

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk, og studieprogrammet Master i
Utdanningsledelse

Sissel Havik

To artikler og kappe

Forbedring av skolens læringsmiljø på
bakgrunn av skoleledelsens anvendelse
av resultater fra KFL og praksisnær
utdanningsforskning

School leaders capacity to an improved learning environment by use of results from
KFL and a research-based practice

Master i utdanningsledelse (kull 2016)

2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Denne studien er en kvalitativ undersøkelse basert på intervjuer med skoleledere i barneskoler i Innlandet (tidligere Hedmark fylke). Ledelse av forbedringsarbeid i profesjonelle læringsfellesskap, med bakgrunn i undervisningsresultater fra det fireårige prosjektet Kultur for Læring (2016-2020), danner bakteppe for to artikler og studiens kappe. Det undersøkes hvordan skoleledere arbeider med profesjonsutvikling og skolebasert forbedringsarbeid, hva som kjennetegner deres ledelsesmetoder i det profesjonelle læringsfellesskapet, og hvilke sentrale verktøy som anvendes i implementeringsarbeidet. Formålet er å undersøke, forstå og beskrive et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag for hvordan forbedringsarbeid kan bidra til økt læringsutbytte og en god kultur for læring. Det empiriske grunnlaget består av intervjuer med skoleledere ved tre ulike skoler som alle deltar i satsingen. Det første intervjuet ble gjennomført etter at resultatene fra T1 i Kultur for Læring-undersøkelsen var klare. De to andre intervjuene fant sted etter at T2 var gjennomført, og ulike forbedringstiltak igangsatt.

Vi finner at skoleledelsens kunnskap om forbedringsarbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet bidrar til profesjonsutvikling og indirekte til positive læringsresultater hos elevene. Gjennom relasjonsorientert ledelse, med ulike varianter av distribuert ledelsespraksis, finner vi myndiggjorte ansatte som har tillit til skoleledelsen. Dette kommer til uttrykk gjennom positiv feedback, kollektiv mestringstro og en støttende læringskultur. Rektorene har lagt til rette for dette gjennom bevisst organisering, prioritering av tid og tydelige rammer for utviklingsarbeidet. Funnene viser også at implementering av forskningskunnskap som grunnlag for arbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet, gradvis fører til overgang fra en erfaringsbasert praksis til en mer forskningsinformert praksis. Ved hjelp av ulike modeller skapes koherens i forbedringsarbeidet, noe som i sin tur fører til et stimulerende læringsmiljø for elever og ansatte. Et viktig verktøy er anvendelse av pedagogisk analysemodell for å utforske skolens forbedringsområder, som igjen leder til ulike tiltak og læringsprosesser. Slike funn peker på nytten av gode profesjonelle læringsfellesskap, hvor forventninger er uttalt og den enkeltes rolle er avklart. Med tydelige rammer og mål, eierskap til skolens arbeid og resultater, samt relevans i den daglige praksisen, viser mine funn til en positiv og kollektiv kunnskapsutvikling.

Abstract

This is a qualitative study based on interviews with school principals of primary schools in Innlandet (formerly Hedmark county). Leading improvement work in professional learning communities, based on on-going results from the Culture for Learning project (2016-2020), sets the premises for these two articles. The focus is on how school leaders work with professional development and school-based improvement in their schools, what characterizes their leading methods in the professional learning community, and what key tools are used in their implementation work. The purpose is to get a deeper understanding of research-based knowledge as common grounds for how school improvement can contribute to increased learning outcomes and a good culture for learning. The empirical basis consists of interviews with school principals at three different schools, all of whom participate in the Culture for Learning-project. The first interview was conducted after the results of T1 in the Culture for Learning survey were published. The other two interviews took place after the completion of T2, in which various improvement measures were initiated in both schools.

I find that the school leader's knowledge of improvement work in the professional learning community, contributes to professional development, and indirectly to positive learning outcomes for the students. Through positive and inclusive educational leadership, with different sorts of distributed leadership, we find empowered employees with confidence in their school leaders. This is expressed through positive feedback, collective commitment, efficacy and a supportive culture for learning. The school leaders have facilitated this through organizing and prioritizing time and a framework for development. The findings also show that implementation of research knowledge as a basis for work in the professional learning community, gradually leads to a transition from an experience-based practice to a more research-informed practice. By using different models, coherence is created in the improvement work, which in turn leads to a stimulating learning environment for students and staff. An important tool is the use of an educational analysis model to explore the school's improvement areas, which in turn leads to different goals and learning processes. Such findings point to the usefulness of good professional learning communities, where expectations are stated and the individual's role is clarified. With clear framework, relevance in daily practice and common goals, where everybody takes ownership of their school's results, I find that a positive and collective knowledge-based development can take place.

Forord

Denne masteroppgaven avslutter min treårige studie innen Master i Utdanningsledelse ved Høgskolen Innlandet. Studiet ble første gang tilbudt studenter ved INN fra høsten 2017. Etter avsluttet rektorutdanning ved samme utdanningsinstitusjon i 2012, har jeg ventet forventningsfullt på dette studiet. Jeg er svært glad for at det er akkurat INN som er tilbyder; med gjenkjennbare strukturer, god kvalitet og mange av Norges beste utdanningsforskere, lærebokforfattere og professorer som ansvarlige. Jeg vil særlig trekke fram professor Thomas Nordahl og dr.oecon. Jan Merok Paulsen som svært betydningsfulle for mitt læringsutbytte knyttet til utdanningsledelse.

Med pedagogisk bakgrunn fra grunnskolen og de siste 11 årene som rektor, har interessen for skoleledelse og ledelse av forbedringsarbeid vokst i takt med min kjennskap til skolen og min økte kompetanse på feltet. Gjennom årene har erfaringer med skoleutvikling vært mange og varierte. Implementering av ny kunnskap, orientering mot forskningsfeltet og systematiske prosesser har stor betydning for vellykket arbeid. Jeg har vært medansvarlig og ansvarlig for godt forbedringsarbeid i skolen, men jeg har også erfart eksempler på det motsatte; endringer som har skapt kortvarig engasjement, uten forankring verken hos skoleeier, ledelse eller blant elever og lærere. Gjennom økt forskningskunnskap om hva som virker inn på læring og utvikling, er jeg nå blitt en bedre skoleleder. I det profesjonelle læringsfellesskapet har vi dessuten muligheter for å skape en god kultur for læring og økt læringsutbytte, så vel hos elevene som hos de ansatte i skolen.

Arbeidet med studiet og denne oppgaven har vært interessant og tidkrevende. Det er en spesiell øvelse å skulle studere på et høgt akademisk nivå, samtidig med fulltids rektorjobb. Økt kompetanse innen utdanningsledelse er svært relevant for en rektor. Erfaringen med å skrive denne masteroppgaven gjennom hele studieløpet, gjør at utviklingen av eget lederskap har fått en ekstra dimensjon, selv om arbeidsmengden har vært stort. Å krysse målstreken føles derfor ekstra godt og tilfredsstillende.

Takk til velvillige informanter som har latt seg intervjuet til mine to artikler. Deres erfaringer og kunnskap om ledelse av forbedringsarbeid i profesjonelle læringsfellesskap, har vært uvurderlig.

Takk til mine to veiledere, Jan Merok Paulsen og Lillian Gran. Uten deres gode hjelp og støtte er det ikke sikkert kreftene hadde strukket til for å komme helt fram!

Takk til svært velvillig arbeidsgiver, de beste kollegaene man kan ønske seg og min utrolig dyktige assisterende rektor. Den måten dere har gitt meg rom til å jobbe med egen utdanning og kompetanseheving på, er jeg sikker på at ikke mange andre er forunt. Aldri annet enn oppmuntrende ord! Et svært profesjonelt «lag» har holdt stødig kurs i arbeidet med elevene våre på skolen i perioden, og læringsresultatene er tydelige: Vi har en god kultur for læring!

Til slutt vil jeg takke mine aller viktigste støttespillere; min mann, våre barn og hele storfamilien! Denne hilsenen går også til mine dyktige studievenner og alle andre gode venner! Uten deres oppmuntringer og rause heiarop hadde ikke dette vært mulig. Jeg har mer enn en gang trengt deres støtte, og dere fortsetter å gi så det monner. Jeg er evig takknemlig.

Hamar, 14.05.20

Sissel Havik

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	3
ABSTRACT.....	4
FORORD	5
TABELLER OG FIGURER	9
1. INNLEDNING	10
1.1 PROBLEMSTILLING.....	11
1.2 PRESENTASJON AV ARTIKLENE.....	12
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	12
2. TEORETISK RAMMEVERK	14
2.1 SAMMENFATNING AV TEORI OM UTDANNINGSFORSKNING	14
2.1 DEN PEDAGOGISKE VERDIKJEDEN	16
2.2 FORSKNINGSBASERT KUNNSKAP I FORBEDRINGSARBEID	17
3. TIDLIGERE FORSKNING OG EMPIRI	19
3.1 STRATEGISK LEDELSE AV SKOLER.....	20
3.2 DET PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSHAPET	22
3.3 IMPLEMENTERING OG KOHERENS I FORBEDRINGSARBEID.....	22
4. METODE	24
4.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	24
4.2 VALIDITET OG RELIABILITET.....	24
4.3 ETISKE PRINSIPPER.....	25
5. PRESENTASJON AV RESULTATER.....	27
5.1 RESULTATER OG FUNN I ARTIKLENE	27
5.2 FORBEDRINGSARBEID OG KOLLEKTIV MESTRINGSTRO	29
5.3 DET PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSHAPET	29

5.4	IMPLEMENTERING OG KOHERENS I FORBEDRINGSARBEID	30
6.	DRØFTING OG KONKLUSJON.....	32
6.1	STRATEGISK OG TILLITSBASERT SKOLELEDELSE	32
6.2	UTVIKLING AV PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	33
6.3	IMPLEMENTERINGSARBEID.....	35
6.4	KONKLUSJON OG ANBEFALINGER FOR PRAKSIS.....	36
7.	LITTERATURLISTE.....	37
	ARTIKKEL 1: LEDELSE AV PROFESJONSUTVIKLING I SKOLEN.....	40
	ARTIKKEL 2: PRAKSISNÆR UTDANNINGSFORSKNING	56
	VEDLEGG.....	85

Tabeller og figurer

Figur 1: Koherens i skoleutviklingen(Fullan & Quinn, 2017, s. 33).....	15
Figur 2: Seks sentrale områder for vellykket implementering av forskningskunnskap (Dyssegaard, 2017).....	17
Figur 3: Ogdens fire faser i forbedringsarbeid (Ogden, 2018).....	18
Figur 4: Robinsons fire faser knyttet til veien mot ny og tilstrekkelig felles handlingsteori (Robinson V. , 2018)	18

1. Innledning

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å sette fokus på utdanningsledelse i norsk skole. Forskning viser til ulike måter å drive forbedringsarbeid i skolen på, med forskjellige ledeleseverktøy og organisering av selve implementeringen som nøkkelfaktorer (Fullan & Quinn, 2017). Målet er læring, både for elever, ansatte, ledelse og andre aktører i og rundt skolen. Elevenes læring er og blir skolens viktigste oppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Global, nasjonal og samfunnspolitisk utvikling setter press på skolene som kunnskapsorganisasjoner, noe som krever en forskningsinformert og strategisk skoleledelse (Paulsen, 2019). Fra å snakke om endring i skolen, kan vi de senere år se en tydeligere dreining mot å anvende begrepet forbedring i et skoleutviklingsperspektiv (Robinson V. , 2018). Arbeid med forbedring og positiv utvikling baseres ofte på kartlegging av læringsmiljøet, noe det finnes nasjonale og lokale føringer for (Utdanningsdirektoratet, 2020) og (Fylkesmannen i Hedmark, 2016). Det er i den forbindelse viktig med profesjonell dømmekraft og god analysekompetanse i det profesjonelle læringsfellesskapet (Qvortrup, 2018). Hensikten med min studie er å undersøke sentrale elementer som må være på plass for å skape positiv utvikling og varig bedring av læringsresultater og skolekultur. Ledelsens evne til kollektiv kapasitetsbygging står sentralt (Fullan & Quinn, 2017), fordi læring og kompetanseutvikling fremmes best i et miljø som er preget av kollektiv mestringstro, tydelige forventninger og felles kultur for læring (Murphy & Louis, 2018). Det er et forholdsvis stort tilfang av undersøkelser og forskningskunnskap innen forskningsfeltet, jeg har blant annet valgt John Hattie sin metastudie om hva som virker inn på elevenes læring som bakteppe (Hattie, 2013). Samtidig har det skjedd en utvikling innen utdanningsforskning og anvendelse av forskningen i skolen. Det er dermed interessant å undersøke hvordan forskningskunnskap påvirker skolen i dag. Målet er blant annet at elevenes læringsutbytte skal økes, og flere elever skal fullføre videregående skole (Fylkesmannen i Hedmark, 2016). Det empiriske grunnlaget bygger på kvalitative forskningsintervju (Brinkmann & Kvale, 2015). Resultatene av undersøkelsene presenteres i to artikler som favner om hver sin problemstilling. Disse problemstillingene og hovedresultatene sammenfattes og omslutes av denne kappen. Først i kappen presenteres oppgavens tema, problemstillinger og betydning for utdanningsledelse. Relevant teori samt tidligere forskning presenteres deretter, før det redegjøres for artiklenes metodiske og forskningsetiske aspekt. Til slutt følger de to artiklene. Her blir oppgavens empiriske grunnlag og mine forskningsanalyser presentert sammen med relevant teori og tidligere forskning på tema.

1.1 Problemstilling

Det har både vært et kort- og langsiktig mål å fremme god kultur for læring i skolene i Norge. Dette er i stor grad også en kultur som er godt synlig i mange av skolene våre, med resultater som indirekte peker tilbake på hva som virker inn på læring. John Hattie har i sine metastudier forsket på hvilke faktorer som påvirker nettopp læring (Hattie, 2013). Det er imidlertid ikke slik at alle fylker i landet har like gode resultater å vise til, selv om forskningen er temmelig tydelig på hva som virker. Dette kan handle om at det fra mange skoleledere gis uttrykk for at det kan være krevende å bruke ulike kartleggingsresultater og andre data aktivt i forbedring av den pedagogiske praksisen. Et resultat av manglende kompetanse om hva som gir best læring, kan være noe av årsaken til at elever får et dårlig læringsutbytte, noe som påvirker hele deres skolegang. Dermed må vi anta at bedre kvalitet i skolen også vil påvirke elevenes gjennomføringsevne i hele sitt utdanningsløp. På bakgrunn av dette blir det gjennomført et forbedringsarbeid i Hedmark i perioden 2016 – 2020; Kultur for Læring (Fylkesmannen i Hedmark, 2016). Selv om dette er et prosjekt som først og fremst skal bedre resultatene hos elevene, samt hindre frafall i videregående opplæring, kan slike kollektive løft være viktige for å danne retningen for fylket, kommunene og den enkelte skole i lang tid framover. Det vil si; hensikten er å få en varig bedring av læringskulturen. I Hedmark skjer dette i et overordnet samarbeid med Fylkesmannen i Hedmark (nå: Fylkesmannen i Innlandet) og SePU (Senter for praksisrettet utdanningsforskning). I tillegg viser mine studier til at vi er avhengig av flere nøkkelfaktorer, hvor skolens ledelse er helt sentral når det blant annet gjelder ledelse av lærernes læring og selve implementeringsarbeidet. Ved å bygge kapasitet i det profesjonelle læringsfellesskapet, vil trolig kunnskapsnivået i skolene i større grad utvikles og forbedres, både blant de ansatte og hos elevene. Stadige endringer og omstilling er med på å gi skoleledere et stort ansvar i dagens utdanningsinstitusjoner. Dette vil være like viktig i årene framover, spesielt med Fagfornyelsen som skal forstås og implementeres. Med et bevisst syn på læreplanarbeidet, må vi anta at gode profesjonelle læringsfellesskap kan fortsette sitt arbeid videre fra en noe ensidig erfaringsbasert praksis, til en forskningsinformert praksis. Her vil skolelederen ofte befinne seg i et skjæringspunkt mellom strategisk skoleledelse og ytre press i form av krav og forventninger om resultater. I denne sammenhengen er det interessant å undersøke følgende problemstilling:

På hvilken måte kan strategisk skoleledelse og forskningsinformert praksis føre til kollektiv kapasitetsbygging og forbedring i skolen?

1.2 Presentasjon av artiklene

To artikler som begge omhandler skoleledelsens betydning for kollektivt forbedringsarbeid, er resultatet av mine kvalitative undersøkelser. Artikkelen 1 går i dybden på hvordan ledelse av arbeid i profesjonelle læringsfellesskap (også kalt PLF) kan fremme en god kultur for læring, basert på følgende problemstilling: *Hvilken sammenheng er det mellom skoleledelse og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?* Med kvalitativ metode som tilnærming, valgte jeg å intervju ledelsen ved en skole som over tid kunne vise til gjennomgående gode resultater innenfor et valgt datamateriale (Skoleporten og Kultur for læring). Anvendelse av kvalitativt forskningsintervju som metode, med teoriforankring hos Kvale(1997), ga et godt innblikk i hvordan skoleledelsen praktiserte sine prinsipper for arbeid i profesjonelle læringsfellesskap (DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2016) og (Qvortrup, 2018). Jeg søkte å finne "bevis" for at god ledelse av den kollektive kapasiteten i et PLF indirekte påvirker elevenes læring positivt. Gjennom forskningsintervjuet ble det pekt på metoder innen utdanningsledelse som fremmer kollektiv kompetanseutvikling (Lund, 2018). Pedagogisk analyse var et av verktøyene som ble brukt for å utvikle organisasjonen, ikke bare for å få til endringer, men for å skape forbedring (Nordahl, 2012) og (Munthe & Postholm, 2012).

Artikkelen 2 er direkte knyttet til Kultur for læring-undersøkelsen (også kalt KFL) og resultatene av de ulike kartleggingsperiodene. Jeg ønsket å intervju skoleledere som kunne vise til en positiv utvikling i resultatene fra T1 (i 2016) til T2 (i 2018), og deres systematiske arbeid med skolens forbedringskultur i det profesjonelle læringsfellesskapet. Dermed er artikkelen 2 spisset mot et konkret utviklingsprosjekt. Problemstillingen her lyder: *På hvilken måte kan skoleledelsens anvendelse av resultater fra KFL og praksisnær utdanningsforskning føre til et forbedret læringsmiljø?* Det var viktig å få øye på hvilke tiltak som ble iverksatt mellom T1 og T2, hvilke mål disse tiltakene skulle lede mot, og på hvilken måte ulike ledelsesverktøy ble benyttet for å skape forbedring. KFL-prosjektet ferdigstilles høsten 2020 (T3). Dermed ble kvalitativt forskningsintervju en god metode for å «ta temperaturen» på rektorenes analysekompetanse, deres ledelsesmetoder og anvendelse av forskning i forbedringsarbeidet (Aas & Paulsen, 2017).

1.3 Oppgavens oppbygging

Videre presenteres det teoretiske grunnlaget for artiklene, med fordypning innen ulike forskning på skoleledelse (DuFour & Marzano, 2011), skolen som pedagogisk verdikjede

(Paulsen, 2019) og anvendelse av forskningskunnskap i skoleutvikling (Ogden, 2018). Min hypotese er at ulike støttesystemer i og utenfor skolen, samt arbeid i profesjonelle læringsfellesskap er grunnleggende forutsetninger for et vellykket implementeringsarbeid. Teoretisk rammeverk benyttet i artiklene, støttes opp av forskningslitteratur og relevant utdanningsforskning. Resultatene fra undersøkelsene oppsummeres, før det foretas en overordnet drøfting knyttet til elementene som ligger til grunn for oppgaven.

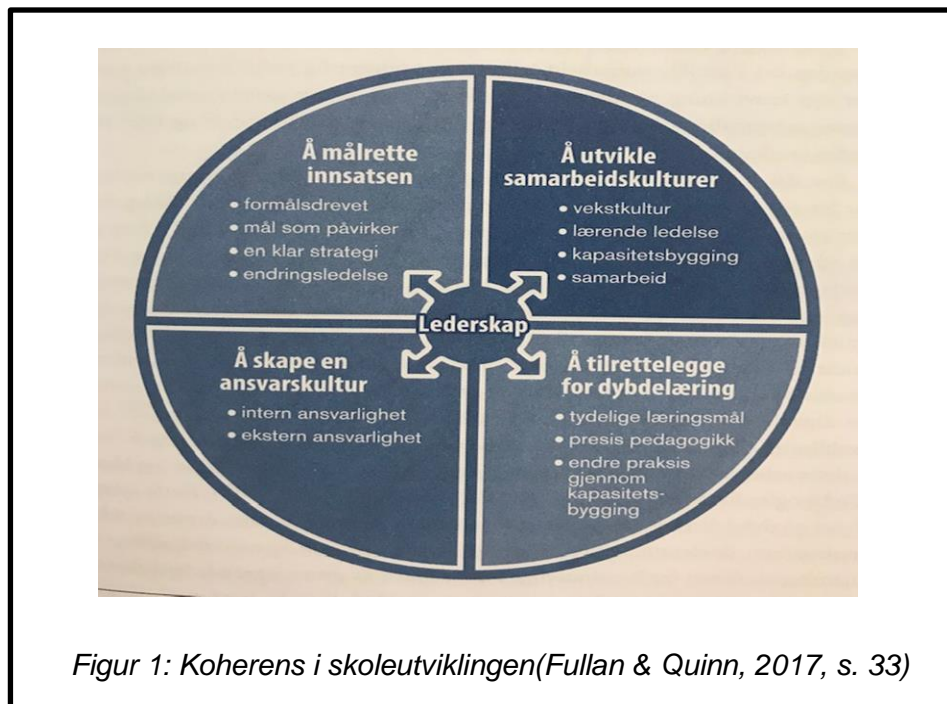
2. Teoretisk rammeverk

Teori bygger blant annet på fortolkning og forståelse av empiri (Grønmo, 2017). Mens valg av metode belyser de konkrete framgangsmåtene for denne vitenskapelige studien (Brinkmann, 2010), vil de forskningsteoretiske aspektene ved utdanningsledelse og ledelse av forbedringsarbeid underbygge studiens empiriske data. Teori om hva som virker inn på elevs læring, står sentralt (Hattie, 2013). Kunnskap, forutsetninger og antakelser om fenomener knyttet til forbedringsarbeid sammenfattes ved hjelp av det teoretiske rammeverket (Grønmo, 2017).

