden skole. Det som ligger til grunn for denne studien er læringsmiljøundersøkelsen og kontaktlærernes vurderinger i KFL samt de nasjonale prøvene i lesing og regning. Dette er gjort for å få en bred oversikt over ulike sider ved skolesituasjonen, og hele tiden med fokus på å undersøke mulige kjønnsforskjeller.

I dette kapittelet blir det gjort rede for metodevalg, utvalg, de ulike måleinstrumentene som er brukt, de statistiske analysene som er foretatt, vurderinger knyttet til reliabilitet og validitet, etiske betraktninger og til slutt hvordan data er fortolket.

Kvantitativ metode

Det er ulike tverrsnittsundersøkelser (Befring, 2016) som danner utgangspunktet for denne studien, med bruk av kvantitative undersøkelser og kartlegginger som tar for seg gruppen ungdomsskoleelever. Undersøkelsene i studien tar først og fremst utgangspunkt i data fra en bestemt skole, ungdomsskolen som her er kalt Elvebredden, men trekker også inn statistikk fra fylkesnivå og nasjonalt nivå. og utforsker gjennom dette hvordan kjønnsforskjeller kommer til uttrykk i skolen.

For å belyse problemstillingen tar denne studien for seg både primærdata og sekundærdata (Befring, 2016). Spørreundersøkelsene i forbindelse med Kultur for læring-prosjektet i Hedmark legges til grunn (Nordahl et al, 2018; Myhr, 2018), spesielt for Elvebredden skole. Nasjonale prøver er valgt fordi de gir uttrykk for elevenes grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Design

I og med at denne studien tar i bruk data fra relativt mange informanter på et begrenset område, så vil det si at den har et surveydesign. Samtidig har den preg av et komparativt design, siden den undersøker to grupper med den hensikt å sammenligne trekk ved disse gruppene (Befring, 2016).

De variablene som blir undersøkt i denne studien er målinger på flere nivåer. For det første klassifiseres gruppene i to, basert på kjønn, noe som innebærer målinger på nominalnivå. Når det kommer til nasjonale prøver, er mestringsnivå en type måling som foregår på ordinalnivå, mens svarene på spørreundersøkelsene i KFL er ordnet ut fra en skala som viser forskjeller, og dermed kan sies å være målinger på intervallnivå (Befring, 2016).

Utvalg

Utvalget er foretatt med utgangspunkt i en bestemt skole som ligger sør i Hedmark, og den er dermed med i den fylkesomfattende satsingen Kultur for læring (Nordahl et al, 2018), som blant annet innebærer en omfattende kvantitativ undersøkelse av forhold i skolen på tre ulike måletidspunkter; T1 i 2016, T2 i 2018 og T3 i 2020.

Elvebredden skole er en nybygd skole med en elevgruppe som er satt sammen fra flere tidligere skoler. Derfor finnes det ikke direkte sammenlignbare tall fra T1-undersøkelsen, og dermed er det ikke naturlig å leite etter mulige utviklingstrekk over tid, men heller konsentrere seg om å få et bilde av situasjonen slik den er per i dag.

Høsten 2018 var det totalt 492 elever ved Elvebredden skole. Disse er fordelt slik:

- 8. trinn: 142 elever, 61 gutter og 81 jenter
- 9. trinn: 162 elever, 72 gutter og 90 jenter
- 10. trinn: 188 elever, 91 gutter og 97 jenter

(GSI-tall, 2018)

Av de 492 elevene var det 378 som gav sitt samtykke til å delta i KFL-undersøkelsen, og av disse igjen besvarte 350 spørreundersøkelsen for elever. Dette vil si at 71,1% av skolens elever deltok. 92,6% av de som det ble innhentet samtykke fra svarte på undersøkelsen.

Fordelingen av de som svarte var slik:

- 8. trinn: 113 elever; 44 gutter og 69 jenter
- 9. trinn: 115 elever; 49 gutter og 66 jenter
- 10. trinn: 121 elever; 53 gutter og 69 jenter

Dette innebærer at deltakelsen var 79,6 % på 8.trinn, 71,0% på 9. trinn og 64,4% på 10. trinn. 65,2 % av guttene på skolen gav sitt samtykke og deltok, mens den tilsvarende andelen blant jentene var 76,1%.

I den delen av undersøkelsen der kontaktlærerne kartla sine elever, hadde 76,8% av skolens elever gitt sitt samtykke, og 88,6 % av disse ble kartlagt. Det gir en svarprosent på 68,1 % av skolens elever totalt.

Fordelingen av de som ble kartlagt var slik:

- 8. trinn: 110 elever; 44 gutter og 66 jenter
- 9. trinn: 107 elever; 47 gutter og 60 jenter
- 10. trinn: 118 elever; 52 gutter og 66 jenter

Dette innebærer at kartleggingen omfattet 77,5 % av elevene på 8.trinn, 66,0 % på 9. trinn og 62,8 % på 10. trinn. 63,8 % av guttene på skolen ble kartlagt, mens den tilsvarende andelen blant jentene var 71,6%.