2.1 Sammenfatning av teori om utdanningsforskning

Teoretiske tilnærminger i de to artiklene sammenfattes i denne kappen, og sammenhengen mellom de teoretiske tilnærmingene drøftes. Det anvendes et overordnet teoretisk perspektiv som binder dette sammen. Det blir her viktig å gå nærmere inn på *strategisk skoleledelse* som ledd i en *verdikjede*, helt fra skoleeier til elev. Ledelse av læring må ses på både som enkeltstående handlinger og som en strukturert helhet (Paulsen, 2019). Dette vil binde de to artiklene sammen, siden begge handler om hensiktsmessig skoleledelse for å skape god kultur for læring. Samtidig vil dette være et relevant «frampek» mot arbeidet med Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det empiriske grunnlaget gir en oversikt over tidligere empiri/forskning på de aktuelle tematiske områdene som artiklene dekker. Ulike ledelsesmetoder, arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, bruk av kartlegging og utdanningsforskning for skoleutvikling, samt implementeringsperspektivet står sentralt. Fullan & Quinns figur for koherens i forbedringsarbeid er en av flere modeller som ligger som teoretisk grunnlag for artiklene. Nordahl beskriver modellen som «de fire hjertekamrene i forbedringsarbeid», med en driver i midten i form av ledelse på alle nivåer, hvor alle er avhengige av å fungere (Nordahls beskrivelse av figur, sagt i forelesning for 2MULFORB, kull 2016, 29.08.19.):



Teori om kollektiv kapasitetsbygging, læringskapasitet og profesjonsutvikling stammer fra ulike forskere som på hver sine måter har framdyrket sentrale faktorer for å «løfte i flokk» og skape utvikling i skolen (Fullan & Quinn, 2017) (Aas & Paulsen, 2017). Det profesjonelle læringsfellesskapet er en slik modell (DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2016). DuFour forklarer profesjonelle læringsfellesskap slik: *En konstant proces, i hvilken medarbejdere og ledere arbejder sammen i tilbagevendende forløb af kollektiv undersøgelse og aktionsforskning for at opnå bedre resultater hos de elever, som de arbejder med* (DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2016, s. 18). Lærernes læring er dermed en del av det teoretiske rammeverket for hele denne oppgaven.

Utdanningsforskning byr på ulik tilnærming til kunnskap. Biesta (2007) skiller mellom den såkalt tekniske rollen og den kulturelle rollen; hvor den tekniske rollen beskrives som en «what works»-holdning til forskning (Biesta, 2007). Dette er en mer instrumentell og teknisk tilnærming til kunnskap, i hovedsak med effektiviseringsstrategier som fokus. Den kulturelle rollen kan derimot sies å handle om å se pedagogisk forskning fra en annen side, gjennom tolkning og forståelse. Innenfor denne tilnærmingen vil en endret oppfatning på

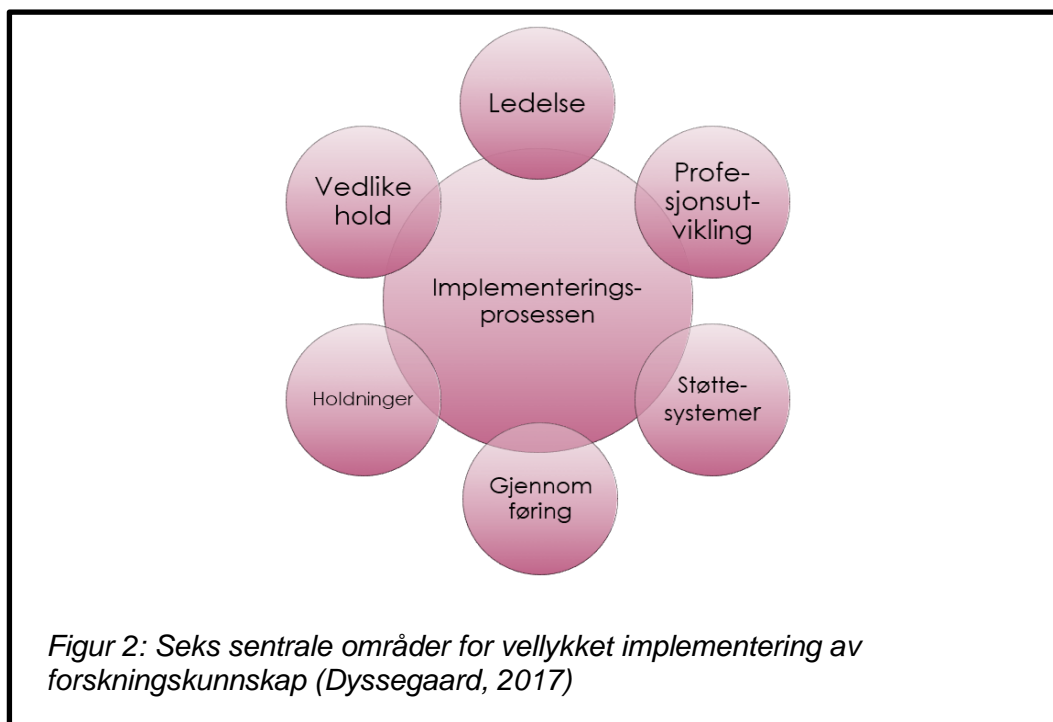
forbedringsarbeid kunne ha hensiktsmessig betydning og innflytelse på praksis. Både forståelse og tolkning blir dermed sentralt i denne oppgaven (Biesta, 2007).

2.1 Den pedagogiske verdikjeden

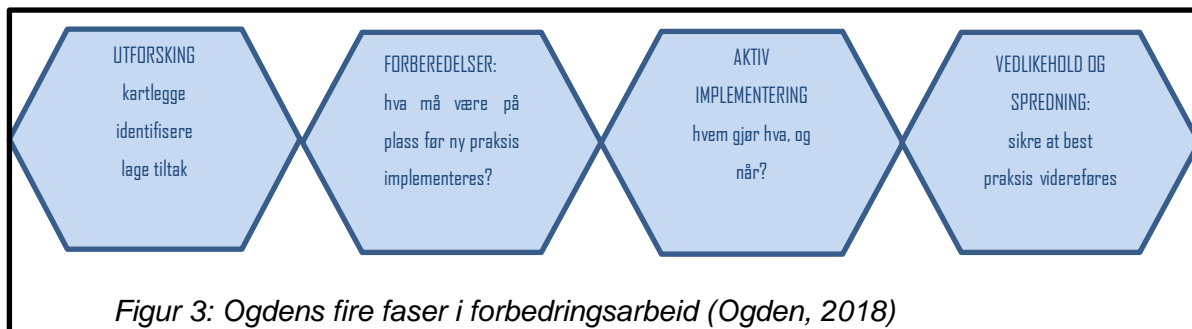
Den pedagogiske verdikjeden danner rammer for utviklingen i skolen, hvor både skoleeier, skoleledelse, lærere og foresatte har indirekte og direkte påvirkning på elevenes læringsutbytte. I tillegg er andre ytre faktorer med på å sette agenda. Aktørene i kjeden deltar alle i samme «stafett», hvor vekslingene er kritiske faser for til slutt å komme i mål (Paulsen, 2019). Stafettpinnen er best mulig læring, og samarbeid en viktig nøkkel for å forbedre elevenes læringsresultater. Dette støttes også av annen forskning (Robinson V. , 2018). I tillegg er det vesentlig å kjenne elevene såpass godt at det er mulig å gi god, tilpasset opplæring til den enkelte elev (Hattie, 2013). Elevenes læringsutbytte gir oss svar på om vi lykkes i dette arbeidet, noe som kommer til syne i resultater blant annet på Elevundersøkelsen, nasjonale prøver og andre kartlegginger. Nest etter kvaliteten på undervisningen som gis, er viktigheten av god skoleledelse helt sentral for elevenes skoleprestasjoner (Hattie, 2013). Alt dette er altså ledd i den pedagogiske verdikjeden og del av skolens kultur og løst koblede system (Paulsen, 2019). Paulsen beskriver den operative kjernen i utdanningsorganisasjoner som løst koblet til skolens formelle ledelsesstruktur (Paulsen, 2019). Med dette menes at komponentene i systemene påvirker hverandre diskontinuerlig og tilfeldig, i stedet for kontinuerlig og forutsigbart. Dette er et interessant perspektiv. Som eksempel nevnes at utviklingsprosjekter som kommer ovenfra, iblant kun tilsynelatende eller rent symbolsk settes ut i live. Det er akkurat dette som er faren ved mangelfulle strategier for implementering og forbedringsarbeid. I så henseende kan plutselig metaforen om stafett få en uheldig gjenklang; hvem kjenner ikke NRK-kommentator Jon Herwig Carlsens uttrykk «Stafett er stafett», for å beskrive uforutsigbarheten over etapper, vekslinger og resultater i skisporten? Elementene i systemet, fra skoleeier til elev, påvirker hverandre kun indirekte; rektor påvirker for eksempel elevenes læringsresultater *gjennom* lærernes arbeid i PLF, og ikke direkte i møte med elevene (Paulsen, 2019). Målet må likevel være å få verdikjeden til å henge sammen, og elementene til å samarbeid. Fokuset dreier derfor videre over på det positive aspektet ved å være mange medlemmer på samme lag, siden læring er skolens viktigste anliggende og elevenes læringsresultater et felles ansvar.

2.2 Forskningsbasert kunnskap i forbedringsarbeid

Ulike utdanningsreformer har preget skolen i flere tiår. Utvikling og endring er sentrale begreper som er brukt om å forandre skolens innhold, uten at dette nødvendigvis har ført til forbedring (Robinson V. , 2018). Derfor er *forbedring som fenomen* svært sentralt i denne oppgaven, fordi dette begrepet peker i en positiv retning. I motsetning, kan både utvikling og endring være betegnelser som ikke nødvendigvis er positive (Robinson V. , 2018). Et vellykket forbedringsarbeid er avhengig av måten det blir implementert på. Her er ledelse av implementeringsarbeidet, samt anvendelse av forskningskunnskap i prosessen, essensielt for å lykkes. Dyssegaard, Egelund & Sommersel fikk i oppdrag fra det danske undervisningsministeriet å gjennomføre en systematisk review om hva som fremmer og hemmer bruk av forskningsbasert kunnskap i grunnskolen (Dyssegaard, 2017). Gjennom sitt arbeid i Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har de, basert på resultater fra 34 studier, kommet fram til 6 sentrale områder som er av betydning for en vellykket implementering:



Terje Ogden peker også på fire sentrale faser i forbedringsarbeid i skolen (Ogden, 2018). Ogdens modell innebærer en mer lineær fasetenkning:



Denne ses i sammenheng med Robinsons fire faser knyttet til veien mot ny og tilstrekkelig felles handlingsteori (Robinson V. , 2018), som består av handlinger, oppfatninger og verdier som ligger til grunn for handlingene:



3. Tidligere forskning og empiri

Forskningsfunn bør la seg bekrefte av ny forskning, i den betydning at det kreves en rekke studier for å vite at et forskningsfunn medfører riktighet (Grønmo, 2017). Dette skaper tillit til forskningen. Slike studier, som enten kan bekrefte eller avkrefte andres forskningsfunn, kalles replikasjonsstudier (Jelstad, 2017). Hatties forskning på metaanalyser rangerer funn som påvirker elevers læring i effektstørrelser (Hattie, 2013). Det er imidlertid viktig å huske på at faktorer som kommer langt ned på denne rangeringen, like gjerne kan ha havnet der fordi det finnes lite forskning på området, eller at andre forskere ikke har klart å konkludere eller befeste sin forskning. Dette kommer til uttrykk i en artikkel hvor Sølvi Lillejord medvirker, i tidsskriftet Utdanning (Jelstad, 2017). Hatties forskning er omdiskutert, selv om det ikke nødvendigvis er Hattie selv som får kritikk, men snarere forholdene som har ført til hans konklusjoner (Eacott, 2017). Den praksis som har ligget til grunn for forskningen, vil ha påvirkning på resultatet av slike metaanalyser, mener (Eacott, 2017). Lillejord presiserer at innen utdanningsforskning, er det å vite noe om hva som har effekt (effekt mål) ikke er det samme som å vite hva man faktisk skal gjøre for å få god kvalitet (Jelstad, 2017). Disse utsagnene støttes av utdanningsforskerne Monica Melby-Lervåg, og Arne Lervåg, som mener det er viktig å erkjenne at det finnes motstridende forskning, som til dels konkluderer med helt andre drivere for elevenes læring (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014).

Dette illustrerer tydelig at jeg i min forskningsstudie både har et valg med hensyn til hvilke faktorer som er ønskelig å forske på, hvilke utdanningsforskere jeg velger å legge vekt på, hva som er riktig metodevalg for å finne svar på problemstillingen og hva resultatet av forskningen kan bli (Grønmo, 2017).

3.1 Strategisk ledelse av skoler

Gjennom mine to artikler har jeg forsket på ulike sider ved ledelse av forbedringsarbeid i skolen. I arbeidet med å undersøke hvilke verktøy som egner seg godt for den kollektive kapasitetsbyggingen, har det framkommet noen likhetstrekk ved de enkelte skolelederes ledelsesfilosofi og - metoder. Undersøkelsene er sett i lys av arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, samt i et konkret forbedringsprosjekt i Hedmark; Kultur for læring. Det er viktig å presisere at skole- og utdanningsledelse i dag handler om å forholde seg til både utdanningsforskning, nasjonale føringer og lokale retningslinjer. Dermed er det empiriske grunnlaget for skoleledelse sentralt på ulike nivå. Skoleeier har en mer aktiv rolle i dagens utdanningssystem, noe som fordrer tettere samarbeid i flere ledd. En rektor er slik sett en mellomleder, som både skal lede og la seg lede (Paulsen, 2019). Det er fortsatt rektor som er delegert det økonomiske, administrative og personalmessige ansvaret for sin skole. Dermed er det formelle lederansvaret definert. For fasilitering av forbedringsarbeid lokalt på skolen, er det imidlertid svært viktig å etablere et ledelsesteam, ofte kalt *plangruppe*, med rektor, assisterende rektor, teamledere, fagansvarlige osv. Skoleledelse og skoleutvikling skjer best *mellom* mennesker, det foregår ikke alene, bak en lukket dør på rektors kontor. Teamet må møtes jevnlig og planlegge/legge til rette for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. I tillegg er det vanlig å møtes til faste tider for ukentlig pedagogisk utviklingstid, enten i plenum (pedagogisk personale) eller i mindre team. Alt dette er vanlig i norsk skole, og viktige strukturer for å skape grobunn for forbedringsarbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet (DuFour & Marzano, 2011). Enhver leder eller lærer befinner seg i ulike lederposisjoner. Dermed er det ikke et spørsmål *om* man leder. Ei heller om man vil gjøre en forskjell. Spørsmålet er: Hva slags leder vil du være, og hvilken forskjell vil du gjøre (DuFour & Marzano, 2011)? Underforstått, stilles det spørsmål ved om man som skoleleder eller leder i klasserommet vil fortsette å lære, eller om man rett og slett slår seg det til ro med at man vet det man trenger? Ansvaret for å tilegne seg mer kunnskap, kan enten overlates til andre, eller man kan ta styring på hva som ligger innenfor egen «innflytelses-sfære» (DuFour & Marzano, 2011). Det siste er helt sentralt for å få til en forbedring av læringskultur og resultater i skolen. Læringskulturen ved en skole kan altså ikke forandres av individet alene. Lederskap er mer en gruppeaktivitet enn en individuell aktivitet. Dermed kan vi si at samarbeid er et sosialt imperativ som fordrer at utvikling skjer i fellesskap (Kouzes &

Posner, 2017). Skoleforbedring betyr dermed menneskeforbedring (DuFour & Marzano, 2011). Dette er ikke mulig uten en psykologisk trygghet blant deltakerne. Vi vet at det er forventninger om resultater og progresjon både hos elever, ansatte, foresatte og resten av omgivelsene, og at disse forventningene ikke blir mindre i fremtiden. Vi vet også at det er vanskelig å lære uten å trives, og i mange tilfeller også vanskelig å trives hvis man ikke lærer nye ting. En støttende læringskultur er svært viktig. Forskning viser sterk samvariasjon mellom akademisk press, tillit, kollektiv mestringstro og elevenes læring (Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010). Ingen av disse faktorene er alene nok til å få gode resultater, men med god ledelse kan de til sammen skape en god kultur for læring (Paulsen, 2019).

Rektor har alltid det overordnede ansvaret for å ha elevenes læringsutbytte som viktigste fokus. Noen trekk går igjen hos rektorer som leder skoler med gode resultater; Evnen til å sette strategisk retning og forbedre skolens læringsresultater gjennom lærernes undervisning ses på som kjernekompetanser (Leithwood & Louis, 2012). Å ha fokus på mål og forventninger om læring for alle elever og følge opp lærernes profesjonelle utvikling, er med andre ord svært viktig. Artikkel 2 gir et godt eksempel på at det å kunne skape og utvikle strukturer, slik at lærerne får handlingsrom til å samarbeide, gir resultater (Leithwood & Louis, 2012). Målet må være å endre lærernes syn på klasseromsarbeidet; fra undervisning til læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å lede forbedringsarbeid defineres omtrent slik hos Robinson; *å øve innflytelse på måter som leder teamet, organisasjonen eller systemet til en bedre tilstand enn den hadde tidligere* (Robinson V. , 2018, s. 23). For å forbedre praksis er man altså avhengig av at det gjøres et systematisk kvalitetsarbeid over tid (Dyssegaard, 2017). Gjennom teoriforankring, anvendt forskning og forbedring av praksis vil en kollektiv profesjonsutvikling gi synlige resultater. Dette fordrer ledelse og samarbeidslæring, som igjen gir et positivt bidrag til elevenes læring (Paulsen, 2019). Skoleledelsen kan velge å ha en engasjementstilnærming til forbedringsarbeidet, med spesielt blikk på krefter som ligger til grunn for en endring av praksis (Robinson V. , 2018). Forskerne er altså i stor grad enige om at det pedagogiske arbeidet må ses på som et felles anliggende, både hos ledelse og lærere. Dette krever et langvarig, systematisk og forpliktende pedagogisk arbeid. Lærernes erfaringer og forskningsinformert praksis må legges til grunn for en såkalt endringsagenda innen eksisterende handlingsmønstre (Robinson V. , 2018). Forbedringsarbeid bør organiseres og struktureres ut fra teorier om profesjonsutvikling og modell for profesjonelle læringsfellesskap (DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2016).

3.2 Det profesjonelle læringsfellesskapet

Som nevnt, er profesjonelt læringsfellesskap en sentral måte å organisere det pedagogiske personalet på, både i skoler og andre utdanningsinstitusjoner. PLF er en konstant prosess som gir det pedagogiske personalet anledning til å samarbeide i tilbakevendende sykluser. Kollektive undersøkelser og aksjonsforskning skjer dynamisk for å forbedre elevenes læringsresultater (DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2016). Hovedmålet er å skape best mulig undervisning, som igjen gir et høyere læringsnivå. En forutsetning for å skape PLF med suksess, er følelsen av psykologisk trygghet hos medlemmene. Dette kan betenges som en felles overbevisning hos medlemmene om at deres læringsfellesskap er en risikofri sone. Dette bygger på relasjonell tillit, hvor fravær av tillit på sin side kan være skjebnesvangert. Hvis psykologisk trygghet ikke er tilstede i gruppen, forsvinner også fundamentet for utvikling og læringstiltak (Paulsen, 2019). Det vises til ulike former for lederatferd som kultiverer psykologisk trygghet; som involvering, erkjennelse av begrensninger i egen kunnskap, innrømmelse av egen feilbarlighet og verdsettelse av ansatte. Det er viktig å bruke et direkte språk, sette grenser gjennom rolleklarhet og håndtere overskridelse av eventuelle grenser. Ledelsen må stimulere til en forsøks- og utprøvningskultur, og fokusere bestrebelsene om forbedring på å bygge opp lærernes kollektive kapasitet, slik at de er klare for å møte utfordringene de står ovenfor (Paulsen, 2019). Oppmuntring og genuin ros er også motivasjonsfaktorer. Det er nettopp den kollektive kapasiteten som kan sette en gruppe mennesker i stand til å gjøre store ting (Fullan, Hargreaves, Hopkins, & Lieberman, 2001). Kollektiv kapasitet blant lærerne er løsningen på de komplekse utfordringer vi står ovenfor i utdanningssektoren (Paulsen, 2019).

3.3 Implementering og koherens i forbedringsarbeid

Implementering er iverksetting av en innsats eller overføring av kunnskap til praksis (Hargreaves & Fullan, 2012). Det kreves god planlegging, kontrollert iverksetting og systematisk gjennomføring. Målet er en forbedret praksis og økt læringsutbytte hos elevene (Hansen & Nordahl, 2012). Implementering innebærer et endringsarbeid og representerer bindeleddet mellom forskning og praksis. Anvendelse av forskningsbasert kunnskap for å forbedre praksis, foregår gjennom en planlagt og målrettet systemisk prosess. Det er viktig å presisere at målet med utvikling må være en forbedret skolekultur (Robinson V., 2018). Robinson peker nettopp på det faktum at det skjer mye endring, men ikke nok forbedring. Å

lede forbedring handler altså om å lede et team, en organisasjon eller et system til en *bedre* tilstand enn før (Robinson V. , 2018).