Nasjonale prøver ble gjennomført på 8. og 9. trinn innenfor en avgrenset tidsperiode på tre uker høsten 2018. Ved Elvebredden skole var det på 8. trinn 134 elever, 56 gutter og 78 jenter, som gjennomførte prøven i lesing, mens det i regning også var 134 elever som deltok, men fordelingen var her 57 gutter og 77 jenter. Det var 56 gutter og 75 jenter som gjennomførte begge disse prøvene på 8. trinn.

På 9. trinn var det 64 gutter og 86 jenter som gjennomførte nasjonal prøve i lesing, til sammen 150 elever. I regning deltok også 150 elever, 65 gutter, 85 jenter. Av disse var det 62 gutter og 83 jenter som gjennomførte nasjonal prøve i både lesing og regning.

Måleinstrument, metode for datainnsamling

Spørreundersøkelsene i KFL ble gjennomført på seinhøsten 2018, og alle elever ble invitert til å delta, men selve deltakelsen var frivillig. Dessuten måtte foreldrene gi sitt samtykke til at deres barn deltok. Gjennomføringen ble foretatt digitalt, og elevene ved Elvebredden skole svarte på undersøkelsen via sin iPad i klasserommet med lærer til stede. Conexus AS stod for den tekniske løsningen og nettportalen der hver enkelt skole kan hente ut sine resultater.

Datamaterialet som denne studien tar bruk av er samlet inn fra de to informantgruppene kontaktlærere og elever. Kontaktlærerne har vurdert hver enkelt elev innenfor følgende områder; tilpasning til skolens normer, selvkontroll, positiv selvhevdelse, empati og rettferdighet, motivasjon og arbeidsinnsats, skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter. Elevene har svart på spørsmål innenfor disse områdene; Faglig trivsel, sosial trivsel, undervisnings- og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer, støtte og interesse fra læreren, læringskultur, sosialt miljø, struktur, feedback i undervisningen, matematikkundervisningen, norskundervisningen og forventning om mestring (Nordahl et al, 2018).

Både i elevundersøkelsen og i kontaktlærernes vurdering ble informantene bedt om å angi kjønn på eleven, da i form av gutt eller jente. Elevene ved Elvebredden skole er fordelt i 19 klasser, og i hver av klassene er det to kontaktlærere. På tidspunktet for gjennomføringen var det 19 mannlige og 19 kvinnelige kontaktlærere, og hver klasse hadde én kontaktlærer av hvert kjønn.

Statistiske analyser

Nedenfor gjøres det rede for de analysene som er utført i forbindelse med denne studien. Selve behandlingen av datamaterialet fra spørreundersøkelsene er foretatt av Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU). Beskrivelsen som er knyttet til Kultur for læring

T1 tar for seg frekvensanalyser, faktor- og reliabilitetsanalyser, korrelasjonsanalyser, variansanalyser og effektmål.

Svarene fra elevene og kontaktlærerne er vektet fra 1 til 4, 5 eller 6 i spørreskjemaene. Det er disse tallene som danner grunnlaget for utregningene under «Presentasjon av resultater». Samtidig er alle de innsamlede svarene omregnet til en 500-poengsskala der 500 er gjennomsnittet i populasjonen (Nordahl et al, 2018, s. 26-30). Hver skole får tilgang til nettportalen der resultatene av undersøkelsene er lagt inn. Slik sett kan hver skole se hvordan de ligger an i forhold til resten av populasjonen (fylket), gjennom å se hvor på skalaen de ulike områdene er skåret.

I tillegg er resultatene i elevundersøkelsen og kontaktlærerkartleggingen bearbeidet lokalt på skolen ved å beregne variansen mellom gruppene i standardavvik på hvert område, og forskjellen mellom gruppene jenter og gutter er også uttrykt i effektmålet «cohens d», (Cohen et al, 2018). Cohens d angir forskjellen mellom to grupper eller måletidspunkter, det vil si et standardisert uttrykk for den reelle forskjellen mellom to målinger (effektstørrelse) eller to grupper (forskjell uttrykt i standardavvik). Dette er slik effekttallene vanligvis vurderes:

- $d = 0 - 0.20 =$ Weak effect
- $d = 0.21 - 0.50 =$ Modest effect
- $d = 0.51 - 1.00 =$ Moderate effect
- $d =$ over 1.00 = Strong effect

(Cohen et al, 2018, s. 746)

Resultatene på de nasjonale prøvene gjøres kjent i det digitale prøveadministrasjonssystemet PAS fra Utdanningsdirektoratet. Elvebredden skoles resultater er deretter blitt bearbeidet statistisk lokalt ved skolen i form av en frekvensfordeling basert på mestringsnivå, som for 8. og 9. trinn er en skala fra 1 til 5, der 5 er høyeste nivå. Deretter er variansen innad i de ulike gruppene og mellom gruppene beregnet i standardavvik. Dette innebærer at spredningen uttrykkes i et standardisert uttrykk som kan gi grunnlag for

sammenligning mellom ulike datasett (Helbæk, 2019). I tillegg er prøvene i lesing og regning koblet mot hverandre, slik at den enkelte elevs mestringsnivå i lesing og regning er sett i sammenheng. Dette har så blitt brukt til å regne ut styrken i sammenhengen mellom disse to skårene uttrykt i korrelasjonskoeffisienten «r». Skalaen for dette uttrykket for samvariasjon er slik at 1 er perfekt korrelasjon og 0 betyr ingen lineær sammenheng (Helbæk, 2019). Styrken av en korrelasjon kan vurderes med utgangspunkt i at 0,1 indikerer en svært liten sammenheng, 0,3 en middels og 0,5 en stor styrke i sammenhengen mellom variablene (Nordahl et al, 2018).