John Hattie (2013) dokumenterer gjennom sine metastudier at vi tidligere har lagt for stor vekt på implementeringsarbeid tilknyttet skolenivå og organisering i skolen, og for lite vekt på det som faktisk betyr noe, nemlig læreren. Ifølge hans studie, er læreren den faktoren som har størst innflytelse på elevenes læring (Hattie, 2013). Skoleledelsen må derfor sette av tid til lærersamarbeid, i tillegg til at den enkelte lærer må forplikte seg til å planlegge, gjennomføre og evaluere tiltak i egen undervisningspraksis (Hattie, 2013). Individuell og kollektiv evne til å skape en felles mening, ruster alle til å bygge opp kapasitet og forpliktelse til å gjennomføre. Riktige tankesett må være til stede for å lykkes med dette. Hvis alle har forståelse for hva som må gjøres, og samtidig ser sin egen rolle i prosessen, oppstår koherens (Fullan & Quinn, 2017). I en sosiokulturell læringskontekst må man ta utgangspunkt i både individuelle og kollektive erfaringer i læringsfellesskapet, og bruke dem som grunnlag for kollektive refleksjoner. Koherens er sammenheng. Fullan & Quinn har forsket mye på kollaborative løsninger (se figur 1 s.13). De er anerkjent i skolesystemer i hele verden og er tett knyttet mot Ontario, Canada, der de har designet et helhetssystem for kapasitetsbygging innen utdanning (Fullan & Quinn, 2017, s. 9). Koherens, eller sammenheng, er altså begrepet de bruker. Alle skal forstå sammenhengene og kjenne eierskap og mening i endringsprosesser. De beskriver hva som er de riktige driverne i skoleutviklingsarbeid; Målretting av innsats for å bygge kollektiv kapasitet, utvikling av samarbeidskulturer som samtidig avklarer roller på individ- og teamnivå, tilrettelegging for dybdelæring og sikring av en kultur som forplikter både individuelt og kollektivt (Fullan & Quinn, 2017, s. 10). Et av de sentrale grepene de anbefaler er å bygge en «kollaborativ tilnærming». Denne tilnærmingen mener de utnytter den samlede intelligensen og talentene til medlemmene av det profesjonelle læringsfellesskapet.

Midt i rammeverket finner vi lederskap. Skolelederen må finne den riktige kombinasjonen av disse fire komponentene for å møte de aktuelle behovene. Lederskap tilfører kapasitetsbygging, noe som er nødvendig innenfor alle de fire komponentene (Fullan & Quinn, 2017). Resultatet er bedre læringskvalitet for elevene. Kombinert med Hatties metastudie kan vi si at den største påvirkningen på elevprogresjon i læring, er å ha svært kunnskapsrike, inspirerte og engasjerte lærere og skoleledere som samarbeider for at undervisningen deres skal få høyest mulig effekt på alle elevene de har ansvar for (Hattie, 2013).

4. Metode

Som forsker har min hensikt med de to studiene vært å oppdage og formidle intervjuobjektene perspektiv, slik de har reflektert over spørsmålene fra den aktuelle intervjuguide. Jeg har derfor valgt kvalitativt forskningsintervju som metodevalg (Brinkmann & Kvale, 2015). Fremgangsmåten anvendes for å produsere den mest egnede form for dataanalyse som kan gi svar på mine problemstillinger og forskningsspørsmål. Jeg ønske å få innsikt i ledelse av profesjonelle læringsfelleskap og forbedringsarbeid i skolen, hvor mine forskningsspørsmål rettes mot forskningsobjektene egne opplevelser og erfaringer rundt fenomenene (Brottveit, 2018).

4.1 Det kvalitative forskningsintervju

Utgangspunkt for begge artiklene er en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, innenfor det konstruktivistiske paradigme, i form av kvalitative forskningsintervju (Postholm, 2010). En kontekstualisering av artikkelens forskningsdesign er viktig (Brottveit, 2018). Artikkel 1 benytter kvalitativt forskningsintervju som metode, hvor rektor og assisterende rektor ved samme skole blir intervjuet. Aksjonsforskning i form av intervju med to rektorer fra ulike skoler er grunnlag for artikkel 2. Intervju er valgt i begge artikler for å få informasjon om de prosesser som foregår på skolene, relatert til artiklenes problemstillinger. Med utgangspunkt i en intervjuguide tilpasset informantene er det gjennomført halvstrukturerte intervjuer, der intervjuguiden har sikret at informantene har snakket om de samme temaene (Kvale, 1997). Intervjuguiden har likevel ikke vært totalt styrende for intervjuene, da det har blitt lagt vekt på at informantene også får snakke friere og utdype enkelte temaer. På denne måten kan de halvstrukturerte intervjuene bidra til en dypere forståelse av aktørenes begrunnelser og intensjoner, samt at dette gir mulighet til å forfølge interessante utsagn underveis.

4.2 Validitet og reliabilitet

Validitet innen kvalitativ forskning er ment å kvalitetssikre i hvilken grad den valgte metoden faktisk undersøker det den er ment å undersøke (Brinkmann & Kvale, 2015). Validitet handler om troverdighet og bekreftelse, men også om å kunne generalisere; Kan man anta at det å arbeide systematisk med data fra undersøkelser gir en positiv effekt? Vil det være sannsynlig at ledelse av det pedagogiske personalet har innvirkning på skolens kultur for læring? Målet

er å få bekreftet at ledelse av slike prosesser har stor verdi og viktighet for resultatet, men også at funnene har overføringsverdi innen forbedringsarbeid i skolen generelt. For å sikre en valid og troverdig undersøkelse, er det viktig å ha høy grad av reliabilitet i selve undersøkelsesfasen.

Forskningsspørsmål og intervjuguide må være tydelige for å unngå misforståelser. Responsen skal i så stor grad som mulig, være til å stole på, slik at forskningsfunnene samsvarer med virkeligheten i størst mulig grad (Krumsvik, 2014). Disse prinsippene må ligge som grunnlag og forankring for hele prosessen, fra planlegging og intervju, til transkribering, analyser, validering og rapportering (Brinkmann & Kvale, 2015).

Det er spesielt viktig å ha fokus på transkriberingens reliabilitet og validitet i denne prosessen, for å sikre at svarene fra informantene ikke blir gitt på bakgrunn av ledende spørsmål. Resultater og funn skal ikke være basert på subjektive tolkninger alene. Forskning handler om systematikk, åpenhet og ærlighet. Eventuelle svakheter og begrensninger kan være at utvalget er begrenset, det ville dermed gi større reliabilitet å intervju flere skoleledere enn det vi finner i artiklene. Samtidig samsvarer svært mange av funnene med forskningsteori om utdanningsledelse. Holdbarheten av metoder og resultater kan ellers bekreftes eller tilbakevises ved å studere andre publikasjoner som omhandler forbedringsarbeid i skolen.

4.3 Ethiske prinsipper

All forskning skal underordnes etiske og juridiske retningslinjer. Forskeren har et sentralt og selvstendig ansvar for å vurdere de etiske sidene ved forskningen, både når det gjelder datainnsamling, valg av intervjuobjekter og bruk av forskningsresultater (Krumsvik, 2014). Kvale m.fl. (2009) drøfter ulike etiske prinsipper i forbindelse med kvalitative forskningsintervju; Er informert samtykket innhentet? Hva er formålet og den vitenskapelige verdien med undersøkelsen? Hvilke konklusjoner kan treffes fra materialet (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009)?

Intervjuobjektene har i begge mine artikler gitt informert samtykke til å la seg intervju, ved å bli presentert for en skriftlig framstilling av undersøkelsens formål og intervjuguide. De ble også informert om at de på et hvilket som helst tidspunkt kunne avbryte intervjuet, eventuelt la være å svare på enkelte spørsmål og/eller trekke seg fra undersøkelsen i ettertid. De skrev under på at de godtok at det ble brukt lydopptaker under intervjuene, mot at disse opptakene ble slettet etterpå. Lydopptak letter transkriberingsprosessen, dermed kan innholdet i

intervjuene anvendes og gjengis på en mer nøyaktig og presis måte i analysearbeidet. De ble også informert om at full anonymitet er ivaretatt, ved at verken navn eller andre opplysninger som kan avsløre deres identitet er nevnt i artiklene.

Artiklene inneholder ingen generalisering, men funnene gir svar som peker i en retning av noen ledelsesstrategier som stimulerer det profesjonelle læringsfellesskapet i sitt forbedringsarbeid (Robinson V. , 2018). Kappen byr på mer overordnede teoretiske redegjørelser og drøftinger. De etiske aspektene i kappen belyser praktisk og forskningsetisk refleksjon knyttet til valg av data og metode, samt studiens begrensninger (Brinkmann, 2010).

5. Presentasjon av resultater

Forbedringsarbeid i skolen bør innebære systematisk kompetanseutvikling for skoleledere og lærere, både når det gjelder anvendelse og operasjonalisering av relevant forskningskunnskap (Robinson V. , 2014). Dette må ledes lokalt, noe som blant annet setter krav til skoleledelsens pedagogiske evne til å lede det profesjonelle læringsfellesskapet (Dyssegaard, 2017). Resultater i de følgende artiklene peker på ulike måter å lede forbedringsarbeid på, samt funn i form av suksessfaktorer, så vel som utfordringer.

5.1 Resultater og funn i artiklene

Artikkel 1 drøfter skolens organisatoriske oppbygging, deres arbeid i profesjonelle læringsfellesskap og rektors ledelse. Mine forskningsobjekter er rektor og rektors stedfortreder. Sistnevnte fungerer også som teamleder ved skolen. Den har en tradisjonell organisasjonsstruktur, hvor rektor forankrer det pedagogiske utviklingsarbeidet i en plangruppe, med teamledere som igjen legger til rette for arbeid på hver sine lærerteam. Til sammen danner de alle det profesjonelle læringsfellesskapet ved skolen. Det er interessant at rektor like gjerne bruker uttrykket «den lærende skolen» om dette fellesskapet. Hovedarbeidet består av skoleutvikling som inkluderer relevant forskningskunnskap, samt implementering og utprøving av forbedringstiltak under trygge og støttende rammer, både for ansatte og elever. Rektor bygger sin ledelse på sosiokulturell læringsteori, og ønsker myndiggjorte medarbeidere. Lederrollen innebærer å være en tilrettelegger og fasilitator, som legger til rette for refleksjon og erfaringsutveksling. Både rektor og rektors stedfortreder gir uttrykk for at de ansatte vises stor tillit. Når nye oppgaver introduseres, blir de ofte presentert som en kvalitativ forbedring av noe de allerede gjør. På den måten opplever de ansatte å bevege seg i et farvann de kjenner, som gradvis fører dem over i noe mer ukjent. Det profesjonelle læringsfellesskapet byr dermed på felles tilegnelse av forskningsinformert læring. Deres læring settes deretter ut i live i klasserommet. Det kan virke som strategier for ledelse, forbedringsarbeid og skoleutvikling gir de ansatte stor mestringstro (self-efficacy). De ansatte viser også tillit til ledelsen. Det kan se ut til at det finnes en klar sammenheng mellom hvordan rektor leder skolen som organisasjon og kvaliteten på arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet. Denne slutningen er ikke tilfeldig, men baserer seg på praksiseksempel i min case, støttet av henvisninger til dokumentert forskning på feltet. Som en forlengelse av slike undersøkelser kunne det være interessant å analysere i hvilken grad dette arbeidet påvirker elevenes

læringsresultater. Hypotesen som lå til grunn for artikkelen, var nettopp at de gode resultatene skolen kunne vise til, indirekte skyldes ledelsens og lærernes arbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet.

I Artikkel 2 møter vi to rektorer som begge er i en implementeringsfase av tiltak knyttet til Kultur for læring-undersøkelsen. Sammen med sine ansatte, valgte de ulike tiltak, på bakgrunn av resultater på undersøkelsens T1. Målet for begge to er å forbedre elevenes læringsresultater og skolens kultur for læring. Den ene rektoren valgte å la det profesjonelle læringsfellesskapet anvende støttemateriell i form av modulbaserte sekvenser i forbedringsarbeidet. Begge rektorer ønsket å anvende relevant forskningslitteratur i implementeringsfasen, noe som for enkelte av lærerne var en forholdsvis ny arbeidsform. Pedagogisk analyse ble også i ulik grad benyttet ved skolene. Ved skole A ble arbeid med relasjoner og tilbakemeldingskultur prioritert, lærerne fikk tilgang til forskningslitteratur om relasjonsarbeid og det ble stilt forventning om at alle stilte forberedt til ulike lærende møter. Ved skole B falt valget på å legge innsats i forbedring av kommunikasjon og dialog med foresatte, samt et tettere lærersamarbeid om elevene, både faglig og sosialt. Med ønske om å utforske samarbeidsformer som vil være sentrale under Fagfornyelsen, ble lærernes samarbeidstid omstrukturert, noe som ga mer tid både til samarbeid om elevenes faglige og sosiale utvikling. I det faglige utviklingsarbeidet er kollegalæring en sentral samarbeidsform. Begge skoler arbeider etter en PLF-modell. Det er naturlig å stille spørsmål ved om tiltakene de har satt i gang vil vare, og om de vil bli fullt implementert? T2 viste ingen store endringer, men en stabil skåre er i seg selv ikke et negativt resultat, siden begge skoler hadde en skåre på og over gjennomsnittet på T1. Her vil trolig T3 gi tydeligere svar (KFL-prosjektets siste undersøkelsesrunde). Rektor ved skole A deler sitt syn på egen skoleledelse med rektor ved skole B; de verdsetter en relasjonsorientert ledelsesform, med fokus på å gi, skape og vise tillit. De forventer igjen at lærerne viser en relasjonsorientert klasseledelse, dermed fungerer deres egne roller som modeller for de ansatte. Dette er ledd i å myndiggjøre den profesjonelle lærer. Artikkel 2 søker svar på hvilke strategier og grep to rektorer benytter for å fremme pedagogisk utviklingsarbeid på bakgrunn av kartleggingsresultater. Rektorene trakk til sammen fram flere av ledende utdanningsforskernes kjernepunkter i sin ledelse av det pedagogiske utviklingsarbeidet; å være demokratiske og tett på i læringsarbeidet, vise støtte og veilede de ansatte samtidig som det tydelig framgår hvem som er leder. Slik relasjonsorientert ledelse bekrefter hypotesen om at det trengs et trygt og tydelig læringsklima på skolen. Lærerne trenger en ledelse som bevisstgjør dem om selve prosessen i et

utviklingsarbeid, som begrunner hvorfor arbeidet er nødvendig og som gir dem nok tillit til å ta ansvar for å nå skolens mål. Dette er gjennomgående og gjenkjennelige punkter i den teoretiske forståelsesrammen denne forskningsartikkelen er satt inn i. Anvendelse av kartleggingsresultater i forbedringsarbeidet er ellers sentralt i artikkelen, samt ulike utviklingsverktøy, med særlig vekt på pedagogisk analyse.

5.2 Forbedringsarbeid og kollektiv mestringstro

Kompetent ledelse av læreres læringsprosesser (Robinson V. , 2014) viser til 6 kjennetegn på effektiv profesjonell utvikling: Det handler om å kunne identifisere elevenes læringsbehov og analysere hva lærere trenger å lære for å møte disse behovene. Skoleleder må definere hvilke læringsbehov elevgruppene har, og hva som skal få bestemme den neste profesjonelle utviklingsplanen. Dette må gjøres på bakgrunn av flere faktorer, hvor kartlegging av elevenes læringsresultater står sentralt. Lærers kjennskap til eleven er også viktig. Det må videre fokuseres på forholdet mellom undervisning og elevenes læring; skoleleder må hjelpe lærerne å se sammenhengen mellom deres egne oppfatninger om sin undervisning og hvordan den påvirker elevenes læring. Det er deretter viktig å sørge for meningsfylt innhold; Skoleledelsen bør påse at lærernes kunnskapsgrunnlag og valg av undervisningsstrategier har basis i forskningsbasert kunnskap. Dette krever en ledelse som selv er opptatt av og oppdatert på gjeldende forskning og regelverk. Ekstern ekspertise kan også innhentes. Et sentralt element er å integrere teori og praksis, hvor ledelsen må legge til rette for at lærerne får prøvd ut de teoretiske prinsippene i sin egen pedagogiske praksis. Til slutt er det vesentlig å sørge for mangfoldige læringsmuligheter, slik at læringsaktivitetene står i samsvar med det lærerne skal lære (Robinson V. , 2014). Kollektiv mestringstro er viktig for å lykkes. Dette gjelder både hos elever, ansatte og hos skoleledere. Det er viktig at skoleeier legger til rette for mestring hos rektorene, noe som igjen gir resultater utover i verdikjeden (Paulsen, 2019). Dette stemmer godt overens med viktige suksesskriterier hos Hattie (Hattie, 2013) og Hjertø (Aas & Paulsen, 2017).

5.3 Det profesjonelle læringsfellesskapet

Forskningsobjektene i artikkel 1 og 2 framhever profesjonelle læringsfellesskap som nøkkelen til et bedre læringsmiljø. Gjennom intervjuene kommer det fram at de har forsøkt å bygge sine

PLF på ideen de er tuftet på, selv om de setter ulike ord på disse lærende fellesskapene. De følgende punktene står likevel sentralt hos alle:

1. Hva er det vi ønsker at elevene skal vite? Hvordan kan vi vite at våre elever lærer noe? Hvordan reagerer vi når elevene ikke lærer? Hvordan beriker og bygger vi ut læringen for de kompetente elevene?
2. Lærerne organiseres i meningsfulle, samarbeidende team hvor medlemmene er gjensidig avhengige av hverandre for å oppnå felles mål. Det settes av fast samarbeidstid, hvor lærerne er klar over formålet og holder fokus. Skoleeier støtter opp.
3. Lærerne søker evidens for at elevene lærer det de skal. Dette gjøres gjennom å oppnå såkalt SMARTe mål (DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2016, s. 188): *Strategisk, målbare og oppnåelige mål*, i tråd med kommunens mål, *resultatorientering* og at disse målene skal nås innen en fastsatt *tid*. Analyse av elevenes ståsted gjøres dynamisk og det reflekteres samtidig over egen og andres praksis, til det beste for den enkelte elev. Effekten av alle rutiner, planer og bestemmelser vurderes jevnlig. (The Professional Learning Community at Work), gjengitt hos (DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2016).

5.4 Implementering og koherens i forbedringsarbeid

Implementering innebærer et endringsarbeid. Det er interessant å se hvordan de ulike skolene har organisert sin kontinuerlige forbedringskultur i det profesjonelle læringsfellesskapet. I artikkel 1 blir det tydelig at skoleeier satser på kunnskapsutvikling og erfaringsutveksling internt i egen kommune. Dermed blir de ulike skolene utfordret på å dele med andre, det de får til selv. I artikkel 2 har ekstern bistand vært benyttet for å analysere aktuelle områder for forbedring i KFL-prosjektet. Pedagogisk analysemodell står sentralt på alle skolene. Modellen gir i seg selv en «oppskrift» på hvordan den skal anvendes (Hansen & Nordahl, 2012). I tillegg er Ogdens fokus på planlegging, iverksetting og gjennomføring en nyttig modell å følge (Ogden, 2018).

Implementering kan også beskrives som bindeleddet mellom forskning og praksis. Nettopp derfor er det gledelig å se at skolene anvender forskning for å skape best mulig praksis i forbedrings- og utviklingsarbeidet. Det motsatte, altså faktorer som kan hemme slik kunnskapsutvikling, er for eksempel manglende tid og støtte (Ogden, 2018).

Implementering handler om hvordan man kan anvende forskningsbasert kunnskap for å forbedre praksis, gjennom en planlagt og målrettet systemisk prosess. Det er viktig å hensynte skolens verdier, kultur og klima. I intervjuene kom det fram enkelte ulikheter i skolekulturen, særlig mellom skolene i artikkel 2. Anvendelse av utdanningsforskning i implementeringsfasene, var tidligere lite brukt ved skolene. Endringen kunne skje gradvis ved at man på skole B fikk utdelt artikler som skulle leses i lærernes fellestid, for så å reflektere over innholdet sammen. Ved skole A var det imidlertid greit for lærerne å få slike leseoppdrag mellom øktene de hadde i felles PLF. Så lenge endringene ligger tett opp til skolens praksis, er også sjansen større for at implementeringen lykkes. Det er tydelig at begreper som «praksisrelevant forskning» og «forskningsinformert praksis» har blitt mer vanlige.