Reliabilitet og validitet

Det er to krav som stilles for å bekrefte troverdigheten til et forskningsprosjekt, og det er validitet og reliabilitet, det vil i praksis si å redusere truslene mot gyldighet og pålitelighet i så stor grad som mulig. Disse truslene kan aldri elimineres fullstendig, men en bør forsøke å redusere effekten av disse (Cohen et al, 2018).

Validitet

Validitet handler om at måledata virkelig måler det vi er ute etter (Larsen, 2017). og da på en sannferdig måte (Befring, 2016). Ifølge Cohen et al er det umulig å bli 100 prosent valid, «...at best we strive to minimize invalidity and maximize validity.» (Cohen et al, 2018, s. 246).

En vesentlig del av validitetsvurderingen handler om begrepsvaliditet, altså om undersøkelsen virkelig kartlegger det den gir seg ut for å gjøre. Vurderingen av begrepsvaliditet i spørreundersøkelsen er foretatt av SePU, og dette blir det gjort rede for i rapporten fra T1 (Nordahl et al, 2018, s. 33-34). Til grunn for mange av de områdene som kartlegges ligger Social Skills Rating System som er et måleinstrument for sosiale ferdigheter (Nordahl et al, 2018).

For de nasjonale prøvene så er fagmiljøene pålagt å gjennomføre analyser som sikrer validitet og reliabilitet (Befring, 2016). Dessuten er tolkningen av de funnene som studien trekker fram basert på tidligere forskning og teori, og dette er også et bidrag til å styrke gyldigheten.

Muligheten for å generalisere funnene henger sammen med hvorvidt utvalget kan vurderes som representativt sett i forhold til populasjonen. De resultatene som framkommer på skolenivå gjelder et utvalg ved Elvebredden skole, som det er gjort rede for over. I den forbindelse skal en være oppmerksom på to forhold. For det første er det kun én skole som er undersøkt, og utvalget utgjør ikke hele skolen. Selv om alle de ulike delene av KFL-studien omfatter mer enn 60% av elevene ved skolen, så kan det være en systematisk skjevfordeling ved de som ikke deltok, det vil si ikke gav sitt samtykke til å delta i KFL T2. En slik mulig skjevfordeling er ikke undersøkt.

Ved de nasjonale prøvene er deltakelsen på skolen høy, og de elevene som ikke deltok, ble fritatt i tråd med retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet. I praksis har dermed hele trinn 8 og 9 deltatt på disse, det er derfor grunn til å hevde at resultatene på disse gir et troverdig bilde av de grunnleggende ferdighetene i lesing og regning ved skolen.

Elvebredden er den desidert største ungdomsskolen i kommunen, og 81% av kommunens ungdomsskoleelever går ved denne skolen. Slik sett kan det være grunnlag for å hevde at resultatene på undersøkelsene bør kunne tolkes som valide. Dessuten sammenliknes resultatene med tilsvarende resultater fra større utvalg, slik at de samlet sett kan gi et gyldig bilde av de fenomenene som er undersøkt. Samtidig bør en være forsiktig med å generalisere resultatene ukritisk til hele populasjonen.

Reliabilitet

En viktig forutsetning for å kunne anvende data i forskningssammenheng, er at disse er pålitelige, dvs. reliable. Vurderingen av reliabilitet handler i stor grad om hvorvidt datamaterialet er nøyaktig og stabilt (Cohen et al, 2018). Dette betyr at registreringer og målinger må være presise (Befring, 2016).

I henhold til rapporten som oppsummerer Kultur for læring T1, er reliabiliteten i de ulike spørreskjemaene vurdert som tilfredsstillende (Nordahl et al, 2018, s. 30-33). For de nasjonale prøvene er det lagt vekt på at prøvene skal være kvalitetssikret med tanke på pålitelighet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Etiske betraktninger

Anerkjente forskningsetiske prinsipper lagt til grunn for denne studien (Befring, 2016). I alle de undersøkelsene og kartleggingene som er anvendt er informantene anonymisert. Dessuten var elevenes deltakelse i spørreundersøkelsen frivillig. I sammenstillingen av resultatene på de nasjonale prøvene er elevenes navn gjort om til tall, dette for å kunne se mestringsnivå i lesing og regning for den samme eleven, men i en anonymisert oversikt.

Fortolkning av data

I analysen av datamaterialet er det ikke et mål å se etter kausale forhold, simpelthen fordi enkle årsak-virkning forhold er svært vanskelig å bevise innenfor samfunnsvitenskapene (Cohen et al, 2018). Hensikten er å belyse forskjeller og se etter mulige sammenhenger.

For å redusere risikoen for at forskerens subjektive oppfatninger skal være til hinder for en etterprøvable tolkning av data, er det viktig med en transparent gjennomgang av de funn som studien legger vekt på, og de mulige sammenhenger som viser seg. Dette ligger til grunn for behandlingen av de data som trekkes fram i studien, og den statistiske beskrivelsen av disse. Samtidig bygger analysene på teorier og begreper som er etablerte innenfor utdanningsforskning.