6. Drøfting og konklusjon

Her drøftes og løftes resultatene, basert på hovedfunnene i mine to artikler og de eventuelle praktiske føringene dette kan gi for utdanningsledelse. Forskningsetiske vurderinger og problemstillinger drøftes på en overordnet måte. De valgte teoretiske perspektivene blir anvendt på ulike måter i artiklene og er ment å utfylle hverandre. Til sammen bidrar de i den faglige diskusjonen omkring organisering av forbedringsarbeid i skolen. Basert på hovedfunnene, kategoriseres 3 hovedområder i drøftingsdelen, for å søke en konklusjon på problemstillingen i denne kappen. Strategisk skoleledelse (Paulsen, 2019) og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap (DuFour, Eaker, & Many, 2016) står sentralt, sammen med forutsetninger for vellykket implementering av forbedringsarbeid (Reeves, 2009) og (Robinson V. , 2018)

6.1 Strategisk og tillitsbasert skoleledelse

For å oppnå resultater er tillitsbasert ledelse noe som må prege kulturen i hele skolesystemet (Paulsen, 2019). Skoleeier må ta sitt overordnede ansvar som tilrettelegger i kommunen, ved å holde tak i prinsipper og føringer for forbedringsarbeidet. Dette blir i ulike grad vektlagt i artiklene. Skoleledelsen har ansvar for å utarbeide strategier og prinsipper for det praktiske arbeidet, i tillegg til forankring av skoleutviklingen i egen organisasjon. Skoleeier må vise tillit til ledelsen ved skolen, hvor det å være kompetent til å lede lærernes kollektive profesjonsutvikling er essensielt, for å kunne kvalitetssikre lærernes arbeid ovenfor elevene (Paulsen, 2019). I artikkel 1 snakker intervjuobjektene om en skoleeier som gir mye ansvar, men også frihet til skolene, samtidig som de sentrale føringene er tydelig kommunisert. Det nevnes felles satsingsområder, men også muligheter for å bryte disse ned i lokale tiltak tilpasset den enkelte skole. Skolene kan dermed bli «eksperter» innenfor ulike felt, slik at de kan lære av hverandre. Ved skolene i artikkel 2 er også opplevelsen av en felles plattform til stede, men vi kan ane et ønske om en tydeligere skoleeier. Dette kan skyldes at skolene står midt i et flerårig forbedringsarbeid hvor det er krevende å velge tiltak og holde kursen stødig. Dersom det eksisterer en godt fundamentert tillit, er ledelse og personale også villig til å ta risiko i forbedringsarbeidet. Det oppstår et nettverk av gjensidig tillit mellom elev og lærer, skoleledelse og foresatte, de ansatte og rektor, samt mellom rektor og skoleeier (Paulsen, 2019). I framgangsrike og såkalt høytpresterende skoler ser man fire kjennetegn på rektors ledelse. Det handler om å sette retning, utvikle folk, redesigne organisasjonen og

forbedre undervisningsprogrammet (Leithwood & Louis, 2012, s. 56). Dette finner vi også hos DuFour og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap (DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2016). Louis sier at et akademisk press er viktig for at elevene skal lykkes. Konsistente forventninger innenfor trygge rammer, gjør at elevene vet hva som forventes av dem og det de skal lære (Murphy & Louis, 2018) Dermed kan vi si at en tillitsbasert ledelsesstrategi fra rektor, i sin tur kan ha stor påvirkningskraft for hvordan læreren utøver sin rolle i klasserommet. Tillitsbasert ledelse er viktig for å oppnå resultater, noe som skjer best gjennom å bygge relasjoner og etablere verdier i en autentisk praksis (Murphy & Louis, 2018). Det skal mer enn to artikler og fire intervjuobjekter til for å kunne generalisere over en skoleleders påvirkningskraft i forbedringsarbeid, men det er likevel interessant å se på noen likhetstrekk, og knytte disse til utdanningsforskning.

6.2 Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap

Skoleledelsen, lederteamet og andre som har fått et spesielt fagansvar har en viktig rolle mht delings-, modellerings- og samarbeidskultur, fordi de i sin tur skal spre, lære bort, dele og gå foran som gode eksempler på hjemskolen. Dette er noe av kjernen i forbedringsarbeid, og fungerer aller best når skolen er «rigget» som et profesjonelt læringsfellesskap. Veien fram til felles læringsmål ved at læringsveier blir eksemplifisert, er en metodikk som kan være nyttig i slikt arbeid. Den psykologiske tryggheten er svært viktig (Paulsen, 2019). Den kollektive refleksjonskulturen har ved alle tre skoler i de to artiklene vært essensiell for å fasilitere og legge til rette for gode prosesser lokalt. Med enighet om få, men grunnleggende områder for utprøving av ny og forskningsinformert kunnskap, kan man trene og samtidig oppøve elevenes ferdigheter. Arbeid i PLF gjøres gjerne som en læringsløype etter IGP-modellen, i tillegg til modellering og forskningsmessig forankret deling fra ulike ressurser. Ulike arbeidsformer benyttes både på skole A og B i artikkel 2 mellom og i PLF-møtene, med utprøving i egen klasse som faste aktiviteter/mål. Det forskningsbaserte fagstoffet må presenteres i plenum. Men hvordan sikre at alle får samme forankring og tilgang til støttemateriell og læringsressurser? Ved å la læringsøktene, altså lærernes samarbeidstid, være arena for felles refleksjon og inspirasjon, blir evaluering, justering av kurs og fastsetting av nye delmål et felles anliggende. Lærerne leser forskningsteori og forbereder seg individuelt til lærende PLF-møter. Oppgaver og utprøving av læringsopplegg gjøres mellom disse møtene. Med målene for forbedringsarbeidet tydelig hevet, bør lærerne jobbe etter en tiltaksplan som har gjennomgått pedagogisk analyse med obligatorisk refleksjon

rundt egen praksis. Lærerne kan med fordel også jobbe i grupper på tvers av team/trinn med teori, refleksjon, praksisfortellinger og erfaringsutvekslinger.

Profesjonelle læringsfellesskap handler ifølge Louis Stoll om å etablere en kultur der praksisnær forskning får mulighet til å slå rot og blomstre under gode vekstvilkår (Stoll, 2015). I en profesjonell læringskultur spiller respekt og tillit en viktig rolle. Det må være rom for, og oppfordres til egne kritiske meninger og tanker som utfordres i samspill og dialog. Etablerte meninger og nye tanker bidrar til ny og forbedret praksis. Et slikt læringsfellesskap spiller en avgjørende rolle i skolens utvikling mot en forskningsforankret praksis (Stoll, 2015). Stoll har utviklet en sekstrinnsmodell som vil kunne fungere som et verktøy for skoleledere i prosessen med å bygge bro mellom forskning og praksis. Det første punktet handler om skoleleders engasjement for forskning, og evnen til å forplante dette engasjementet ut i virksomheten. Verdi oppstår gjennom et samarbeid mellom forskningsfelt og andre virksomheter, noe som vil skape nysgjerrighet og lidenskap for forskning og forskningsdeltakelse. Et godt eksempel finnes hos skolene i KFL-prosjektet, som sammen med forskningsmiljøet hos SePU skaper en god kultur for læring. Det andre punktet handler om å skape en arena og en kultur, der leder utfordrer personalets antagelser av praksis og på den måten hjelper de til å ta gjennomtenkte, forskningsbaserte valg som vil kunne forbedre praksis. Fundamentale faktorer i et praksisfellesskap er trygghet og tillit som gjør det mulig for lærere å dele egne erfaringer, samt utfordre egen praksis. Dette vises det til i artikkel 1. Det tredje går ut på at lederen legger til rette for arbeid med forskningsbasert analyse av praksis i fellesskap, gjennom konsentrert, kritisk og lærende dialog. Dette krever at skoleleder prioriterer og planlegger prosessene nøye, med en forventning om at alle skal delta. Det fjerde punktet retter seg mot relasjonen mellom praktikere og forskere, og det potensialet som finnes i å kunne dra nytte av hverandres kunnskap og erfaringer. Slike relasjoner vil kunne ha stor effekt for skolen og elevenes læringsutbytte. Det femte punktet handler om at skoleleder må tenke nøye gjennom ulike undervisningspraksiser. Hvilke undervisningspraksiser benyttes, og hva gjør at de fungerer? Hvilken innvirkning har den enkelte praksis på elevenes læring? Dette er en dynamisk prosess som stadig burde analyseres, vurderes, justeres og endres etter behov. Det siste punktet retter seg mot at ledere bør etterstrebe endringer som vil kunne ha en mer langvarig effekt. For å få dette til, er det viktig at skoleleder er bevisst på sin egen kapasitet og rolle, og vedkommende må være i stand til å se på sin egen skole fra ulike perspektiver (Stoll, 2015). Alt dette støttes av påstanden om at et profesjonelt fellesskap tetter igjen iboende løse koblinger (Paulsen, 2019), fordi kjernen i profesjonelle fellesskap er kultur og tillit. Det kan være nyttig å opprette en teamkontrakt i så vel ledergruppen som i det profesjonelle læringsfellesskapet.

Forskningsobjektene i artikkel 1 anvender slike kontrakter i egen skole. I kontrakten avklares formål, forventninger, møtestruktur, saksstruktur og regler for gjennomføring av disse lærende møtene. Innenfor rammene av en slik kontakt, kan teamet gjerne ha kommunikasjon som et eget punkt. De sju viktigste kommunikasjonsferdighetene i dialog er ifølge (Spurkeland, 2013): *Lytt aktivt, still åpne spørsmål, vis anerkjennende atferd, bygg på andres tanker og ideer, involver alle, avklar standpunkter og argumenter konstruktivt.*

6.3 Implementeringsarbeid

Engasjementstilmærming til forbedringsarbeid fører til en dialog mellom ledelsens og lærernes handlingsteorier (Robinson V. , 2018). Endring av en skolekultur krever gjerne en kunnskapsmobilisering som strekker seg utover den erfaringsbaserte kunnskapen hos lærerne, noe både skoleeier og skoleledelse har ansvar for å ivareta. Gjøres dette i dag? Forskningsinformert praksis er ønskelig, men da må lærerne kjenne at forskningen er tilgjengelig, forståelig og relevant (Dyssegaard, 2017). Man må dessuten sette av tid og muligheter til at forskningen kan overføres til egen praksis. Reeves peker på fire imperativer som vi kan kjenne igjen som sentrale i forbindelse med forbedringsarbeid, noe forskningsobjektene i begge artikler er innom (Reeves, 2009): Først må vi definere hva vi gjør som er bra. Altså; hva er det vi ikke vil forandre? Dette kan være verdier og handlinger som er verdt å ta vare på. Deretter må vi ta på alvor at det ikke skjer noen forbedring uten at ledelsen går foran/deltar aktivt i endringsarbeidet. Både rektor og eventuell annen ledelse ved skolen bør med hensikt delta i forbedringsarbeid. Holdninger og lederatferd må gjenspeiles i handlinger. Det tredje imperativ er å bruke riktige verktøy, virkemidler og bistand i forbedringsarbeidet, som sterke bidragsyttere både med hensyn til mål, struktur, innhold, metoder og forskningsteori. Det fjerde og siste imperativ handler om utholdenhet og gjennomgående oppmerksomhet ovenfor det man ønsker å forbedre (Reeves, 2009). Det blir ingen ønsket utvikling uten av alle bretter opp ermene! DuFour sine fire grunnpilarene bør ligge til grunn: *Misjon* (hvorfor), *visjon* (hva vil det si), *verdier* (hvordan) og *mål* (oppnåelse av resultater) (DuFour & Marzano, 2011). Det vil også være en gevinst å ha ressurslærere med videreutdanning (eventuelt lærerspesialister), disse kan støtte oppunder grunnpilarene og gi positiv anerkjennelse gjennom kollegialæring, samt bidra til å samle tråder og holde fokus i det løst koblede systemet (Paulsen, 2019).

6.4 Konklusjon og anbefalinger for praksis

Hensikten med studien har vært å undersøke på hvilken måte strategisk skoleledelse kan føre til kollektiv kapasitetsbygging og forbedring i skolen, innenfor en forskningsinformert praksis (Paulsen, 2019). Mine funn viser at ved å bygge kapasitet i det profesjonelle læringsfellesskapet, kan kunnskapsnivået i skolene i større grad utvikles og forbedres (Qvortrup, 2018). Stadige endringer og omstilling er med på å gi skoleledere et stort ansvar i dagens utdanningsinstitusjoner (Paulsen, 2019). Dermed vil en effektiv organisering være med på å strukturere og tilrettelegge for best mulig felles praksis for kunnskapsutviklingen (Aas & Paulsen, 2017). Dette vil være like viktig i årene framover, spesielt med Fagfornyelsen som skal forstås og innarbeides basert på følgende prinsipp; *Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med et bevisst syn på læreplanarbeidet, vil gode profesjonelle læringsfellesskap kunne arbeide seg videre fra en mer eller mindre erfaringsbasert praksis, til en forskningsinformert praksis (Qvortrup, 2018). God skoleledelse er sentralt for utvikling av PLF (DuFour, Eaker, & Many, 2016), hvor anvendelse av kartleggingsresultater og praksisnær utdanningsforskning skal føre til en forbedret kultur for læring, både for elever, ansatte og ledelse. Etter å ha fullført analysen i de to artiklene, ble det tydelig at det finnes noen kriterier for å lykkes med dette komplekse og viktige arbeidet i skolen. Noen sentrale lederkvaliteter går igjen (DuFour & Marzano, 2011). En relasjonsorientert ledelse preget av tillit og mestringstro framheves (Murphy & Louis, 2018) Dessuten presiseres viktigheten av å ha en skoleeier som setter tydelige premisser, rammer og forventninger til sine skoleledere. Deres rolle som fasilitator og tilrettelegger er sentral, slik at skoleledelsen får ha hovedfokus på å lede lærernes læring. Det er dermed en forutsetning at skoleeiers «scaffolding» i form av ressurstildeling, støtte og et jevnt akademisk press i utviklingsarbeidet er til stede for at skolene skal lykkes (Paulsen, 2019). Mine funn viser også at det settes større krav til skoleledernes kompetanse i dagens skole. De ulike utdanningsprogrammene som er laget spesielt for skoleledelse, kan i så måte være med på å ruste skoleledere for deres viktige arbeid (Aas & Paulsen, 2017). Det vil ut fra disse funnene være interessant å se på spennet mellom nasjonale føringer og de ledervalg skoleledelsen står i. Til slutt er fasene i forbedrings- og implementeringsarbeid svært viktige å holde fast ved, noe vi vet har betydning for en vellykket, varig og positiv endring i skolen (Dyssegaard, 2017). De sentrale verktøy som går igjen i artiklene er bruk av pedagogisk analyse og ulike kartlegginger, for å sikre at riktige tiltak settes inn – og fastholdes ved – for å nå skolens mål.

7. Litteraturliste

- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. (M. Aas, Red.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. (2007). Why "what works" won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), ss. 1-22.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal.
- DuFour, R., & Marzano, R. (2011). *Leaders of Learning*. Bloomington:: Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Håndbog i profesjonelle læringsfellesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Dyssegaard, C. E. (2017). *A systematic review of what enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school*. København: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fullan, M., Hargreaves, A., Hopkins, D., & Lieberman, A. (2001). *International handbook of educational change, Part one*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Fylkesmannen i Hedmark. (2016, September 30). *Fylkesmannen i Hedmark*. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/kfl>: <https://www.fylkesmannen.no/kfl>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill.
- Hansen, O., & Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse*. Fredrikshavn: Gyldendal Akademisk .

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Toronto: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring* (1. opplag 3. utg.). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Jesltad, Jørgen. (2017). *Sentrale utdanningsforskere vil ha slutt på Hattie-forenklinger i skoledebatten*: www.utdanningsnytt.no.
<https://www.utdanningsnytt.no/barnehageforskning-forskning-hoyere-utdanning/sentrale-utdanningsforskere-vil-ha-slutt-pa-hattie-forenklinger-i-skoledebatten/179359>
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The Leadership Challenge*. Hoboken: Wiley & Sons.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010, September 3). How does leadership affect student achievement? *School Effectiveness and School Improvement*(21), ss. 315-336.
- Lund, T. (2018, November 14). *Hva er lærende nettverk, hvordan etablere og utvikle lærende nettverk?* *Universitetet i Tromsø/Udir*. Hentet fra www.udir.no:
<https://www.udir.no/filer/vfl/pulje-7>
- Melby-Lervåg, Monica; Lervåg, Arne. (2014). *John Hatties Visible Learning: Ingen "hellig gral" for undervisningen*. (artikkel i *Bedre Skole*, utg.1).
https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2014/BS-0114-WEB_Melby-Lervag_og_Lervag.pdf
- Munthe, E., & Postholm, M. (2012). *Lærerens profesjonelle læring i skolen*. (M. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik, Red.) Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

-
- Murphy, J. F., & Louis, K. S. (2018). *Positive School Leadership*. New York: Teachers College Press.
- Nordahl, T. (2012). *Detta vet vi om klasseledelse*. Fredrikshavn: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2018). *Anvendelse av forskningskunnskap*. Oslo: Gyldendal.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2018). *Detta vet vi om profesjonelle læringsfellesskap*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Reeves, D. (2009). *Leading change in your school. How to conquer myths, build commitment, and get results*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stoll, L. (2015). Using evidence, learning and the role of professional learning communities. I C. Brown, *Leading the use of Research & Evidence in schools*. London: IOE Press.
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). Overordnet del - Læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Artikkel 1: Ledelse av profesjonsutvikling i skolen

Ingress

Denne artikkelen er basert på et forskningsarbeid utført innenfor den norske grunnskolen, nærmere bestemt på en barneskole i Hedmark. Hensikten er å undersøke og avdekke eventuelle sammenhenger mellom skoleledelse og utvikling av profesjonelle læringsfelleskap. Vi ser nærmere på hvordan skolen er organisert, hvilken samarbeidsform skolens ledelse og de ansatte benytter og hvordan man mener at dette arbeidet påvirker elevenes læringsresultater. Den aktuelle skolen er valgt som case ut fra sine resultater på utvalgte undersøkelser. Leseren vil kunne trekke slutninger basert på informasjon som framkommer gjennom intervjuer med skolens ledelse. Dette ses i sammenheng med relevant forskning innen ledelse av profesjonsutvikling i skolen. Studien vil forsøke å besvare ulike forskningsspørsmål som knytter en systematisk sammenheng mellom ledelse av profesjonelle læringsfelleskap og skolens resultater. Videre er det et mål at studien kan utfordre skoleledere og lærere til å jobbe med skoleutvikling utfra perspektivet om at læringsledelse og forskningsbaserte samarbeidsformer gir økt læringsutbytte for eleven.

Innledning

Organisasjonsforskning på skolefeltet viser til at gjennom sterkere teamorganisering og tett samarbeid mellom kollegaer, vil skoler løse oppgavene sine på en mer effektiv måte (Senge, 1991). Dette har satt nye krav til skolelederen, som tradisjonelt sett har hatt mye av forvaltningsansvaret for skoledriften. På mange måter har det særlig gjennom 2000-tallet blitt en kursendring innen utdanningssektoren. Knut Roald peker på rektor som leder av kunnskapsutviklende prosesser, hvor samhandling og dialog er viktig (Roald, 2012). Ideen om læringsfelleskap er en bearbeidelse av Peter M. Senges ide om lærende organisasjoner (Senge, 1991). Vi har senere blitt godt kjent med den ideelle og strukturelle oppbyggingen av PLF blant annet hos Richard DuFour (DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2016). Shirley Hord kjennetegner trekkene ved det profesjonelle læringsfelleskapet, ved at deltakerne inngår i et analytisk og undersøkende samarbeid. Der er de hele tiden orientert mot å styrke sin egen og kollegaenes profesjonelle praksis (Hord, 1997). Ledelse av profesjonsutvikling og samarbeidslæring er dermed en svært viktig kilde til elevenes læringsresultater, noe som er veldokumentert gjennom storskalastudier (Aas & Paulsen, 2017). Ved å se nærmere på sammenhengen mellom skoleledelse og utvikling av profesjonelle læringsfelleskap, vil det

kanskje være mulig å trekke noen allmenngyldige slutninger om hva som skal til for å drive en god skole.

Undersøkelsene som ligger til grunn for valg av case-skole, er de årlige nasjonale prøvene på 5. trinn, samt storskalaundersøkelsen Kultur for læring (Fylkesmannen i Hedmark, 2016). Dette prosjektet er under gjennomføring i Hedmark over en 6-årsperiode, hvor man undersøker den enkelte skoles ståsted ved tre tidspunkt (T1 i 2016, T2 i 2018 og T3 i 2020). Målet med prosjektet er å bygge profesjonelle læringsfellesskap på alle skoler i Hedmark for å gi økt læringsutbytte og hindre frafall. Resultatene fra T1 viser store forskjeller mellom skoler i Hedmark, men også innad i de enkelte kommuner. Basert på mine forkunnskaper om skoleledelse og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, både fra egen praksis og gjennom forskningsbasert utdanningsteori, vil jeg undersøke følgende problemstilling:

Hvilken sammenheng er det mellom skoleledelse og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?

Teoretisk grunnlag

Anvendelse av profesjonelle læringsfellesskap som et middel for å bedre kvaliteten på elevenes læring, er godt beskrevet i pensumlitteraturen til studiet Master i Utdanningsledelse ved Høgskolen Innlandet. Det refereres ellers til forskningsresultater som tilsier at arbeid i profesjonelle læringsfellesskap forbedrer lærernes praksis – og dermed elevenes resultater (Qvortrup, 2018). I tillegg vises det til at lærerne blir mer fokusert på elevene, og at dette skjer gjennom samarbeid (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Her refereres det også til empiri som underbygger påstanden om at systematisk profesjonsutvikling bidrar til økt læringsutbytte. Vi kan anta at en tilsvarende strukturell oppbygging av hele organisasjonen, vil gi både ansatte og elever bedre læring. For at mennesker skal kunne ivareta sine oppgaver, mener Senge at organisasjonsstrukturen må forklare som organisasjonens arkitektur (Senge, 1991). Et profesjonelt læringsfellesskap har dermed et design som en større organisasjon, og ikke bare som ett team; Summen er større enn de enkelte deler til sammen. Skolen er et PLF, mens teamene er byggesteinene som PLF er bygget opp av (DuFour, Eaker, & Many, 2016). Dette støttes av Mattos m. fl. som siteres hos Qvortrup, hvor et PLF betegner en kultur for et samlet fellesskap (Qvortrup, 2018). Dette kan være skolen, men det kan også være den kommunale skolekretsen. Til sammen snakker forskerne her om det som på engelsk heter *whole system approach*, hvor alle samarbeider om felles mål og resultater (Qvortrup, 2018).

Gjennom forskningslitteraturen finner vi mange tegn på at styring og ledelse har stor kraft på de ansattes mestringstro. Albert Bandura er opphavet til sosial læringsteori og uttrykket *self-efficacy*, som omhandler ens egen oppfatning av å ha det som skal til for å mestre noe (Psykologisk.no, 2017). Dette er igjen avgjørende for endringsviljen i kollegiet. Det er derfor stor grunn til å tro at denne formen for profesjonsutvikling kan være nyttig å anvende innen alle satsingsområder i skoleutvikling (Aas & Paulsen, 2017). DuFour beskriver hovedelementene i PLF som ulike faser; først må indikatorer defineres, så må det planlegging til ,før igangsettelse, implementering, utvikling og vedlikeholdelse (DuFour, Eaker, & Many, 2016). Prinsippet om Lærende nettverk (Lund, 2018) inneholder mange av de samme forklaringene. Her er den psykologiske tryggheten Paulsen refererer til hos Edmondson svært viktig for å få til en delings-, modellerings- og samarbeidskultur blant deltakerne (Aas & Paulsen, 2017). Disse har en viktig oppgave på den enkelte skole i sprednings- og delingsprosesser. Den kollektive refleksjonskulturen er essensiell for å fasilitere og legge til rette for gode prosesser lokalt. Ludvigsenutvalget har klart å enes om få, men grunnleggende områder for læring, utprøving og oppøving av elevenes ferdigheter (Ludvigsenutvalget, 2015). Det er gjennomgående i utredningen at både forsknings- og erfaringsbasert kunnskap danner grunnlag for hva som er læringsfremmende i fagene, og at sterke profesjonsfelleskap slik sett er en forutsetning.

Tidligere forskning

Samarbeid om best mulig læring for elevene er nødvendig for at vi skal kunne fremme deres resultater, noe som må anses som skolens kjernevirksomhet. Vi vet også at det å kjenne elevene godt, gir bedre forutsetninger for å lede læringsarbeidet ut fra målet om tilpasset opplæring (Nordahl, 2012). Elevenes resultater gir oss svar på om vi lykkes i dette arbeidet, samtidig som det gir oss retning for en stadig utvikling og forbedring av vår profesjonelle praksis. Disse påstandene framheves av en rekke utdanningsforskere, og understøtter dermed vår empiri om at god skoleledelse fremmer profesjonelle læringsfelleskap, som igjen gir økt læringsutbytte for elevene. Det finnes mange studier som har klare, men kun indirekte indisier for sammenhengen mellom arbeid i profesjonelle læringsfelleskap og elevenes læringsresultater. Derimot vet vi at trivsel og kompetanse blant lærerne har en klar sammenheng med arbeid i PLF. Ut fra dette kan vi også anta at elevenes læring og trivsel påvirkes (Qvortrup, 2018). Hva sier John Hattie om hvilke faktorer som virker mest inn på

elevenes læring? I boka *Synlig læring* presenterer Hattie seks “veivisere til fremragende utdanning” på bakgrunn av sin og andres forskning på metaanalyser:

1. Lærere er blant de sterkeste påvirkningsfaktorene innen læring.
2. Lærere må være retningsgivende, innflytelsesrike og omsorgsfulle og aktivt og lidenskapelig engasjerte i undervisnings- og læringsprosessen
3. Lærere må være oppmerksomme på hva hver enkelt elev tenker og kan (...).
4. Lærere må kjenne til læringsmålene og mestringskriteriene for leksjonene deres, vite hvor godt alle elever møter disse kriteriene, og hvor de skal gå videre (...).
5. Lærere må bevege seg fra én enkelt ide til mange ideer, knytte dem sammen og deretter utvikle dem, slik at elevene former og omformer kunnskap og ideer (...).
6. Skoleledere og lærere må skape skoler, personalrom og klassemiljøer der feil ønskes velkommen som en mulighet til å lære, der det er tillatt å forkaste feilaktig kunnskap og forståelse, og der deltakerne kan føle seg trygge på å lære, repetere og utforske kunnskap og forståelse. (Hattie, 2017, s. 349)

Ulike tilnærminger har altså bidratt til å utvide forståelsen av utviklingspotensialet som ligger i lærerens praksis. Men økt kompetanse alene fører ikke nødvendigvis til positiv endring i lærernes undervisningspraksis. Ny kunnskap er, som Hattie nevner, noe som må forankres i organisasjonen. Hargreaves og Fullan mener at dette først skjer når man har begrunnet, bearbeidet og satt kunnskapen inn i en større praktisk sammenheng i det profesjonelle læringsfellesskapet (Hargreaves & Fullan, 2012). De trekker også inn begrepet profesjonell kapital, hvor investeringen i denne sammenhengen knyttes til lærernes daglige profesjonsutøvelse. Her står det profesjonelle læringsfellesskapet sentralt, fordi interaksjonen i fellesskapet bidrar til å bygge sosial kapital. Dette er grunnlaget for utvikling av selve beslutningskapitalen, altså lærerens evne til å fatte gode pedagogiske beslutninger. Siden enkeltindividets faglige og fagdidaktiske kompetanse ifølge Hargreaves & Fullan ikke kan utvikles isolert, men må knyttes til et PLF for optimal utvikling, ser vi at også humankapitalen er en viktig dimensjon i en profesjonell lærende organisasjon (Hargreaves & Fullan, 2012).

Kvalitativ metode

Problemstillingen i denne artikkelen danner grunnlag og bakgrunn for valg av kvalitativ metode, som en av hovedretningene innen samfunnsforskning. Metoden handler om å gå i dybden av et fenomen, og dermed få fram klare og grundige beskrivelser av det man forsker på (Christoffersen, 2012). Siden metoden bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi), vil målet være å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener – slik disse oppleves av deltagerne selv. Kvalitativ forskningsmetode gir dermed rom for fleksibilitet og interaksjon mellom forsker og aktørene som skal studeres. Denne studien er verdiladd, fordi jeg som forsker har med egne verdier og holdninger i møte med forskningsobjektet (Postholm, 2010). En hermeneutisk tilnærming bygget på fortolkning og forståelse kan på denne måten gi tilgang til en dypere mening i forskningsobjektene handlinger enn den som umiddelbart trer fram (Christoffersen, 2012).

Forskningsdesign

Som tidligere beskrevet, ønsker jeg å se nærmere på hvilken sammenheng det er mellom skoleledelsen og utvikling av disse profesjonelle læringsfellesskapene i praksis. Ved utarbeidelse av ulike forskningsspørsmål og anvendelse av utvalgte måleindikatorer, fant jeg en skole hvor jeg ville intervju sentrale objekter om akkurat disse sammenhengene. Dermed ble min metodologiske vurdering å presentere dette som en casestudie. Min hypotese er altså at det finnes en sammenheng mellom skoleledelsens rolle og utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap i skolen. Denne hypotesen må jeg søke å finne teoretiske begrunnelser for, samtidig som jeg må undersøke denne hypotetiske sammenhengen i praksis. Mitt forskningsdesign er med andre ord såkalt aksjonsforskning, med en tverrsnittundersøkelse (Johannessen, 2016) i form av intervjuer som verktøy for å undersøke problemstillingen. Objektene har samtykket til intervjuet (se vedlegg 1). Et hermeneutisk- fenomenologisk perspektiv er valgt da jeg søker å forstå de erfaringer skoleledelsen har med organisering av skolen som et profesjonelt læringsfellesskap. En slik tilnærming har sin opprinnelse innenfor filosofi og litteraturvitenskap, den anvendes gjerne ved tolkning av skriftlige tekster og brukes nå også om å fortolke data fra intervju/observasjon (Gilje, 1995).

Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt en casestudie basert på intervju. Dermed skapes interaksjon mellom meg som forsker og skolen som mitt forskningsobjekt. Dette er hensiktsmessig fordi jeg ønsker å belyse erfaringer og oppfatninger hos informantene, som da vil kunne uttrykke seg på sin egen måte (Christoffersen, 2012). Jeg har valgt et semi-strukturert gruppeintervju, hvor intervjuguiden fungerer mer som en rettesnor enn et strukturert dokument som må følges slavisk. Semi-strukturerte intervju gir mulighet til å følge informantenes resonnementer og gripe fatt i eventuelle nye temaer som bringes inn i intervjusituasjonen. Forskeren kan omformulere spørsmål underveis og eventuelt legge inn nye hvis settingen innbyr til det. Det er i den sammenheng svært viktig å gjøre en kvalifisert og refleksiv tolkning av funnene. Jeg valgte å bruke semi-strukturert intervju fordi jeg i dette prosjektet hadde behov for få et innblikk i skoleledernes virkelighetsforståelse og hvordan de styrer arbeidet i deres profesjonelle læringsfelleskap. Intervjuguiden inneholder altså planlagte temaer og spørsmål, med rom for oppfølgingsspørsmål (se vedlegg 2). Det er ikke noe mål i seg selv å bruke informasjonen man får gjennom kvalitative intervjuer til å generalisere, men heller til å gå i dybden innen utvalgte fenomen (Cohen, 2018).

Etiske prinsipper

Det er et viktig forskningsetisk prinsipp at objektene gjengis nøyaktig, slik at det for dem vil være gjenkjennbart. Samtidig er det svært viktig at den aktuelle skolen ikke blir gjenkjent av vilkårlige lesere. Det har vært sentralt for meg å stille nøytrale spørsmål som ikke eksponerer hendelser eller personer på en uheldig måte. Samtidig er et av kriteriene for valg av case, at skolen er en del av Kultur for læring-undersøkelsen. Dette trengte jeg for å finne data som underbygger de viktigste indikatorene for definisjonen av en god skole, ifølge lovverket. Derfor er det gjort kjent at dette er en skole i Hedmark.

Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet kan aldri realiseres fullstendig. Det vil alltid dreie seg om grader av validitet og reliabilitet og om å redusere truslene mot gyldighet og pålitelighet (Kvale, 1997). Reliabilitet er en nødvendighet, men ikke tilstrekkelig betingelse for validitet og i noen grad motsatt. Resultatene på nasjonale prøver har vært stabile over tid, dette skaper en viss reliabilitet med hensyn til den pedagogiske praksisen ved skolen, som igjen trolig er avhengig

av kvalitativt godt arbeid i de profesjonelle læringsfellesskapene (korrelerer godt med min hypotese). Vi må alltid vurdere reliabiliteten, altså hvor konsistente funnene er. Intervjuobjektene i en kvalitativ studie representerer kun seg selv, og ikke en hel populasjon. Deres svar vil imidlertid kunne støttes opp av de kvantitative dataene vi har om skolen, blant annet gjennom resultater på tidligere nevnte undersøkelser. Derfor er jeg som forsker forholdsvis sikker på hvor konsistent min undersøkelse er. Validiteten i undersøkelsen, altså om jeg har undersøkt det som skulle undersøkes, vil vises i oppsummeringen.

Intervjuobjekter og forskningsspørsmål

De to ulike objektene ble satt sammen i et gruppeintervju, hvor den ene jobber som rektor (også kalt R) og den andre fungerer som rektors stedfortreder (også kalt S) på samme skole. Jeg, den såkalte intervjueren (også kalt I) besøkte den aktuelle skolen, for å få et visuelt inntrykk av omgivelsene. Jeg gjorde opptak av intervjuet for å lette transkriberingsarbeidet og for å kunne ha større fokus på objektene under seansen. For å søke å finne svar på min problemstilling, satte jeg i forkant opp ulike forskningsspørsmål. Disse ble lagt til grunn for intervjuguiden. Slik ble den delt inn i problemområder med ulike tilleggsspørsmål:

- *Hvordan forstår man begrepet «profesjonelle læringsfellesskap» ved skolen?*
- *Hvilke samarbeidsarenaer finnes?*
- *Deler de ansatte skolens verdier og visjon?*
- *På hvilken måte legges det til rette for kollektive læringsprosesser?*
- *Hvorfor arbeider dere slik?*
- *Hva slags undervisningspraksis finnes på skolen?*

Når jeg videre presenterer resultater fra mitt forskningsintervju, vil det være basert på transkribering gjort etter at objektene svar ble tatt opp på bånd. Jeg vil foreta en presentasjon og analyse av resultatene i lys av teori. Jeg vil understreke at mitt datamateriale baserer seg på intervju med rektor og rektors stedfortreder ved én skole, det er dermed deres subjektive svar på mine spørsmål som ligger til grunn for presentasjonen. Dette kan igjen ha betydning for gyldigheten av resultatene. Samtidig knyttes resultatene opp mot utdanningsteoretisk forskning anvendt i denne artikkelen.

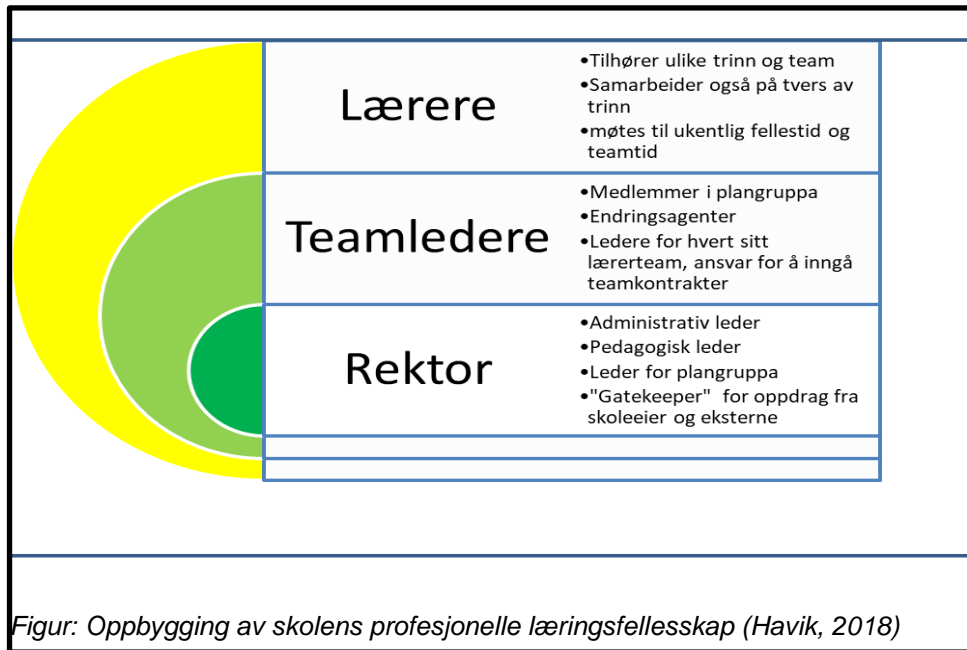
Presentasjon av resultater

Målet med mitt arbeid er som tidligere nevnt, å undersøke på hvilken måte god skoleledelse påvirker det profesjonelle læringsfellesskapet. Hva skjer i møtet mellom lærernes praksis,

det profesjonelle læringsfellesskapet og deling av ny, forskningsbasert kunnskap? Hvordan legger skoleledelsen til rette for en slik kultur? Jeg har valgt å dele presentasjonen av resultatene inn i 3 hovedområder; en beskrivelse av skolens organisatoriske oppbygging, arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, og rektors ledelse. Dette for å foreta en utvelgelse av, i mine «forskningsøyne», de essensielle faktorene som leder mot svar på min problemstilling. Disse resultatene drøftes deretter i lys av forskningsteori.

Skolens organisatoriske oppbygging

Skolen ledes av rektor (R), som sammen med seg har en plangruppe bestående av to teamledere. Disse teamlederne leder henholdsvis lærerne på 1.-4.årstrinn og 5.-7.årstrinn. Den ene teamlederen fungerer i tillegg som rektors stedfortreder (S) og som leder for skolens PALS-arbeid. Det var rektor som utfordret vedkommende til å ta på seg oppgaven som rektors stedfortreder. Plangruppa møtes 1 time hver uke. Det er rektor som legger føringer for hva som skal behandles i plangruppa. Dette kommer til syne i en halvårsplan. Sakene derfra blir førende for innholdet i fellestid, som varer i 2 timer hver uke. Det ryddes også plass til infosaker innenfor denne tida, hvor alt pedagogisk personale er representert. Fellestid er det samme som skoleutviklingstid, hvor agendaen følger nevnte halvårsplan. I fellestida utformes oppdrag som skal effektueres på hvert team. Dette settes det av 1 time per uke til å gjennomføre, og kalles teamtid. Utenom disse faste møtepunktene, finnes det ulike samarbeidsformer på hvert årstrinn, på tvers av årstrinn og mellom samarbeidende lærere og skoleassistenter. Rektor har i tillegg fast møtetid med skolens sekretær, for å ivareta administrative og merkantile oppgaver, samt daglig drift. Rektor beskriver innehaver av denne stillingen som «skolens ansikt utad» og en viktig miljøskaper. Det er derfor viktig å involvere sekretær så mye som mulig i skolehverdagen. Det vises ikke til noen egen samarbeidstid mellom rektor og stedfortreder, dette ivaretas gjennom møtene i plangruppa. Skolen har en tradisjonell organisering, jamfør skolestørrelse og skoleslag. Følgende figur illustrerer oppbygning og innhold, hvor ledelsen er kjernen:



Arbeid i profesjonelle læringsfellesskap

Man anser hele organisasjonen som et profesjonelt læringsfellesskap, selv om rektor også benytter andre ord for å beskrive måten de arbeider på, for eksempel «den lærende skolen». Det er primært skoleutviklingssaker som opptar de som samles til fellestid. Andre driftsmessige saker som omhandler felles aktivitetsdager eller perioder med spesielt innhold, avklares under skolens årlige planleggingsdager. Rektor understreker at fellestida er dyrebar, derfor setter rektor agenda og «eierskap» for disse ukentlige møtene. Teamtida styres av teamlederne. De jobber riktignok med temaer som er videreføringer fra fellestid, men denne timen innebærer en mer praktisk tilnærming til de ulike satsingene på skoleutviklingsplanen. Eksempel: Arbeid med pedagogisk analyse, temauker, struktur/organisering av «skolens indre liv», fagsamarbeid, kartleggingsresultater som utgangspunkt for planlegging av undervisning osv. Rektor nevner spesielt arbeidet med satsingsområdet «Vurdering for læring» (også kalt VFL): Her bestemte plangruppa et årshjul for hva alle skulle øve på. Dette var forankret i forskningsbasert kunnskap om god vurdering for læring, som ble spredd i fellestida. Deretter grep teamene fatt i ulike momenter som skulle utprøves, for eksempel å gi gode framovermeldinger og få til en bedre avslutning/avrunding av timen. Rektor ga arbeidsoppdrag til neste gang, hvor eksempler som ble nevnt var: lage gode mål, utvikle tydelige kriterier, gjennomføre gode elevsamtaler, lage gode lesebestillinger, gi godt hjemmearbeid. Så møttes de igjen for å dele erfaringer, de trakk fram gode eksempler og utarbeidet en idebank. Til slutt ble selve jobben å implementere gode tiltak. Arbeidsformen og resultatene var gode, ifølge intervjuobjektene. Utover beskrivelsen av innhold for fellestid

og teamtid, forklarer rektor at bunden og ubunden tid brukes fleksibelt til samarbeid/eget arbeid. Rektor definerer profesjonelle læringsfellesskap omtrent slik:

Der yrkesutøvere innen ulike profesjoner samarbeider om å gjøre skolen man jobber på mye bedre. At man lærer, har refleksjon og fokus på det skolen handler om, nemlig eleven. Denne felles forståelsen skaper stor grad av fleksibilitet i personalet, noe som resulterer i god tilpasset opplæring for elevene.

Når det arbeides med skolebasert kompetanseutvikling i det profesjonelle læringsfellesskapet, er det gjerne rektor som presenterer forskningsbasert materiale som alle skal sette seg inn i. Metoden benyttes for å skape felles grunnlag for refleksjon, slik at det dannes et felles språk, noe som er viktig for å nå felles mål. Refleksjon er nødvendig for å avdekke «taus kunnskap», slik at hele laget heves. Rektor framhever at et læringsfellesskap også er en kultur, og nevner «den lærende skolen» for å beskrive noe større, noe som skal sette alle i stand til å bidra til læring. Kulturen er støttende og prosessene er ofte demokratiske, hvor kollegal læring og -veiledning står sentralt. Det hentes gjerne ressurser internt i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Det er rom for at deltakerne i det profesjonelle læringsfellesskapet får utveksle egne erfaringer, siden det praksisnære er viktig å få fram for at alle skal bidra. Rektor setter imidlertid tydelig eierskap og etterspør ofte resultater for å drive prosessene framover.

Rektors ledelse

Vi ser nærmere på ledelsen av det profesjonelle læringsfellesskapet: Rektor beskriver seg selv og sin rolleutøvelse som en tilrettelegger eller fasilitator, gatekeeper og viddevakt. Rektor er den som velger hvilke baller som skal sjongleres til enhver tid, selvsagt på bakgrunn av sentrale og mer lokale føringer, men med god forankring i egen organisasjon. Det er også rektor som må legge noen av disse ballene i ro, dette kom tydelig fram i intervjuet. Som leder av det profesjonelle læringsfellesskapet presenterte rektor følgende påstand;

Så lenge skolen når skoleeiers mål, vil veien fram mot målet i stor grad kunne besluttes lokalt.

Derfor varierer også de ulike satsingsområdene noe innenfor kommunegrensen. Både rektor og stedfortreder framhever at denne friheten representerer en stor grad av tillit fra skoleeier, noe som også har gjort dem til en foregangsskole innenfor enkelte områder. Rent organisatorisk legger rektor føringer for plangruppa, som deretter detaljplanlegger for at

teamene skal utføre sine oppdrag. Underveis i dette arbeidet gir rektor ros og støtte. Stedfortreder gir tydelig uttrykk for at dette bidrar til positive resultater i arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet. Samtidig blir det poengtert at det er viktig for rektor å gi dem nok tid til å forstå oppdragene, slik at de også skal kunne gjennomføre dem. I stedet for at ulike tema blir presentert som noe nytt, er de heller lagt fram som en fornyelse og kvalitativ forbedring av noe de allerede gjør. Dermed får alle en mer profesjonell tankegang, noe som kommer til syne gjennom refleksjon og erfaringsutveksling i det profesjonelle læringsfellesskapet. Denne bevisstgjøringen fører også til en høyere grad av deltakelse og engasjement fra den enkelte ansatte. På spørsmål om det er noen som yter motstand i utviklingsprosessene, svarer rektor at det sjelden kommer til syne, nettopp fordi det i planleggingsfasen legges til rette for kvalitativt godt arbeid over tid. Dermed blir prosessene mer transparente, noe som igjen gjør hver enkelt til viktige – og synlige – brikker i den skolebaserte kompetanseutviklingen. Rektor legger sosiokulturell læringsteori til grunn for skolens pedagogiske plattform og organiseringen av det profesjonelle læringsfellesskapet. Stedfortreder beskriver rektor slik:

Vår rektor er klar og tydelig, men også ydmyk og tett på de ansatte.