Presentasjon av resultater

De resultatene som blir presentert nedenfor er alle fra skoleåret 2018/19. Det er flere grunner til det. Den viktigste er at dette er det første året Elvebredden skole var i drift, og det finnes ingen sammenlignbare tall for tilsvarende elevgruppe fra tidligere år. En annen grunn er at det i løpet av dette skoleåret var tidspunktet for KFL-undersøkelsen, T2. Dette gav skoleledelsen en grundig oversikt over mange forhold ved skolen, sett fra ståstedet til de ulike gruppene som er listet opp over.

Vurdert fra et skolelederperspektiv er datagrunnlaget både nyttig og nødvendig som verktøy for å fatte beslutninger (Robinson, 2014). Analyse av datagrunnlaget ved skolen bør derfor danne grunnlag for de beslutningene som skal bidra til å opprettholde gode resultater og forbedre de resultatene som ikke er tilfredsstillende (Nordahl, 2016).

Midtveis i det første året på en ny ungdomsskole foreligger det verken eksamenskarakterer, standpunkt karakterer eller grunnskolepoeng. Det skolen derimot har er resultatene på de nasjonale prøvene og fra undersøkelsene innenfor Kultur for læring. I denne studien gjøres det bruk av statistikk fra de nasjonale prøvene i lesing og regning, da dette er å betrakte som en gyldig kartlegging av sentrale grunnleggende ferdigheter, og som dessuten er ment å gi et utgangspunkt for å drive med kvalitetsutvikling på skolenivå (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Kartleggingen som foregår via KFL er omfattende og nettbasert. Undersøkelsen tar for seg læring og læringsmiljø (Myhr, 2018). Hensikten med denne kartleggingen er å danne et grunnlag for skoler og kommuner, slik at de kan analysere og reflektere over de områdene som peker seg ut hos dem (Nordahl et al, 2018).

De resultatene som trekkes fram her er først de som kom via KFL-undersøkelsen i november 2018, og da i form av kontaktlærernes kartlegging og elevenes svar. Elevene og kontaktlærerne har ikke svart på de samme spørsmålene, og vanligvis er det høyere korrelasjon mellom variabler som er vurdert av samme informantgruppe (Nordahl et al, 2011). Likevel er

det interessante sammenlikninger å foreta. Deretter blir resultatene på de nasjonale prøvene analysert, og disse ses også i sammenheng med svarene i KFL-undersøkelsen.

Til grunn for analysen ligger at i en 500-poengs skala så utgjør 100 poeng ett standardavvik, og omregnet i progresjon, så er 0,4 standardavvik tilsvarende ett skoleår (Nordahl, 2016). Det vil si at 40 poengs forskjell kan oversettes til normal progresjon på ett skoleår. 500 poeng vil alltid være gjennomsnittet av scorene i utvalget (Nordahl et al, 2018).

I gjennomgangen nedenfor er forskjeller uttrykt enten i standardavvik eller i cohens d. Dette er gjort av to grunner. For det første er disse anerkjente og velutviklede standarder for å uttrykke forskjeller, og i tillegg vil dette gjøre det mulig å sammenligne ulike grupper på en hensiktsmessig måte (Nordahl, 2018).

5.1 Elevenes svar

	Gjennomsnitt gutter	Standardavvik gutter	Gjennomsnitt jenter	Standardavvik jenter	Differanse gjennomsnitt gutter - jenter	Forskjell gutter – jenter uttrykt i cohens d
Faglig trivsel	2,77	0,55	2,97	0,50	-0,20	-0,38
Sosial trivsel	3,64	0,40	3,57	0,43	0,07	0,17
Undervisnings- og læringshemmende atferd	3,96	0,55	4,10	0,52	-0,14	-0,26
Sosial isolasjon	4,7	0,53	4,45	0,57	0,25	0,45
Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer	4,71	0,35	4,82	0,31	-0,11	-0,33
Støtte og interesse fra læreren	3,33	0,66	3,44	0,55	-0,11	-0,18
Læringskultur	3,19	0,55	3,04	0,55	0,15	0,27
Sosialt miljø	3,34	0,55	3,32	0,53	0,02	0,04
Struktur	4,02	0,61	3,87	0,62	0,15	0,24
Feedback i undervisningen	3,61	0,91	3,23	0,91	0,38	0,42
Matematikkundervisningen	3,85	0,81	3,73	0,81	0,12	0,15
Norskundervisningen	3,88	0,82	3,91	0,68	-0,03	-0,04
Forventning om mestring	3,95	0,68	3,92	0,64	0,03	0,05
Sum	48,95	7,97	48,37	7,62	0,58	0,59
Gjennomsnitt	3,77	0,61	3,72	0,59	0,04	0,05

Tabell 1: Elevenes svar på Kultur for læring-undersøkelsen 2018 ved Elvebredden skole.

Elevenes svar gir for det første et hovedinntrykk av at resultatene varierer noe, men innenfor små til moderate forskjeller mellom gutter og jenter. Kort oppsummert kan en si at når alle de kartlagte områdene legges til grunn, så er skåren for guttene marginalt bedre enn for jentene, men $d=0,05$ utgjør en svært liten forskjell. Det samlede inntrykket er at forskjellene jevnt over ikke er svært store mellom de to gruppene.

De områdene som viser størst forskjell er sosial isolasjon og feedback, henholdsvis $d=0,45$ og $0,42$ i fordel guttene. Dette kan tolkes dit hen at det er noen flere jenter som føler seg sosialt isolert, og at jentene er mer kritiske til de tilbakemeldingene de får fra lærerne. Dessuten er spredningen vesentlig større i svarene på feedback, her er standaravviket $0,91$ i begge grupper. Dette er den største spredningen i denne delen av undersøkelsen, noe som tilsier at elevenes oppfatning varierer ganske mye på dette området, både for gutter og jenter.

De områdene som viser størst forskjell, med jentenes score som best, er faglig trivsel og utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer, henholdsvis $d=0,38$ og $d=0,33$. Dette indikerer at jentene i noe større grad enn guttene trives med det faglige innholdet i undervisningen, og at de vurderer seg selv noe mer positive til og konsentrerte i timene.

Et siste poeng i denne sammenhengen er at det virker som både guttene og jentene ved skolen har ganske høye forventninger om at de skal få til de oppgavene som de får på skolen. Forventning om mestring viser seg å skille svært lite på de to gruppene, og da i tillegg med en ørliten fordel for guttene, $d=0,05$. Dette gir et bilde av at elevene kommer til undervisningen med et positivt syn på det som møter dem. Overført til 500-poengsskalaen skårer gutta 515 og jentene 512 , altså noe bedre enn gjennomsnittet i populasjonen totalt.

Kontaktlærernes kartlegging

	Gjennomsnitt gutter	Standardavvik gutter	Gjennomsnitt jenter	Standardavvik jenter	Differanse gjennomsnitt gutter - jenter	Forskjell gutter – jenter uttrykt i cohens d
Tilpasning til skolens normer	2,91	0,64	3,45	0,52	-0,54	-0,93
Selvkontroll	3,05	0,60	3,33	0,55	-0,28	-0,49
Positiv selvhøvdelse	2,69	0,60	2,95	0,59	-0,26	-0,44
Empati og rettferdighet	2,59	0,67	2,84	0,70	-0,25	-0,36
Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats	3,34	0,98	4,16	0,78	-0,82	-0,93
Elevenes skolefaglige prestasjoner	3,38	1,12	4,06	0,98	-0,68	-0,65
Grunnleggende ferdigheter	3,46	1,12	4,1	1,03	-0,64	-0,60
Fravær fra skolen	2,36	0,95	2,34	0,97	0,02	0,02
Sum	23,78	6,68	27,23	6,12	-3,45	-4,37
Gjennomsnitt	2,97	0,84	3,40	0,77	-0,43	-0,55

Tabell 2: Kontaktlærernes svar i Kultur for læring-undersøkelsen 2018 ved Elvebredden skole.

I kontaktlærernes kartlegging er det flere ting å legge merke til. For det første uttrykker de samlede svarene her en større kjønnsforskjell enn det elevenes svar gir. Dessuten er det påfallende at alle områdene som er kartlagt gir en bedre skåre for jentene, med unntak av fraværet. I gjennomsnitt er forskjellen $d=0,55$. Tilsvarende funn er gjort i tidligere studier, men disse lærerrapporterte kjønnsforskjellene ble da ikke bekreftet gjennom observasjoner i klasserommet (Løken, 2018).

De største utslagene vises i de to områdene tilpasning til skolens normer og motivasjon og arbeidsinnsats, begge med $d=0,93$. Dette er en forskjell som er markant (Cohen et al, 2018). Spredningen på disse to områdene er også større for gruppa gutter enn for jenter, noe som tilsier at lærerne opplever at det er betydelige forskjeller blant guttene på skolen, og at det er noen av elevene som oppfattes som svært lite motiverte og som ikke følger skolens forventninger om atferd i noen særlig grad.

Når det gjelder skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter, så viser disse også en ganske markant forskjell, henholdsvis $d=0,65$ og $d=0,60$ i favør jentene. Her finner vi samtidig det største standardavviket, med 1,12 i gruppa gutter på begge områder. Spredningen

er noe mindre i gruppa jenter, med 0,98 og 1,03 i standardavvik på disse områdene. En plausibel tolkning av disse tallene er at det er betydelige forskjeller innad i begge gruppene, men ettersom gjennomsnittet blant guttene er såpass mye lavere enn hos jentene, så tilsier det også at det er en del flere gutter som er vurdert å ha lave skolefaglige prestasjoner og manglende grunnleggende ferdigheter.

I 500-poengsskalaen er gjennomsnittet for kontaktlærernes skåre for alle de sju kartlagte områdene 528 for jentene og 470 for guttene. Dette er en forskjell på 58 poeng, altså 0,58 standardavvik. Omregnet i skoleårs progresjon, kan en dermed si at det er om lag 1,5 års forskjell mellom de to gruppene. I tillegg kan det virke som om en del av forklaringen ligger i at det i guttegruppa er noen relativt store utslag i negativ retning, ettersom spredningen er større innad i denne gruppa.