Rektor delegerer ansvar for å myndiggjøre sine teamledere og de ansatte for øvrig. Skolens visjon er «*Glede ved å mestre*», en gjennomarbeidet visjon som kommer til syne både i kultur og det visuelle møtet med skolen. Rektor framhever at visjonen skal eies av ansatte, elever og foresatte. Dette brukes det regelmessig tid på å holde i hevd.

Konklusjon og drøfting

På hvilken måte påvirker skoleledelse de profesjonelle læringsfellesskapene? For å kunne svare på dette spørsmålet, finnes det ulike teoriforankring vi kan se til, som tidligere nevnt. Settes dette sammen med noen av svarene jeg fikk i arbeidet med min case, vil det være mulig å trekke noen konkluderende slutninger om hva som ser ut til å påvirke – og virke. Det finnes nok av muligheter til å miste intensjonsfokuset i skolen. Derfor er de fire grunnpilarene som DuFour snakker om, til god hjelp (DuFour, Eaker, & Many, 2016, s. 42). Skolen er i en konstant endrings- og utviklingsprosess. For å sikre at hele personalet drar i samme retning, er det ifølge DuFour svært viktig å ta disse fire grunnpilarene opp til felles diskusjon for å nå konsensus om hva de innebærer av betydning og konsekvens for skolens arbeid. At de ansatte skal kunne ta beslutninger basert på evidensbasert kunnskap framfor egne erfaringer alene, er helt avhengig av ledelsens evne til å gjøre forskning tilgjengelig for dem. Vi vet også at det vi

holder øye med, har en tendens til å bli gjort. Dette gjenspeiles i min case; Forankring, dybdeløring og genuin interesse i/fra skoleledelsen er dermed essensielt for å dra utviklingsprosesser i kollegiet. Det er derfor viktig med læring på ledernivå, slik at kollektiv læring kan ledes videre på den enkelte skole. Det kan synes som den aktuelle skolekommunen lykkes godt med denne kollektive læringen på ledernivå, skal vi tro intervjuobjektene. Lokalt blir kontekstualiseringen svært viktig. Ertsås & Irgens mener nemlig at ideer utenfra er avhengig av kontekstualisering for å skape endring av lokal praksis (Ertsås & Irgens, 2014). De snakker om å skape lokal, anvendelig kunnskap gjennom informert refleksjon og utprøving. Dette må skapes i møte mellom forskningsbasert kunnskap utenfra og kunnskap som er utviklet lokalt (Aas & Paulsen, 2017), noe denne skolen har tatt på alvor. Rektor legger teori om den proksimale utviklingszone til grunn. Det profesjonelle læringsfellesskapet fungerer som et reisverk hvor alle kan strekke seg og nå utover sitt opprinnelige kunnskapsnivå, fordi man går fra å lære i et fellesskap (av og sammen med andre) til å kunne anvende kunnskapen gjennom egne ferdigheter. Læringen skjer i et fellesskap, hvor individene innehar ulike styrker. Gjennom arbeidet med teori og praksis knyttet til denne oppgaven, har følgende tre områder pekt seg ut som sentrale for å belyse og gi svar på min problemstilling:

Ledelse som bidrar til profesjonelle læringsfellesskap

Det er uten tvil noen ledelsesformer som bidrar mer til profesjonelle læringsfellesskap enn andre. Bass og Martinsen snakker om at transformasjonsledelse bidrar til at ansatte utvider sin egen horisont, at de gjennom slik ledelse får større lyst på kollektiv utvikling, og at man gjennom å distribuere ansvar til de ansatte kan endre de ansattes oppfattelse av innholdet i arbeidet (Martinsen, 2015). Slik sett, er arbeidet som gjøres ved den aktuelle skolen forankret i flere ledd når det gjelder prosessledelse. Det er teamlederne som har ansvar for å gjennomføre lærende møter mellom fellesøktene. Disse har et delegert ansvar for å ivareta teamets mandat; nemlig å holde fast på målet og formålet, jfr Hjertøs stikkord for god teamledelse (Martinsen, 2015). Teamlederne har dermed en viktig rolle i den lærende organisasjonen, de bidrar nemlig til å skape motivasjon for læring innad i teamet. Dette kalles også for distribuert ledelse (Qvortrup, 2018). Sammen med skolens ledelse vises det til at teamlederne også innehar fokus på Senges fem kjernedisipliner; *Personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, systemtenkning og teamløring* (Senge, 1991). Dette settes videre i sammenheng med verdsettende ledelse, som Skrøvset beskriver ved at leder tar seg tid til å se den ansatte, gi anerkjennelse og oppmuntre til innsats og tro på egen mestring (Aas & Paulsen, 2017). Karen Seashore Louis snakker om positiv skoleledelse, en nær beslektet ledelsesform (Murphy &

Louis, 2018). Viktige stikkord er delte normer og verdier, et kollektivt fokus på elevenes læring, anvendelse av pedagogisk analyse og støtte i stedet for konkurranse. Louise Stoll presenterte de samme kjennetegnene allerede i 2006 (Qvortrup, 2018). Elementer av disse metodene er helt klart en del av ledelsesfilosofien i min studie, selv om rektor ikke har en uttrykt lederstil, ifølge seg selv. Seashore Louis sier at positiv skoleledelse kun er virksom når resten av personalet føler det slik. Rektors stedfortreder bekrefter at de blir anerkjent, at rektor er tydelig, men også varm og at rektor alltid har en finger med i spillet, selv om mange oppgaver er distribuert og delegert. De ansattes mestringstro, som ofte omtales som *self-efficacy*, er sterkt avhengig av at rektor er en positiv rollemodell som støtter, bryr seg om og anerkjenner sine ansatte. Dette gjelder særlig i skoleutvikling og endringsarbeid. Slik mener Louis at de ansatte vil vise utholdenhet og være positiv til forandring (Murphy & Louis, 2018). Alt dette skaper tillit begge veier, noe som helt klart er gjenkjennbart og til stede hos intervjuobjektene i min kvalitative forskningsstudie.

Betingelser for produktive profesjonelle læringsfellesskap

Under forskningsarbeidet har det altså blitt tydelig eksemplifisert, at et sterkt PLF er avhengig av flere faktorer; en strukturert og tydelig ledelse som har retning, et inkluderende og godt arbeidsfellesskap som gir rom for ulikheter og framheving av ulike styrker, handlingsrom for gode skoleutviklingsprosesser og ikke minst et kollegium med høy kompetanse og fokus på oppdraget i skolen. Innen sosiokulturell læringsteori antas det at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Rektor nevner Vygotsky sin utviklingsteori som viktig for det profesjonelle læringsfellesskapets pedagogiske ståsted. Forståelse av at kunnskap ikke konstrueres individuelt, men i et sosialt samspill, er tydelig uttalt av begge intervjuobjekter. Det sosiale samspillet har stor verdi, hvor den enkelte lærers kunnskap og holdninger utvikles i fellesskapet (Imsen, 2005). Gjennom å benytte meg av forskningsintervju, har jeg fått bekreftet tidligere forskning innenfor området; Dette fungerer i praksis, dersom en rekke rammefaktorer er på plass. Utfallet synes trolig best i læringsresultatene hos elevene. Det ser ut til å være sammenheng mellom de ansattes profesjonelle læringsfellesskap og elevenes læring, selv om dette ikke kan bevises. Samtidig er det ikke utenkelig at det også er andre faktorer som virker inn, uten at jeg har gått i dybden med for eksempel korrelasjonsanalyser for å bekrefte mine funn. Erstås og Irgens mener i hvert fall at en profesjonell yrkesutøver må kunne begrunne sine handlinger og teoretisere egen undervisningspraksis. Ved anvendelse av kritisk refleksjon vil man dermed kunne forstå helheten av sitt arbeid på en bedre måte. Resultatet blir et mer produktivt læringsfellesskap (Ertsås & Irgens, 2012). Det handler mindre

om hva man gjør, det vesentlige er hvorfor man gjør det. Kollektivet må finne ut hvordan man skal nå målene på skoleutviklingsplanen, noe rektor skal ha innsikt i. Arrangert samarbeid er nøkkelen, både for å utvinne den kollektive kapasiteten innenfor skolens verdigrunnlag, men også for å forhindre en privatpraktiserende skolekultur. I et produktivt PLF utvikles den enkelte deltakers humankapital mens kunnskapen deles og konstrueres (Hargreaves & Fullan, 2012).

Relasjonell tillit

Tilfredshet blant de ansatte har en klar sammenheng med hvorvidt de har en positiv holdning til sin leder. Dette beskrives av Bernhard M. Bass i Martinsens bok «Perspektiver på ledelse» (Martinsen, 2015). Vi kan si at ledelsen i en eller annen grad har innflytelse på de ansattes arbeidsinnsats og motivasjon. Dette kommer gjerne til uttrykk i undersøkelser og kartlegginger, noe intervjuobjektene også nevnte. I det profesjonelle læringsfellesskapet er tillit og psykologisk trygghet viktig. Tillitsbaserte relasjoner er vesentlig for å oppfylle skolens visjon og satsingsområder. Intervjuet gir tydelige indikatorer på at det finnes stor grad av tillit mellom rektor og stedfortreder, og mellom denne lederduoen og resten av personalet. Psykologisk trygghet gir grobunn for erfaringsdeling og faglig kritisk refleksjon (Aas & Paulsen, 2017). De mellommenneskelige relasjonene genererer dermed profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2012). Utvikling av delingskultur er et langsiktig arbeid og stiller krav til trygghet så vel som kunnskap. Rektors rolle synes slik sett å være en «guide» som påser at alle blir med, selv om det foregår i ulikt tempo. Endringsvilje handler også om tillit til at skolen beveger seg i riktig retning. Skoleledelsen i min case har ifølge dem selv, kommet langt på dette området. Kanskje er dette nettopp fordi de er tro mot sin egen visjon; «Glede ved å mestre»?

Sluttord

Avslutningsvis i denne oppgaven konkluderer jeg med at det tilsynelatende finnes en klar sammenheng mellom hvordan rektor leder skolen som organisasjon og kvaliteten på arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet. Denne slutningen er ikke tilfeldig, men baserer seg på praksiseksempel i min case, støttet av henvisninger til dokumentert forskning på feltet. Som en forlengelse av slike undersøkelser kunne det være interessant å analysere i hvilken grad dette arbeidet påvirker elevenes læringsresultater.

Litteraturliste:

- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. (M. Aas, Red.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. J. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Cohen, L. M. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). London: Routledge.
- DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i profesjonelle læringsfellesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Ertsås, T., & Irgens, E. (2012). *Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse*. (M. Postholm, Red.) Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ertsås, T., & Irgens, E. (2014). *Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er et virkemiddel for å skape bedre skoler. Ledelse og læring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, N. &. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Toronto: Routledge.
- Hattie, J. (2017). *Synlig læring* (1. opplag 3. utg.). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Hord, S. M. (1997). *sedl.org*. Hentet fra [www.sedl.org: http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf](http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf)
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. T. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ludvigsenutvalget. (2015, November 12.). *regjeringen.no*. Hentet fra [www.regjeringen.no: https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf](https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf)

-
- Lund, T. (2018, November 14). *Hva er lærende nettverk, hvordan etablere og utvikle lærende nettverk?* Universitetet i Tromsø/Udir. Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/filer/vfl/pulje-7>
- Martinsen, Ø. (2015). *Perspektiver på ledelse* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Murphy, J.F.; Louis, K. Seashore. (2018). *Positive School Leadership*. New York: Teachers College Press.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Fredrikshavn: Gyldendal akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Psykologisk.no (webområde). (2017, November 3). *Slik fikk Albert Bandura mestringstro*. <https://psykologisk.no/2014/04/slik-fikk-albert-bandura-mestringstro/>
- Qvortrup, L. (2018). *Dette vet vi om profesjonelle læringsfellesskap*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin*. Oslo/Gjøvik: Hjemmets Bokforlag.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008, November 12). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education: An international Journal of Research and Studies*, ss. 80-91.
- <https://www.fylkesmannen.no/innlandet/barnehage-og-oppl%C3%A6ring/kultur-for-l%C3%A5ring/>

Artikkel 2: Praksisnær utdanningsforskning

Ingress

Denne artikkelen retter søkelys mot forskning på ledelsesstrategier innen skoleutvikling og forbedringsarbeid. To barneskoler i Hedmark, som begge er deltakere i Kultur for læring-prosjektet, undersøkes for å belyse skoleledelsens analysekompetanse av egne resultater, sett opp mot relevant utdanningsforskning. Vi ser nærmere på skoleledelsens organisering av utviklings- og forbedringsarbeid på skolene, ut fra utvalgte resultater på Kultur for læring-undersøkelsens T1 og T2. Slutningene baseres på relevant forskning innen forbedringsarbeid, satt sammen med informasjon fra intervjuer med skolenes ledelse. Studien vil gi et innblikk i forbedringsarbeid på bakgrunn av kartlegging av læringsmiljøet. Gjennom å besvare ulike forskningsspørsmål, knyttes sammenhenger mellom ledelsesstrategier innen skoleledelse, god kultur for læring i det profesjonelle læringsfellesskapet og elevenes sosiale og faglige læringsutbytte.

Innledning

FoU-prosjektet Kultur for læring (også kalt KFL) ble initiert for å heve de skolefaglige prestasjonene hos elever i Hedmark (før fylkessammenslåingen), samt hindre frafall. Basert på spørreundersøkelser hvor elever, foresatte og ansatte i skolen har svart, har de ulike kommunene valgt innsatsområder for å bedre sin kultur for læring. Undersøkelsene har så langt vært gjennomført i 2016 (T1) og 2018 (T2). Siste runde er i 2020 (T3). Den enkelte skoleledelse har hatt en viss grad av frihet i hvordan man har innrettet utviklings- og forbedringsarbeidet knyttet til KFL. Bistand og støtte fra oppdragsgiver har blitt gitt i form av skoleledersamlinger, samlinger for pedagoger og moduler rettet mot ulike innsatsområder til bruk i det profesjonelle læringsfellesskapet (Fylkesmannen i Hedmark, 2016). Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) har stått for det faglige innholdet.

Det er elevenes læring som er hovedoppdraget i skolen (Lovdata, 1998). I forbedrings- og utviklingsarbeid vil det alltid være sentrale faktorer som må være på plass for å oppleve varig og positiv endring. I dette arbeidet vil skoleledelsens valg av ledelsesstrategier trolig være avgjørende for et vellykket forbedringsarbeid. Det er altså dette som søkes undersøkt nærmere, etter at skolene er over halvveis i Kultur for læring-prosjektet.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne artikkelen setter søkelys på hvordan bruk av data som beskriver en før- og nåsituasjon, kan komme til anvendelse for systematisk forbedring av læringsmiljøet. Utdanningsledelse som teoretisk samlebegrep søkes undersøkt for å peke på effektive forskningsmessige ledelsesmetoder i skolen. KFL-undersøkelsen sitt datamateriale er valgt spesifikt, med utvalgte resultater ved T1 og T2 som utgangspunkt. Gjennom intervjuer med to skoleledere er intensjonen å peke på noen felles trekk ved ledelse av endrings- og forbedringsarbeid, sett opp mot relevant utdanningsforskning. KFL-prosjektet er svært omfangsrikt. Det er imidlertid noen indikatorer som skiller seg ut som mer interessante, siden de trolig gir en pekepinn på hva som påvirker elevenes læringsmiljø mest. Jeg har valgt følgende faktorer som grunnlag for artikkelen: Ståsted ved T1 og T2 i elevenes, foreldrenes og lærernes svar om læringsmiljøet i skolen, samt utviklingen innen områder som handler om læringsmiljøet i skolen, og som peker tilbake på ledelsens strategiske valg av metode i forbedringsarbeidet.

Det vil ut fra resultatene være sentralt å undersøke områdene skoleutvikling og utdanningsledelse, og se nærmere på veien fra data til ny pedagogisk praksis. Her gir KFL et relevant datagrunnlag, siden poenget med undersøkelsen er å drive forbedringsarbeid i grunnskolen i Hedmark. Det undersøkes hvorvidt pedagogisk analysemodell som verktøy er tatt i bruk i endringsarbeidet. Det er naturlig å drive feltarbeid med resultater fra undersøkelsen som utgangspunkt for et mer kvalitativt tilsnitt, i form av intervjuer som praktisk tilnærming. Det vil alltid være forskningsbasert praksisendring vi er ute etter i skolen. Tilfanget på forskning innen forbedringsarbeid i utdanningssektoren er stort, men vil man kunne avdekke forskningsinformert praksisendring på skoler som deltar i KFL-prosjektet? Fra å gjennomføre T1 (2016), som ledet alle skoler i Hedmark til en ståstedsanalyse for ulike tiltak på de enkelte skoler, ble altså resultatene fra T2 offentliggjort i januar 2019. Det er derfor interessant å undersøke om det finnes en positiv utvikling mellom T1 og T2 på utvalgte skoler, basert på arbeidet som er gjort mellom undersøkelsene. Intervju med to skoleledere peker på de strategiske valgene ledelsen har gjort i dette forbedringsarbeidet. Følgende problemstilling er valgt:

På hvilken måte kan skoleledelsens anvendelse av resultater fra KFL og praksisnær utdanningsforskning føre til et forbedret læringsmiljø?

Et forskningsdesign er en overordnet plan, som også omhandler forholdet mellom form og innhold, og har betydning for hvilken type kunnskap og substans det er mulig å produsere

(Brottveit, 2018). Forskningsdesign og metodevalg i artikkelen er valgt for å nå målet om å finne svar på problemstillingen. Utarbeidelse av forskningsspørsmål og utvalgte måleindikatorer begrepsfester virkeligheten, ut fra et hermeneutisk vitenskapssyn. Deretter fortolkes og analyseres dataene data (Brottveit, 2018).

Hypotesen er at skoleledelse er en viktig bidragsyter til utvikling i skolen og at anvendelse av resultater fra undersøkelser, samt praksisnær utdanningsforskning, fører til et forbedret læringsmiljø. Denne hypotesen begrunnes teoretisk, samtidig som den hypotetiske sammenhengen undersøkes i praksis. En utdypelse av oppbygging og forskningsdesign følger i metodedelen. Nyere utdanningsforskning og dokumentasjon knyttet til pedagogisk analyse og KFL-prosjektet står sentralt i dette arbeidet. Følgende forskningsspørsmål er valgt:

Kan vi se noen sammenheng mellom valg av verktøy for endring, og et forbedret resultat?

På hvilke måter kan anvendelse av pedagogisk analyse gjøre læringsresultatene bedre?

Hvilke metoder benytter ledelsen til lærernes læring? Hva slags ledelsesteori anvendes?

Teoretisk grunnlag

Dersom et skole- og læringsmiljø skal utvikles, er anvendelse av data helt sentralt for skoleledelsen i et forbedringsperspektiv (Dale, 1999). Ledelsens analysekompetanse setter preg på hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet arbeider for å fremme en god kultur for læring. Styring og ledelse har stor kraft på de ansattes mestringsstro. Dette er avgjørende for endringsviljen i kollegiet, noe som bekreftes gjennom forskningslitteraturen anvendt i denne artikkelen. Det er derfor stor grunn til å tro, at dersom ledelsens kompetanse innen profesjonsutvikling kommer til anvendelse innen alle satsingsområder i skoleutviklingen, vil lærernes og elevenes læringsutbytte bli størst mulig. Dette kan først og fremst realiseres gjennom bruk av utdanningsforskning og systematisk arbeid med forbedring i skolen. Støtte fra skoleeier er også en forutsetning, dersom rektor og skolens øvrige ledelse skal kunne lede egen organisasjon etter de mål som til enhver tid er gjeldende i et skolepolitisk perspektiv. Rektorene må være kompetente til å lede lærernes kollektive profesjonsutvikling (Aas & Paulsen, 2017). Skoleeier må påse at skoleledelsen har den kompetansen som trengs for å kvalitetssikre lærernes arbeid ut mot elevene. Det er derfor viktig å forankre utviklingsprosjekter godt mellom skoleeier og skoleledelse (Aas & Paulsen, 2017).