Nasjonale prøver

Samlet 8. trinn

Lesing 8.	gutter
Mestringsnivå	
1	12
2	13
3	22
4	8
5	1
N	56
M	2,52
Standardavvik	1,03

Regning 8.	gutter
Mestringsnivå	
1	11
2	16
3	18
4	8
5	3
N	56
M	2,57
Standardavvik	1,03

Lesing 8.	jenter
Mestringsnivå	
1	5
2	11
3	36
4	19
5	5
N	76
M	3,11
Standardavvik	0,98

Regning 8.	jenter
Mestringsnivå	
1	9
2	24
3	30
4	11
5	2
N	76
M	2,58
Standardavvik	0,96

Tabell 3

Tabell 3 viser hvordan elevene som gjennomførte nasjonal prøve i lesing og regning på 8. trinn fordelte seg på mestringsnivå. Dessuten er det regnet ut M = gjennomsnitt og standardavvik innenfor hver av gruppene gutter og jenter (Helbæk, 2019).

Samlet 9. trinn

Lesing 9.	gutter
Mestringsnivå	
1	7
2	12
3	23
4	14
5	6
N	62
M	3,05
Standardavvik	1,12

Regning 9.	gutter
Mestringsnivå	
1	6
2	20
3	13
4	11
5	12
N	62
M	3,05
Standardavvik	1,29

Lesing 9.	jenter
Mestringsnivå	
1	2
2	7
3	31
4	26
5	17
N	83
M	3,59
Standardavvik	0,98

Regning 9.	jenter
Mestringsnivå	
1	5
2	14
3	24
4	24
5	16
N	83
M	3,39
Standardavvik	1,15

Tabell 4

Tabell 4 viser tilsvarende tall for 9. trinn som tabell 3 gjør for 8. trinn.

Det generelle inntrykket når en ser tabellene samlet er at jentene gjør det bedre enn guttene både i lesing og regning, og at den største forskjellen er å finne i lesing, noe som er i tråd med hva PISA-testene viser (OECD, 2015). Uttrykt i cohens d er forskjellene $d=0,59$ i lesing på 8. trinn og $d=0,51$ i lesing på 9. trinn. Forskjellene i regning er $d=0,28$ på 9. trinn og $d=0,01$ på 8. trinn. Med andre ord er forskjellene i lesing moderate, mens de er forholdsvis små i regning på 9. trinn, og det er ingen forskjell på regning 8. trinn.

Spredningen

Spredningen viser seg nok en gang å være størst i gruppa gutter, og da spesielt på 9. trinn. Det er tydelig at det på dette trinnet er en del elever som skiller seg ut i negativ retning ved å ha lavt mestringsnivå i både lesing og regning, dette kommer til uttrykk gjennom kombinasjonen lavere gjennomsnitt og større standardavvik.

Samtidig virker det som gapet mellom de to gruppene er noe mindre på 8. trinn, og her er også spredningstallene mye nærmere hverandre for gutter og jenter, standardavvik på 1,03 i snitt for gutta og 0,97 i snitt for jentene. Det tilsier at kjønnsforskjellene på 8. trinn er relativt små, og vesentlig mindre enn for 9. trinn. Dessuten er det antakelig færre elever på 8. trinn som skiller seg svært neagtivt ut, sammenlignet med 9. trinn.

Det kan være lett å se seg blind på forskjellene mellom gruppene gutter og jenter, særlig når dette er et så klart fokusområde for denne studien. Samtidig er det også vesentlig å ta med seg at det er til dels betydelig spredning også blant jentene. Selv om jentene har et høyere gjennomsnitt enn gutta, så indikerer et standardavvik fra 0,96 til 1,15 at det finnes jenter på skolen som også har lavt mestringsnivå både i lesing og regning.

Som vist tidligere i artikkelen, så er det i lesing at det er gjennomgående størst kjønnsforskjeller, både nasjonalt og internasjonalt (OECD, 2015). Dette viser seg også i tallene fra Elvebredden skole. På begge årstrinn er forskjellen mellom gutter og jenter i lesekompetanse moderat, mens de tilsvarende forskjellene i regning er mindre.

En korrelasjonsanalyse med utgangspunkt i klasselistene og mestringsnivået til den enkelte elev i både lesing og regning, viser at det er ganske stor sammenheng mellom de grunnleggende ferdighetene lesing og regning. For guttene er korrelasjonen $r=0,733$ og $r=0,737$ på henholdsvis 8. og 9. trinn. Dette er å betrakte som en meget sterk korrelasjon (Bringsrud Fekjær, 2016). For jentene er de tilsvarende korrelasjonskoeffisientene henholdsvis $r=0,705$ for 8. trinn og $r=0,609$ på 9. trinn. Dette er også å betrakte som sterke sammenhenger.

Disse funnene tilsier at det ofte er de samme elevene som skårer lavt på begge de nasjonale prøvene, og dermed kan sies å ha mangelfulle grunnleggende ferdigheter. Av de 277 elevene som har gjennomført begge disse nasjonale prøvene ved Elvebredden skole, så er det

14 elever som scorer på mestringsnivå 1 i både lesing og regning. Kjønnfordelingen blant disse er fire jenter og 10 gutter. Dette kan kanskje antyde en tendens, og sett fra et skolelederperspektiv er det i hvert fall viktig å identifisere disse elevene, slik at det kan settes inn pedagogiske tiltak for å løfte disse elevene spesielt. En kan trygt si at en sammenkobling av disse dataene gir skolen vesentlig kunnskap om denne elevgruppa.

Konklusjon og drøfting

Problemstillingen for denne studien er hvordan kjønnsforskjellene innad i skolen kommer til uttrykk gjennom tilgjengelig data på skolenivå. Dessuten var forskningsspørsmålene hva en skoleleder kan finne ut ved hjelp av tilgjengelige data fra sin skole, og hvilke mulige sammenhenger som kan være med på å kaste lys over kjønnsforskjellene i skolen slik de framstår i skolens datagrunnlag.

Ettersom dette er kartlegginger og resultater fra en bestemt skole, så skal en være forsiktig med å generalisere, jamfør beskrivelsen i metoddelen over. Samtidig er det trekk ved funnene her som bekrefter tidligere empiri, og slik sett kan denne studien antakelig gjelde for flere enn bare denne ene skolens elever, lærere og ledere.

Med datagrunnlag fra én bestemt ungdomsskole, er det ganske mye en skoleleder kan få innsikt i når det gjelder kjernevirksomheten på skolen. For det første er elevundersøkelsen i KFL svært interessant fordi den gir flere perspektiver enn den årlige elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Som vist ovenfor samles det inn svar fra flere respondentgrupper, og resultatene fra disse gruppene gir både nyttige svar hver for seg, men spesielt når det går an å se dem i sammenheng med hverandre. Det er blant annet tydelig at elevene ved Elvebredden skole opplever en skolehverdag som er mindre preget av kjønnsforskjeller enn det lærerne gjør. Dette er et av de mer interessante funnene i denne studien, og bekrefter tidligere funn (Sørli og Nordahl, 1998); Nordahl et al, 2018).

Guttene ved skolen har en forventning om å mestre oppgavene de får på skolen som ikke står i stil med kontaktlærernes oppfatning av deres motivasjon og arbeidsinnsats. Selv om det åpenbart ligger ulikt innhold i disse to fokusområdene, kan det tyde på at skolen ikke får ut det potensialet for læring som ligger i elevgruppa. Et annet spørsmål det går an å stille er om skolen har klart å etablere en kultur der det er sosialt akseptert å ville lære og prestere skolefaglig for alle, noe som kan være vanskelig i enkelte typiske «machokulturer» (Zimmermann, 2018). Det vil kreve flere oppfølgende undersøkelser for å komme til bunns i denne problemstillingen, og både observasjoner og intervjuer kan være mulige metoder for et slikt forbedringsarbeid.

Det er også vist gjennom flere studier at lærere har en tendens til å belønne elevers skolefaglige prestasjoner bedre enn de fortjener hvis de viser en forventet atferd og god selvregulering (OECD, 2015; Gustavsen, 2018). Dette kan også være med på å prege kontaktlærernes kartlegging. Å sette denne problemstillingen på kartet synes nødvendig, og å arbeide for å bli mer bevisst hva som ligger bak ens oppfatninger og vurderinger av elever bør prioriteres i samarbeidet mellom ledere og lærere.

Kjønnsforskjellene i de grunnleggende ferdighetene som uttrykkes i nasjonale prøver på 8. og 9. trinn viser seg å være fra ikke-eksisterende (regning 8. trinn) til moderate (lesing for begge trinn). Det er likevel slik at forskjellen i kontaktlærernes kartlegging viser et noe større sprik mellom gutter og jenter enn den forskjellen som de nasjonale prøvene synliggjør, med $d=0,6$ for en samlet vurdering av grunnleggende ferdigheter, som i KFL er lesing og regning. Dette kan indikere at jentene får noe bedre skåre sammenlignet med gutta enn det faktisk er grunnlag for, når lærerne skal gi sine vurderinger, noe som igjen tyder på at de sosiale ferdighetene spiller inn i lærernes vurderinger (Gustavsen, 2018).

Denne studien har vist en tendens som bør føre til at skoleledelsen setter et ekstra fokus på lærernes møte med guttene spesielt, og med utgangspunkt i det datagrunnlaget som er vist ovenfor. Det er ikke sikkert at alle elevene blir rettferdig vurdert, og det kan være mer å hente i form av å bygge videre på elevenes samlede forventninger om å mestre på skolen. Et slikt arbeid krever ledelse som involverer lærerne i refleksjonarbeid for å komme til kjernen i den pedagogiske praksis, og der målet er å utvikle en forbedret og kollektiv pedagogisk praksis (DuFour et al, 2010; Skandsen, et al, 2011; Nordahl, 2018)

Et slikt forbedringsarbeid må igjen følges opp av ytterligere datainnsamlinger og nye analyser, for å finne ut om man lykkes med endringene. Det er gjennom grundig analyse at data blir et nyttig verktøy, og slik sett et utgangspunkt for å lede skolen i retning bedre læring for alle, både gutter og jenter. Forbedringsområdene for skolen kommer til uttrykk gjennom å analysere ulike data og koble disse sammen. Da vil slike sammenhenger som de som er belyst ovenfor tre tydeligere fram for skoleledelsen, og derigjennom være med på å angi kursen videre for skolens forbedringsarbeid.