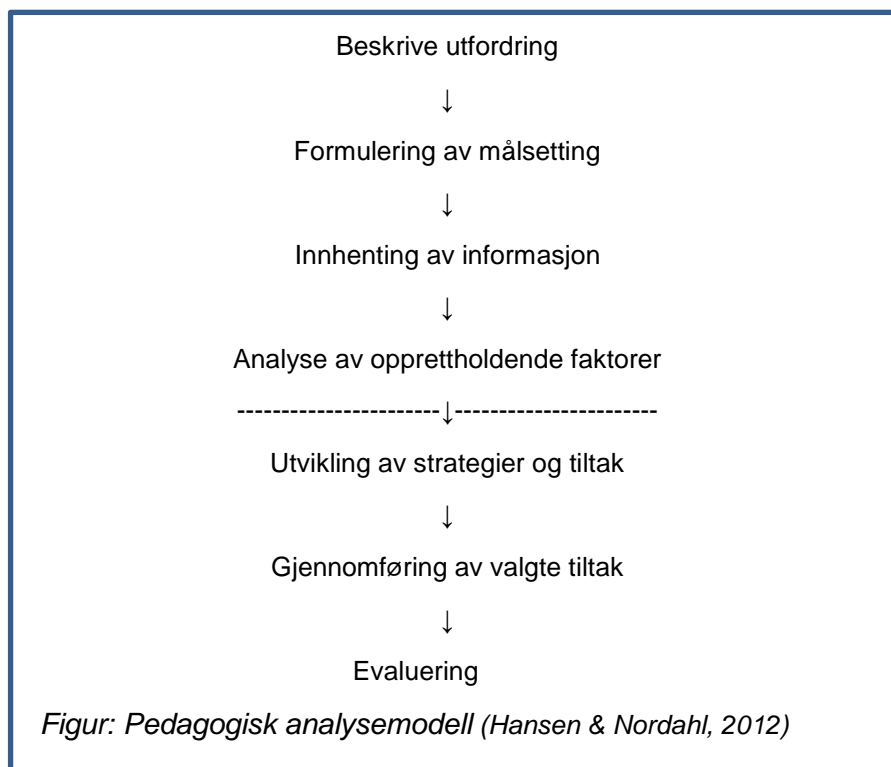
Forskningsbasert kunnskap tilknyttet pedagogikk er kunnskap som gir svar på hvilken praksis som kan gi best mulige resultater for bestemte målgrupper under et sett av betingelser¹. Vi bør derfor også anvende et «bottom-up»-perspektiv på påstandene tidligere nevnt, og starte hos eleven selv. Hattie viser til at det ved siden av eleven, er læreren som har størst innflytelse på elevens læring (Hattie, 2013). Hattie peker videre på at lærere generelt må være direkte, omsorgsfulle og aktivt engasjerte i undervisningen og læringsarbeidet. For at læreren skal kunne forstå hva hver enkelt elev tenker og kan, må han eller hun kjenne målene og suksesskriteriene for hver time. Det må skje en bevegelse fra enkle forklaringer til multiple forklaringer, hvor elevenes konstruksjoner av læring er en viktig forståelse læreren må inneha. Skolelederens ansvar er på sin side å etablere et læringsmiljø hvor dette er mulig, hvor den psykologiske tryggheten gjør at det finnes en god kultur for læring. For å sikre at nettopp dette skjer, har Hedmark fylke satt seg fore å undersøke tilstanden i grunnskolen, basert blant annet på Hatties metaanalyser over hva som i størst grad påvirker elevenes læring (Hattie, 2013). Resultatene gir et viktig oversiktsbilde over hva den enkelte skole og kommune klarer å tilrettelegge for, samtidig som det skal gi hele fylket et løft innen utdanningssektoren. Hovedmålet med arbeidet, er som nevnt å sikre et bedre læringsmiljø for elevene, forbedre kulturen for læring i fylket og legge til rette for at enda flere elever skal fullføre videregående skole². Barns språklige og sosiale kompetanse skal heves, og de skal forberedes til framtidens utdannings- og samfunnsliv. Dessuten skal de faglige resultatene i grunnskolen i Hedmark heves, og alle barn og unge skal i sterkere grad tilegne seg kompetanse tilknyttet de 21. århundres ferdigheter (kritisk tenkning, problemløsning, kreativitet, kommunikasjon, ny informasjonsteknologi, samarbeid og medborgerskap³). Slikt endrings- og utviklingsarbeid, både nasjonalt og internasjonalt, etablerer strukturer og rutiner som setter preg på styringsprosessene i utviklingsarbeidet (Mausethagen, Prøitz, & Skedsmo, 2018). Slik vil også resultatene fra KFL-undersøkelsene være styrende for skolens valg av retning. Dette setter premisser for det teoretiske rammeverket i denne artikkelen, med forskningsbasert kunnskap om forbedringsarbeid som hovedområde.

¹ http://www.fosen.net/_f/p1/i25bb0cf2-a2a9-45e5-9a90-2613699712b0/presentasjon-thomas-nordahl-270918-280918.pdf

² <https://www.inn.no/prosjektsider/sepu/kultur-for-laering>

³ <https://www.fylkesmannen.no/innlandet/barnehage-og-opplaring/kultur-for-laring/>

Kollektiv og samordnet kompetanseutvikling skal i KFL-prosjektet skje i profesjonelle læringsfellesskap, slik at den samlede kapasiteten og kompetansen forbedres. Bruk av pedagogisk analyse anbefales som ett av verktøyene for å nå dette målet. Forkortelsen står for «Læringsmiljø og pedagogisk analyse» og er utviklet av professor Thomas Nordahl ved SePU. Modellen har over tid vært anbefalt av Utdanningsdirektoratet og Læringsmiljøsentret. Hovedmetoden består i å analysere skolens læringsmiljø og pedagogiske utfordringer. Dette skjer på en systematisk måte, hvor opprettholdende faktorer skal identifiseres, før det utvikles tiltak for å forbedre læringskulturen. Analysemodellen ser slik ut:



Kultur for læring skal prege alle som arbeider med og i skolen, fra skoleeiere ut til den enkelte ansatte i skolen. Ulike kartleggingsresultater og andre data skal brukes aktivt på alle nivå i utdanningssystemet for å forbedre den pedagogiske praksis. Styrende myndigheter, forvaltningen, høyere utdanning og interesseorganisasjoner skal ha et nærmere og mer forpliktende samarbeid⁴. Derfor er det viktig å se empirisk på utviklingsarbeidet, og undersøke hva som har skjedd siden T1. Dersom vi ser bedring, må det foretas en analyse av hvilke

⁴ <https://www.inn.no/prosjektsider/sepu/kultur-for-laering#>

områder som er forbedret, og hva som kan være årsaken til denne utviklingen. Ikke minst vil en slik analyse være sentral for å sette kurs for veien videre.

Bakteppet for å gjennomføre prosjektet i Hedmark er at vi med Kunnskapsløftet fra 2006 ble mer mål- og resultatorientert i norsk skole. Den nye læreplanen ble til etter at våre resultater på PISA-undersøkelsene var lave (oppstart i 2001). Med en styringsfilosofi som fokuserer på mål, resultater og rammer, i stedet for regel- og detaljstyring, førte Kunnskapsløftet til et veiskille. Når det i samme periode ble satt i gang en nasjonal etter- og videreutdanningsstrategi, samtidig som forskningsbasert kunnskap har fått større plass og aksept i skolen, vil det etter en tid være naturlig å evaluere om det *er* en god kultur for læring i skolen⁵. Dette representerer dermed begrunnelsen for å gjennomføre KFL som prosjekt.

Det er i liten grad forsket på hvordan resultater fra ulike kartlegginger blir benyttet (Mausehagen, Prøitz, & Skedsmo, 2018). Det kan imidlertid se ut til at høyt presterende skoler kan vise til en mer aktiv bruk av slike resultater, blant annet i konteksten lærer-elev, mens dette er mindre framtrødende på skoler som presterer dårligere. Det som er viktig i en stor studie som KFL, er å anvende resultatene som «hel ved», og ikke bare lene seg på egne intuitive holdninger om det man mener er riktig. Skoleledere/rektorer framheves som viktige nøkkelpersoner når det gjelder bruk av resultater, ettersom skolelederen er den som velger strategier og i hvilken grad man prioriterer ulike satsinger. Skoleleders evne til å formulere mål, sette av tid, ressurser, kompetanseheving og tilrettelegging for et godt samarbeid om skolens resultater, er avgjørende. Rollen som mellomledd er også sentral; statlig og kommunal satsing skal pløyes inn i skolen på en måte som gjør at lærerne tar imot og tar ansvar for prosesser og resultater. Dermed er det tre viktige faktorer for at KFL skal ha noe for seg; fylkets langsiktige fokus på kvalitetssikring og god kultur for læring, lærere og skoleleders motivasjon og syn på at resultatene gir utviklingspotensiale, samt de ansattes kompetanse innen analyse og fortolkning av resultater⁶.

⁵<https://www.fylkesmannen.no/contentassets/a848cfcf1f3f400da3fc5bbbc36d2bce/kultur-for-laring---innhold-og-begrunnelse.pdf>

⁶ <https://www.fylkesmannen.no/contentassets/46b54f308ade4ec992e2b776e0f782ba/mandat---organisering.pdf>

Tidligere forskning

Å være lærer handler i stor grad om å lære. Den generelle profesjonaliseringen i arbeidslivet, er også lærerne en del av. Det stilles høyere krav til å kunne reflektere over, argumentere for og begrunne handlingene vi gjør. For at dette ikke kun skal basere seg på egne erfaringer, trenger vi å knytte forskningsbasert kunnskap inn i profesjonsutviklingen. Teori og praksis hører sammen (Postholm, 2012). Turid Irgens Ertsås og Eirik Irgens betegner styringsinstrukser og teori generert fra forskning som teori av sterkere grad. Kunnskapsmessige strukturer eller oppfatninger som tanker, forestillinger og mer personlig og praktisk kunnskap som kommer fra erfaring, er teori av svakere grad (Ertsås & Irgens, 2012). Begge tilnæringer er sentrale i kunnskapsutviklingen, samt det faktum at all praksis er betinget av teori. Dette kan tolkes som at lærere i større grad enn de kanskje er klar over, benytter teori av sterkere grad, men at det skjer ubevisst. Teoretisering og forskningsinformert refleksjon over egen praksis er kanskje viktigere enn kunnskap om et stort omfang av teorier, men hvorfor er det så krevende å få lærere med på dette? Stortingsmelding 31; Kvalitet i skolen viser til at lærere er av de profesjonsutøvere som forholder seg minst til forskning, dessuten holder de seg lite oppdatert (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Er det fortsatt slik? Postholm beskriver teoretisering som prosesser der læreren reflekterer/analyserer, begrunner og utvikler praksis ut fra teori, men mange skoleledere strever med å utvikle slik kunnskapsforståelse på sine skoler. Egne erfaringer kan ikke alene være tilstrekkelig til å begrunne lærerens praksis (Postholm, 2014). Postholm forklarer Erich Wenigers tre grader av teori slik: Gjennom å endre egne teorier som er innvevd i måten en utfører oppgaver på (teori av første grad), ved å formulere og beskrive disse handlingsnære teoriene (teori av andre grad), og gjennom å belyse og perspektivere dem ved hjelp av forskningsbasert kunnskap (teori av tredje grad), kan ny kunnskap utvikles og formuleres. Derfor er evnen til teoretisering så viktig, særlig med tanke på teori av andre grad, som handler om praktikerens bevisste og eksplisitte teori (Postholm, 2014). Dette er teori som læreren legger til grunn for sine handlinger.

Ledelse av lærernes læring – om lederrollens betydning for elevenes læring

Under denne overskriften finnes flere ulike innfallsvinkler til god skoleledelse. Det hersker, gjennom forskningslitteraturen, liten tvil om at lederrollen er av betydning for skolens utvikling og resultater. Det har skjedd en stor vekst de senere årene innen forskning på utdanningsledelse. Man skal nemlig ikke se så mange år bakover for å finne at den generelle

oppfatningen var at rektors rolle hadde liten eller ingen betydning for elevenes og lærernes læring. Både Marzano og Robinson har gjennom flere år imidlertid konkludert med at rektor/skoleleders rolle har en signifikant betydning for elevenes læringsresultater og skolemiljøet generelt (Marzano, Waters, & McNulty, 2005) (Robinson V. , 2014). God skoleledelse ser ut til å være en «keystone» for gode læringsresultater og god skoledrift (Murphy & Louis, 2018). Dette bekreftes også av andre skoleforskere og forskningsmiljøer. Jo bedre kompetanse rektor har, jo større læringsutbytte har eleven (DuFour & Marzano, 2011). Det er likevel ikke slik at denne sammenhengen kan knyttes direkte mellom rektor og elev. Rektor påvirker læreren, som igjen har stor påvirkningskraft på eleven. Det betyr at rektors rolle indirekte har påvirkning på elevenes læring (Marzano, Waters, & McNulty, 2005). Det er altså hos læreren den gode rektor kan utvikle det beste potensialet for videre læring. Marzano m fl. har studert, identifisert og forsket på over tjue ulike handlinger hos en rektor, som de mener har stor påvirkningskraft på lærernes yrkesutøvelse (Marzano, Waters, & McNulty, 2005). Det finnes selvsagt ikke *en* rektor som innehar alle disse kapasitetene for effektiv skoleledelse. Rektor og lærer har heller ikke mulighet til å være sammen i utførelse av selve arbeidet. I stedet er arbeid i profesjonelle læringsfellesskap en viktig og nødvendig metode å anvende for å nå ut til lærerne. Her samles kompetansen slik at lærernes læring sikres på en annen måte. I stedet for at læringskjeden består av **Rektor > lærer > elev**, forsterkes kjeden slik: **Rektor >PLF > lærer > elev** (DuFour & Marzano, 2011).

Det er imidlertid ulike syn på hvilken/hvilke ledelsesteorier som fungerer best i skolen. Man kan kanskje anta at utøvelse av ledelse skjer mer eller mindre bevisst innenfor ulike ledelsesfilosofier? Noen ulike typer lederatferd har likevel blitt utpekt som mer anvendbare i skolen. Murphy framhever noen *sanser* han mener trengs hos en skoleleder, særlig når det arbeides med skoleutvikling i det profesjonelle læringsfellesskapet (Murphy, 2016). Murphy framhever, sammen med Louis, videre at det særlig er tre *ledelsesstrategier* som fungerer godt i skolen; «leadership for learning» (læringsledelse), «instructionally focused leadership» (instruerende ledelse) og «leadership for school improvement» (skoleforbedrende ledelse) (Murphy & Louis, 2018). Dette støttes også av andre sentrale skoleforskere. Kjentegn på ledere som jobber etter disse strategiene er at det hele tiden fokuseres på det som er riktig og viktig. De vil se læring, undervisning, læreplan (curriculum), oppgaver og skolekultur som nøkler til suksess. Skoleledere må skape miljøer der både de ansatte og elevene kan føle seg trygge på å prøve, feile, repetere, lære og utforske kunnskap og forståelse (Hattie, 2013). Slike ledere får alt annet til å fungere som grunnmur og støtte for dette arbeidet; som administrasjon,

organisasjon og økonomi. Rektors erfaring, kunnskap og verdier sammenkobles med sider ved personligheten, som til sammen blir det vi kan kalle lederatferden. Dette er verdier som skolen, det vil si lærerne, tar med seg inn i klasserommene. Til slutt vil dette ha indirekte påvirkning på elevenes læringsutbytte (Murphy & Louis, 2018).

Ingenting av dette er mulig uten et sentralt nøkkelord: *tillit*. Tillit oppnås best der man bygger relasjoner og etablerer verdier gjennom en åpen og ærlig praksis (Murphy & Louis, 2018). Psykologisk trygghet vokser utav tillit, noe som også gir grobunn for erfaringsdeling og faglig kritisk refleksjon (Aas & Paulsen, 2017) og (Hargreaves & Fullan, 2012). Leithwood omtaler fire sentrale kjennetegn på skoler med gode resultater: Det handler om å sette retning, utvikle folk, redesigne organisasjonen og forbedre undervisningsprogrammet (Leithwood & Louis, 2012). Hvis samarbeidslæring og innovasjonsspredning institusjonaliseres i skolen, under forutsetning av at både skoleeier, skoleledelse og ansatte tar del i kulturen, vil dette til sammen gi et signifikant positivt bidrag på elevenes læring. Dette er veldokumentert (Leithwood & Louis, 2012). Det er viktig at rektorene forventer læringsoppnåelse hos alle elever, og at dette målet er synlig. For å få til det, må rektor følge opp lærernes profesjonelle utvikling. Leithwood mener at det trengs struktur og handlingsrom for at lærerne skal kunne samarbeide om å nå målene, noe som stemmer overens med Robinsons rammeverk for elevsentrert skoleledelse (Robinson V. , 2014) (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008) og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, som nevnt i artikkel 1 (DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2016). Ingenting av dette er fullt ut mulig uten tillitsbasert ledelse (Murphy & Louis, 2018).

Det ble i 2008 gjort en stor metaanalyse av forskning, for å identifisere hvordan skoleledere «gjør en forskjell». Analysen, som ble utført av Robinson, Rowe og Lloyd, viste at skoleledelsen kan ha både en indirekte og direkte effekt på elevenes resultater (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Robinson & co mente at *instruerende ledelse* hadde 2 til 4 ganger så stor effekt på elevenes resultater, sammenlignet med *transformasjonsledelse*, som ble utviklet fra tradisjonell ledelsesteori på 70-tallet. Innen *transformasjonsledelse* er det blant annet viktig å bringe fram den enkeltes kunnskap og dele suksess, men også utfordringer, med stor vekt på læring. Men jo mer fokus skoleledelsen har på kjernevirksomheten, jo større påvirkning har ledelsen på skolens/elevenes resultater, noe som er sentralt innen *instruerende ledelse*. Dette skjer gjennom god undervisning, effektiv læring og gode relasjoner mellom elever og lærere, og mellom elevene (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Innenfor dette området nevner Postholm fem lederdimensjoner som har effekt på elevenes resultater: *Å lede gjennom å fremme og delta i lærernes læring og utvikling, å etablere mål og uttrykke forventninger, å*

planlegge, å evaluere undervisning og arbeidet med læreplaner samt strategisk ressursbruk og utvikling av et støttende læringsmiljø (Postholm, 2014, s. 55). Dette handler altså om god læringskultur, hvor rektor er godt kjent med det som kreves av lærerne, både mht faglig kompetanse og hvilket arbeidspress de står i.

Siden årtusenskiftet har distribuert ledelse blitt benyttet som analytisk begrep av Gronn og Spillane (Postholm, 2014). Denne ledelsesformen har mye til felles med delt ledelse, delegert ledelse, teamledelse og demokratisk ledelse. Her flyttes nemlig fokus fra leder til ledelsespraksis (Spillane, 2006). Den ansvarliggjør alle skolens ansatte på en tydeligere måte, noe som har positiv påvirkning på elevenes læring og skolens utvikling. Ledelse skjer i interaksjon med andre, og i relasjoner av ulike slag, også kalt mellommenneskelig interaksjon (Spillane, 2006). Både Spillane og Gronn hevder at all ledelse er *distribuert* (Gronn, 2002). Det tilhører såpass mange oppgaver til det å lede en skole, at det beste er å delegere og dele ansvaret på flere ansatte. Men viktigst er kanskje det faktum at det å ansvarliggjøre flere ansatte i en delegert ledelsespraksis, til å «dra lasset sammen», gir et bedre læringsutbytte hos elevene. I arbeid med Fagfornyelsen, dybdelæring og 21st Century Skills, vil det i norsk skole kreves en større atferdsendring, som Aas & Paulsen beskriver som et behov for generering av en mer innovativ og samarbeidsorientert ledelse (Aas & Paulsen, 2017). Det er rektor som må være kulturskaper og bygge tillit i organisasjonen.

Uansett hvilken ledelsesteori som praktiseres, er det alltid elevenes læringsutbytte som er viktigst. Amerikanske studier har avdekket en sterk samvariasjon mellom tillit og akademisk press, kollektiv mestringstro og elevenes læring (Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010). Det må finnes en koherens mellom akademisk press og pedagogisk støtte, på den måten utvikles det en hensiktsmessig kultur for læring (Murphy & Louis, 2018). Ledelsen må skape rom, tid og muligheter for læring, dette er vesentlig for lærernes læring. Ledelsen må samtidig kunne motivere og lede slike utviklingsprosesser. Forskning viser at den læringen som skjer på skolen, mellom lærerne og med en støttende skoleledelse, også gir bedre kvalitet og mer læring hos elevene (Postholm, 2014). Vi har hele tiden et ønske om at elevene skal utvikle seg og lære mer. Dette kommer til uttrykk i en forventning om gradvis forbedring. På samme måte trenger lærerne forventninger om utvikling og læring fra skoleledelsens side, noe som vil motivere dem mer enn ved å få pålegg om endring «tredd nedover hodet». Det er essensielt med ledere som ser viktigheten av relasjonsarbeid i slike prosesser, som ofte strander dersom det ikke finnes tillit blant deltakerne i prosessen. Tillit, eller fravær av tillit merkes tydeligst når den er ikke er til stede (Paulsen, 2019).

Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning er valgt som metode også i denne artikkelen. Jeg er interessert i hvordan forskningsobjektene uttrykker sin opplevelse av arbeidet i egen skole, og om deres utsagn stemmer med hvordan skolene framstår. Data som omhandler skolenes resultater fungerer som et kvantitativt bakteppe, noe som gjennom de siste årene har blitt mer og mer vanlig innen samfunnsforskning (Brinkmann, 2010). Kvalitativ forskning binder teorier om hermeneutiske fortolkninger og den menneskelige erfaring (fenomenologi) sammen (Christoffersen, 2012). Jeg ønsker å gå i dybden på hvordan forbedringsarbeid prioriteres og jobbes med, og hvordan arbeidet ledes, for å få beskrivelser og erfaringer som kan gi svar på problemstillingen. Målet for artikkelen er å utforske og tolke rektorenes opplevelse av sosiale fenomener og ulike erfarings-, implementerings- og læringsprosesser i skolen (Brinkmann, 2010).

Forskningsdesign

Det er viktig å sette artikkelens forskningsdesign i kontekst (Brottveit, 2018). For å forstå skoleledelsens erfaring med anvendelse av data og forskningsteori, har artikkelen et hermeneutisk – fenomenologisk perspektiv. Datamateriale som er benyttet: Aksjonsforskning i form av intervju med to informanter, samt utvalgte resultater fra Kultur for læring T1 (2016) og T2 (2018). Det er som nevnt gjennomført intervjuer med rektorer på 2 skoler i Hedmark, for å få informasjon om de prosesser som foregår på skolene, relatert til resultater fra T1 og tiltak fram mot T2. Med utgangspunkt i en intervjuguide tilpasset informantene (se vedlegg 4), er det gjennomført halvstrukturerte intervjuer, der intervjuguiden har sikret at informantene har snakket om de samme temaene (Kvale, 1997). Den har likevel ikke vært totalt styrende for intervjuene, da det har blitt lagt vekt på at informantene også har fått snakke om og utdype enkelte temaer. På denne måten kan de halvstrukturerte intervjuene ha bidratt til en bedre forståelse av rektorenes begrunnelser for deres arbeid, samt at vi har hatt mulighet til å forfølge interessante utsagn underveis.