Litteraturliste

- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B., Huang, L. (2014.) *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA Rapport 5, 2014). Lokalisert på <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Kjoennsforskjeller-i-skoleprestasjoner>
- Bakken, A. (2008). Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 1, s. 86 – 93. Lokalisert på <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1090/954>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. I Goslin, D. (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (s. 213-262). Chicago: Rand McNally.
- Befring, E. (2016) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bringsrud Fekjær, S. (2016). *Statistikk i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing. A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gustavsen, A.M. (2018). *Kjønnsforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner*. (Ph.d.-avhandling) i profesjonsrettede lærerutdanningsfag. Hamar: Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk.

- Hattie, J (2014). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Helbæk, M. 2019. *Statistikk. Kort og godt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyde, J. S. (2005) The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*. Vol. 60. No. 6, s. 581 – 592. Lokalisert på <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-606581.pdf>
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid. I: Andreassen, R-A, Irgens E. J., Skaalvik, E. (Red.) *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S., Skedsmo, G. og Prøitz, T. S. (2017). Bruk av elevresultater – utfordringer og muligheter. I Aas & Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Myhr, L. A. (2018). Kultur for læring i Hedmark. *Padeia*, 15, s. 18-29.
- Nordahl, T., Aasen, A., Lekhal, R., Drugli, M. B. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold. *Padeia*, 9, s. 76-89.
- Nordahl, T. (2016). *Dette vet vi om bruk av kartleggingsresultater i skolen. Fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal.
- Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S. og Sunnevåg, A-K (2018). *Kultur for læring i skolen Hedmark. Rapport fra kartleggingsundersøkelsen T1*. Oppdragsrapport nr. 6 – 2018 Høgskolen i Innlandet. Lokalisert på <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2500893>

Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., Shewbridge, C. (2012). *OECDs gjennomgang av evaluering og vurdering innen utdanning. Norge*. Lokalisert på http://www.oecd.org/education/school/Evaluation-and-Assessment_Norwegian-version.pdf

OECD (2015), *The ABC of Gender Equality in Education. Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing. Lokalisert på <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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

Stoltenberg, C. et al (2019). Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. (NOU 2019:3) Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

Sørli, M-A, Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsarbeidet «Skole og samspillsvansker». Oslo: NOVA.

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Elevundersøkelsen*. Lokalisert på <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Lokalisert på <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/>

Walhovd, K. B. (2014). Kjønnforskjeller i et kognitivt-nevrovitenskaplig perspektiv. I E. Backe-Hansen, K. B. Walhovd & L. Huang (Red.), *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering* (NOVA Rapport nr 5, s. 59-77). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Zimmermann, F. (2018) *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. (Akademisk avhandling, Gøteborgs universitet). Lokalisert på <http://hdl.handle.net/2077/54036>

Vedlegg

1. Intervjuguide

	Navn	Alder	Ant. år som lærer	År som lærer 1-4	År på denne skolen	Utdannelse	
Temaer	Hovedspørsmål						
Teamet	Hvordan vil du beskrive teamet du er en del av?	Hva kjenner du dere?	På hvilke(n) måte(r) kommer dette til uttrykk?	Eksempler	Hvilke forventninger har ledelsen til dere på teamet?	Hva er dine tanker om dette?	Andre ting som er viktig for deg når det gjelder teamet?
Mål Visjon	Hva tenker du om skolens visjon?	Hva tenker du om skolens mål?	Hvilke verdier er viktige for deg?	Kan du forklare/utdype/begrunne?	I hvor stor grad der dere enige om dette på teamet?	Kan du utdype/forklare/gi eksempel?	
Gjensidig avhengighet heri opptatt Samarbeid	I hvor stor grad samarbeider du med andre på teamet?	Med hvem?	Hva samarbeider dere om?	Hvor ofte?	Er kvaliteten på ditt INDIVIDUELLE arbeid som lærer avhengig av / påvirket av de andre i arbeidsgruppa?	Kan du utdype?	

Psyko- logisk myndig- gjøring	Hvilken kompetanse er viktig for å utføre din jobb på en god måte?	Hva finner du mest mening i med jobben din?	Hvor viktig er det for deg å ha innflytelse over jobbhverdagen din?	Kan du utdype/for klare?			
Læring og utvikling	Hva betyr profesjonell utvikling for deg?	Hvor viktig er det for deg å lære/utvikle deg i forbindelse med jobb?	I hvor stor grad opplever du dette per i dag?	Kan du gi et eksempel?	Hva har du lært?		
Jobb-tilfredshet	Hva skal til for at du opplever jobbtillfredshet?	I hvor stor grad opplever du å være tilfreds i jobben din?	Kan du begrunne/utdype?	Hva motiverer deg?	Mulig utdypning		
Kollektivt / felles ansvar	En del vil hevde at det å ha felles/kollektivt ansvar er en positiv faktor (Dette ment som en innledning til spørsmålet)	Hva legger du i felles ansvar?	Opplever du at dere har et felles ansvar på teamet?	Hvordan opplever du dette felles ansvaret?	Eventuelt positive sider?	Eventuelt negative sider	
Reflekterende dialog	Hvor ofte / hvordan reflekterer dere sammen på team?	Hva handler disse samtalene om?	Eksempel?				