Analytisk strategi

Som analytisk strategi valgte jeg å sortere og kategorisere funnene ut fra ulike kriterier. Intervjuguiden ble brukt som verktøy for gjennomføring av intervjuene. Siden dialogen var løst bundet til denne, betyr det at både spørsmål og svar delvis har tatt andre veier under intervjuene, avhengig av hvilket fokus rektorene har hatt. Det var viktig å velge en strategi for å kategorisere funnene. En fortettet transkriberingsform ble valgt for å få fram

informantenes synspunkter, dermed valgte jeg en såkalt meningsfortetting med kortere og mer konsise formuleringer (Kvale, 1997). Den første kategoriseringen handler om å sortere svarene under de ulike spørsmålene. Jeg har også kategorisert hvilke svar de to objektene ga, som omhandler resultatene på KFL-undersøkelsens T1 og T2. Deretter har jeg gjort en frekvensanalyse av intervjuene, for å få fram de mest benyttede begrepene som kan knyttes til ledelsesteori. Jeg fant at anvendelse av følgende begreper ble mye brukt: *relasjonsbasert ledelse, relasjonell klasseledelse, tillit, delingskultur, skoleutvikling, endringsarbeid, verdier og ansvar*.

Kvalitativt forskningsintervju

For å gi svar på problemstillingen falt valget på å gjennomføre to kvalitative forskningsintervju med skoleledelsen på to ulike skoler (Brinkmann & Kvale, 2015). Dette fordi det er interessant å se hvilke strategier det går an å velge i arbeid med skoleutvikling. Det var ønskelig å undersøke om det fantes noen fellestrekk ved de to rektorenes syn på endrings- og forbedringsledelse, bruk av kartlegginger som datamateriale innen skoleutvikling og forskningsorientert kompetanseutvikling. En intervjuguide ble dermed satt sammen av 11 ulike spørsmål (se vedlegg 4).

Etiske prinsipper

De viktigste etiske prinsippene innen kvalitativ forskning med intervju som del av metoden, er å være tro mot objektene og deres deling av erfaringer og data. Objektene ble forespurt om deltakelse på skriftlig skjema, hvor det ble bedt om samtykke (vedlegg 3).

Forskningsresultatene presenteres på en måte som ikke kompromitterer objektene eller på noen måte gjør det mulig å gjenkjenne dem eller skolene de representerer (Brinkmann & Kvale, 2015). Et premiss i denne artikkelen, er at skolene deltar i Kultur for læring-undersøkelsen. Derfor er det gjort kjent at de er rektorer for skoler i Hedmark. Utover det er anonymitet ivaretatt.

Validitet og reliabilitet

Validitet innen kvalitativ forskning omhandler i hvilken grad det valgte datamaterialet er gyldig sett opp mot problemstillingen det skal belyse (Grønmo, 2017). Min hypotese er at skoleledelsen er av avgjørende betydning for et vellykket implementeringsarbeid. Et forskningsintervju er en god måte å belyse hypotesen på. Dermed minimeres validitetstruslene (Krumsvik, 2014). Graden av reliabilitet viser til påliteligheten i så vel undersøkelsesfasen,

som i resultatene. Forskningsspørsmålene ble testet på forhånd, slik at intervjuguiden skulle være så målrettet som mulig. Om vi hadde hatt flere datasett enn de to intervjuene som ble gjennomført, ville graden av reliabilitet øke (Grønmo, 2017).

Presentasjon av resultater

Funn fra intervjuene

Skole A er en liten skole med relativt få ansatte og elever. Rektor har hatt sin jobb i noen få år og ble rekruttert fra samme skole. Skole B er en større skole med to klasser på hvert trinn. Her har de hatt samme rektor i om lag 10 år. Begge skoler ligger i en del av fylket med god tilgang på kvalifiserte lærere. Politikere og skoleeiere satser på utdanning, noe som vises i form av generelt gode resultater på ulike barometer/skalaer. Begge skoler skårer vanligvis på eller over landsnittet på nasjonale prøver og har sjelden store avvik på Elevundersøkelsen. Skolene deltar i læringsmiljøundersøkelsen Kultur for Læring og gjennomførte spørreundersøkelser i 2016 (T1) og 2018 (T2). Begge skoler har hatt tilbud om oppfølging fra SePU, som sammen med oppdragsgiver har ansvar for gjennomføring og oppfølging i undersøkelsesperioden. Både elever, foresatte, ansatte og ledelse har svart på påstander om læringsmiljøet ved skolen. I tillegg har kontaktlærerne svart på ulike påstander gjeldende sine elevers faglige og sosiale utvikling. I analysearbeidet etter gjennomførte undersøkelser, har det vært mulig å sette ulike variabler opp mot hverandre. Her har den enkelte skole og kommune stått fritt med hensyn til valg av analyse- og tiltaksområder. Noen kommuner har lagt føringer for områder skolene skal arbeide videre med, og enkelte skoler har fått spesiell oppfølging. T3 skal gjennomføres i 2020.

Funnene som presenteres er basert på intervjuene som ble gjennomført med rektorene ved de to skolene. Intervjuene fant sted våren 2019, altså etter at analysearbeidet fra T2 var godt i gang og delvis gjennomført. Skolene arbeidet fram tiltak basert på dette arbeidet, som dermed ble igangsatt skoleåret 2019-2020.

Skolenes ståsted ved T1, hva de lykkes med og valg av forbedringsområder

Det må først presiseres at begge rektorer generelt ga en positiv framstilling av sine respektive skoler. De omtalte både elever, ansatte, foresatte og skoleeier på en respektfull måte. Det framgikk at begge var klar over sitt hovedoppdrag som skoleledere; å gi elevene et

best mulig faglig og sosialt læringsutbytte. Rektor på skole A nevner følgende områder på spørsmål om hvilket ståsted skolen hadde ved T1:

Resultatene er gjennomgående gode, og stort sett som forventet. Det er imidlertid noen resultater som har en lavere skåre enn andre, noe det har vært interessant å ta tak i. De eldste elevene svarer generelt at de trives faglig og sosialt, men de skårer lærernes feedback litt lavt. De yngste har noe lav skåre på faktorer som omhandler relasjon elev-elev og relasjon elev-voksen. Lærerne skårer generelt gutter lavere/hardere enn jenter. Lærerne er ganske fornøyd med samarbeid og ledelse internt på skolen.

Ut fra resultatene totalt sett, mener rektor på skole A å ha lyktes med at lærerne er fornøyd med samarbeidet. At foreldrene opplever god kontakt med skolen og er gjennomgående godt fornøyd, er også noe rektor mener de har lyktes med. Den viktigste suksessen er at elevene viser at de trives faglig godt på skolen. Skole A valgte ut fra resultatene å jobbe med relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev. I tillegg ønsket de å jobbe med feedback. Ved å anvende konkrete resultater innenfor disse områdene i forbedringsarbeidet, vil målet være å oppleve et forbedret læringsmiljø ved T2.

Rektor på skole B nevner disse momentene ved T1:

Gjennomgående god respons og positive svar generelt, både fra elever og ansatte. Det er stort sett god skåre fra foresatte også, men på noen trinn ønsker de flere tilbakemeldinger. De ser ut til å ønske seg bedre oversikt over barnas faglige og sosiale utvikling.

Likevel framhever rektor at foreldrene er fornøyd med hvordan elevene har det på skolen, og med elevenes læring. Som en tilleggsopplysning nevner rektor at elevene ved skole B vanligvis har gode resultater på Nasjonale prøver, noe rektor mener kan være en årsak til at foreldrene er fornøyd. Her har skolen lyktes. På enkelte trinn er det imidlertid noen faglige og sosiale utfordringer i elevmassen. Det at skolen har fått gode tilbakemeldinger før, men litt sprikende svar her, kan ifølge rektor ha med dette å gjøre. Det er hos de minste elevene at noen svar skiller seg ut, noe rektor tror kan skyldes at det blant enkelte elever er litt uro, noe som kan påvirke de andre elevene på trinnet. Det er likevel slik at de aller fleste respondentene er godt fornøyd med skolen, noe som kommer tydelig fram ved at resultatene stort sett ligger over snittet i kommunen. Områdene de valgte å ta tak i etter T1, var blant annet mer tid til faglig samarbeid og arbeid om elever blant lærerne, med ønske om et forbedret læringsmiljø. I tillegg ønsket skolen å ta foreldrene på alvor, med å jobbe fram

tiltak for å gi bedre informasjon og oversikt vedrørende elevenes arbeid med fagene. Ledelsen fant etter nærmere undersøkelse ut, at det kun var på enkelte trinn de foresatte syntes de fikk for få tilbakemeldinger. Dermed har de ved skole B analysert seg fram til at dette er noe av forklaringen på spredningen i foreldresvarene på T1.

Skolenes struktur for videre arbeid

Så, hvordan valgte de to rektorene å jobbe med resultatene i sine profesjonelle læringsfellesskap? Begge skoler har hatt tilbud om å benytte kompetansepakker fra SePU. Modulene i kompetansepakkene gjorde at alle fikk en innføring mht arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, med pedagogisk analyse som viktigste verktøy. Denne analysemodellen har vært benyttet i ulik grad ved de to skolene i tidligere sammenhenger, under navnet LP-modellen. Rektor på skole A sier:

Alle lærerne har vært borti den før, men de har bare brukt den for å bruke den, og ikke helt sett mulighetene den gir.

Skole A valgte å strukturere det pedagogiske utviklingsarbeidet i et årshjul, med 2-3 satsingsområder. Anvendelse av pedagogisk analysemodell sto sentralt i arbeidet. Det ble tidlig klart at det var viktig å begrense antall utviklingsområder, slik at dette kunne prioriteres. Slik ble det mulig å arbeide fram tiltak vedrørende relasjoner og feedback, som så skulle evalueres gjennom Elevundersøkelsen det påfølgende skoleåret. Resultatene fra T1 var med andre ord viktige som et utgangspunkt for forbedring, og mange av øktene i starten av året gikk med til analysearbeid. Det ble arbeidet både i trinnteam, småtrinn- / mellomtrinnteam og i fellestid, etter en fast plan. Rektor var tett på i dette arbeidet, blant annet ved å hjelpe lærerne til å holde fokus på opprettholdende faktorer, i stedet for å gå direkte til tiltak på individnivå. Som støttemateriell i arbeidet, ble forskningslitteratur om relasjonsarbeid benyttet i noen grad. Den beste effekten opplevde rektor ved å gi lærerne ulike kapitler fra bøker, som skulle leses individuelt, for deretter å drøftes sammen med andre. Milepæler i form av besøk fra rektor på teamene ble gjort hver 2./3. måned. Arbeidet ble dokumentert som tiltaksrapporter og referater.

Skole B har etter analysearbeidet organisert samarbeidstiden til lærerne annerledes:

To ganger i måneden arbeider lærerne i faggrupper innen norsk, matematikk og engelsk. Det er lærere med videreutdanning som har ansvar for agenda og organisering av gruppene, noe de har fått nedsatt undervisningstid for. Deres kompetanse fra

videreutdanningen tas med inn i gruppa som kollegalæring, hvor alle prøver ut undervisningsopplegg mellom møtepunktene. De reflekterer deretter over praksis, deler erfaringer og oppsummerer, noe som legger føringer for videre arbeid.

Rektor deltar i alle norsk- og matematikkøkter. Iblant er det også rektor som legger planer for møtene i faggruppene, med vekt på overordnet del i Fagfornyelsen. Dette gjør at arbeidet er rettet mot utvikling, forbedring og forankring av prosessene. Slike profesjonelle læringsfellesskap finnes ikke bare i fagteam, men også i lærernes samarbeid på de ulike trinnene. Her skal samarbeidet hovedsakelig dreie seg om fag og elever. Det skrives referater fra møtene, og pedagogisk analyse er verktøyet som anvendes for å komme fram til konkrete tiltak. Rektor påpeker at arbeidet virker forebyggende, blant annet for å sikre at elevene har et trygt og godt skolemiljø. Alt i alt har lærerne vært fornøyd med disse endringene og utnyttelsen av den pedagogiske utviklingstiden ved skolen. Rektor har gitt lærerne denne muligheten, basert på svarene de ga i undersøkelsen, og fordi de ønsket mer tid til samarbeid om elever, fagjobbing og utprøving.

T2: skolenes ståsted. Hva har de lyktes med?

Skole A kan vise til bedre resultater innen feedback og tilbakemeldinger. Elevsvarene ved T2 viser også en bedring mht relasjonen mellom lærer og elev, men dessverre ser vi ikke de samme positive resultatene i relasjoner mellom elevene. Det er ikke like stor spredning som på T1, men det er en lavere skåre. På T1 viste resultatene høy faglig trivsel hos de eldste elevene, men denne skåren er blitt lavere på T2. Likevel er resultatene over snittet til kommunen.

Jeg undrer meg over resultatene, siden de peker tilbake på de samme lærerne som jobbet her under T1, men da med andre resultater.

I foreløpige analyser har man forsøkt å undersøke hvorvidt bruk av læringsbrett er en faktor som påvirker elevene, og hvorvidt skolen evner å gi tilpasset opplæring til alle. Det er imidlertid et annet klima i det profesjonelle læringsfellesskapet til å ta tak i resultatene denne gangen, siden lærerne nå er godt skolert innen pedagogisk analyse. Dette er i seg selv en suksessfaktor, som legger et godt grunnlag for forbedringsarbeidet mot T3 (i 2020).

Resultatene på T2 viser at skole B har gjort et godt arbeid etter T1, siden resultatene er like gode, sett under ett. Foruten faglig samarbeid for et forbedret læringsmiljø, var det etter første runde viktig å ta tak i skolens samarbeid med hjemmene, siden foresatte ønsket bedre

informasjonsflyt og muligheter for å følge med på egne barns skolearbeid. Gjennom tettere dialog hos lærerne som tilhører samme trinn, en åpen dør-holdning hos rektor og ulike former for interne informasjonskanaler, har lærerne funnet mer hensiktsmessige måter å involvere foresatte på. I kommunen som skole B er en del av, har man fastsatt digitale lærings- og informasjonsplattformer som kommer de foresattes ønsker i møte. Siden alle elever også har læringsbrett, finnes planer, vurderinger og dokumenter lettere tilgjengelig nå enn tidligere.

Jeg mener dette kan være medvirkende til at skåren på påstander vedrørende informasjon fra skolen til hjemmet, er høyere på T2.

Lærernes endringsvilje og forbedringskompetanse

Rektor ved skole A opplever å ha lærere som har vilje til endring og utvikling. Det er tette bånd og korte kommunikasjonsveier mellom de ansatte. Det eksisterer en god delingskultur, hvor de ansatte har tillit til hverandre og ønsker å utgjøre en forskjell for elevenes læring. Det er blant annet gode rutiner for deling av informasjon mellom kontaktlærere, som handler om elevenes faglige og sosiale utvikling, etter samtykke fra foresatte. Relasjonsarbeid står sentralt, med et ønske om felles ståsted blant de ansatte, vedrørende elevsyn og håndheving av regler ved skolen. Det har de senere årene blitt brukt mye tid på å etablere et slikt felles læringssyn. Skolen har ifølge rektor tradisjonelt sett hatt en lærer på hvert sitt trinn, bak hver sin dør. Det hender imidlertid fortsatt at rektor trenger å veilede lærere som opplever utfordringer for eksempel innen klasseledelse. Som oftest er dette på bakgrunn av tilbakemeldinger til rektor fra andre lærere. De ansatte har slik sett en kultur for å si fra til ledelsen når endringsviljen uteblir hos en kollega, heller enn at de ansatte gir hverandre direkte tilbakemeldinger. Rektor kunne gjerne ønske at lærerne turte å utfordre hverandre mer.

Det vil alltid være et mangfold blant de ansatte og hva den enkelte finner motiverende i jobben, noe jeg som rektor mener det er viktig å huske på i ledelse av forbedringsarbeid. På den måten trenger alle å møtes ulikt for å oppleve mestring og interesse for utvikling.

Det har likevel blitt flere pådrivere i personalgruppa etter at KFL-arbeidet startet. Lærerne er mer interessert i utdanningsforskning, og de anvender artikler og forskningslitteratur i større grad enn tidligere.

Skole B har hatt et utvidet fokus på kollegalæring etter at KFL-arbeidet startet, noe rektor merker at gir resultater. Det vises blant annet i samarbeidskulturen, som gradvis bedres ved at lærerne deler mer. De stiller dessuten større forventninger til arbeid og utvikling hos hverandre mellom samarbeidsøktene. Rektor nevner eksempler fra faggruppene, hvor de ansvarlige lærerne legger premisene for arbeidet den enkelte lærer skal gjøre mellom øktene. Iblant må de etterspørre resultater fra medlemmer i gruppa, noe som tidligere har vært skoleledelsens oppgave. Det er fortsatt slik at noen av lærerne ikke er like endringsvillige, enkelte ønsker å ha «sin lille bedrift», men det er likevel enklere å få med flere i forbedringsarbeidet på en stor skole. Ved bevisst satsing på basisområdene i læringsarbeidet har det pekt seg ut såkalte «motorer» som er flinke til å trekke linjer og dra utviklingsprosessene sammen med skoleledelsen. Ved å knytte forskningsartikler og faglitteratur opp mot Fagfornyelsen, har kulturen for en forskningsinformert praksis begynt å feste seg. Dette foregår gjerne i skolens felles utviklingstid, og helst etter IGP-metoden (individuell – gruppe - plenum).

Dette arbeidet er kollegalæring på sitt beste.

Rektors ledelse av lærernes læring

Begge rektorer legger vekt på relasjonsorientert ledelse, de ser viktigheten av relasjonsarbeid i personalgruppa. Samtidig velger de en slik lederstil for å modellere, slik at de ansatte også anvender relasjonsorientert klasseledelse. Et begrep som begge intervjuobjekt benyttet flere ganger i intervjuet, er tillit. De ønsker begge å være ledere som viser tillit, gir tillit og skaper tillit. Dette mener de at skjer gjennom ansvarliggjøring av den profesjonelle læreren og er helt sentralt for måten de leder sine skoler på.

Rektor ved skole A nevner i tillegg at ledelse av lærernes læring ofte handler om å anvende gode verktøy i læringsprosessen. Her er analysemodellen, anvendelse av moduler i kompetansepakker fra SePU og momenter fra Vurdering for Læring-arbeidet eksempler på verktøy som fungerte. Skolen har en transparens i måten de jobber på; det er få lærere, disse har funnet god nøkler for samarbeid som rektor legger til rette for. Samtidig bruker rektor begrepet «skoletusling» om måten hun støtter og veileder de ansatte på i de daglige undervisningssituasjonene. Begrepet blir brukt for å forklare at det foregår en form for uformell skolevandring, ved at denne ikke er organisert etter noe fast mønster. Rektor får et innblikk i skolehverdagen, og kan gi tilbakemeldinger dersom den ansatte ønsker det.

Det oppleves helt klart som en styrke å være så tett på.

Ellers mener rektor på skole A at begrepet relasjonsorientert ledelse innebærer å være tydelig, vise interesse og være tilgjengelig for de ansatte. Skolen trenger å ledes. En tilstedeværende rektor som er opptatt av relasjoner på alle nivå, gir myndiggjorte ansatte. Rektor lar de to teamlederne sette agenda og styre utviklingstida, ut fra en felles, fastsatt plan.

For rektor på skole B er det viktig at de ansatte forstår at alt de gjør, handler om å skape en god kultur for læring. Det er elevenes læringsutbytte som er utgangspunktet for alt samarbeid og all utvikling. Derfor bygger også rektor på skole B sin organisasjon som et felles ståsted for elevsyn og læring. Alle kartlegginger og undersøkelser, både av de ansattes arbeidsmiljø, elevenes læringsmiljø og de faglige resultatene, er med på å danne grunnlag for et felles «vi» som skole. For at de ansatte skal oppleve at skolen er et fellesskap, er rektor opptatt av at alle skal bli hørt. På denne måten skapes tillit i organisasjonen. Dette kan være tidkrevende, men det anvendes ulike verktøy for at alle skal oppleve delaktighet i det profesjonelle læringsfellesskapet. Ledelsen innleder gjerne til nye temaer felles for alle i skoleutviklingstida. Arbeidet fortsetter ofte i mindre grupper, hvor de får artikler eller problemstillinger de skal reflekter sammen om. Pedagogisk analyse brukes for å løfte utfordringer og finne tiltak. Lærerne liker denne organiseringen av egen læring. Ledelsen gir retning, samtidig som de selv får ansvar og myndiggjøres på veien mot skolens mål. Her er delingskulturen sentral. Det har tatt tid for lærerne å bygge selvtillit nok til å dele med hverandre. Rektor har gjerne utfordret de ansatte slik:

Er læringsarbeidet du presenterer godt nok for elevene, er det også godt nok for deling med din kollega.

Oppsummering av funn

Det er tydelig at arbeidet med KFL som skoleutviklingsprosjekt er prioritert på begge skoler. Rektorene sier at de har brukt mye tid både på forberedelser, gjennomføring og etterarbeid av T1 og T2. De har tatt ansvar for administreringen på hver sin skole, noe som innebærer alt fra å innhente samtykke til undersøkelsene, følge opp antall besvarelser, analysere resultatene og beslutte hvilke tiltak som prioriteres. De ansatte har vært delaktige i mye av dette viktige arbeidet. SePU har registrert og samordnet resultatene fra de ulike undersøkelsene, som siden har blitt gjort tilgjengelig i en nettportal. Dersom vi sammenstiller funnene fra intervjuene i denne artikkelen med KFL-undersøkelsen og

resultatene generelt, vil vi kunne se til dels store forskjeller mellom enkelte skolekommuner i Hedmark.

Konklusjon og drøfting

Med utgangspunkt i teori knyttet til ledelse av forbedringsarbeid i skolen som organisasjon, drøftes det i følgende kapittel hva som vektlegges av informantene, i form av funn fra forskningsintervjuene. Bakgrunnen er ulike modeller og teori basert på forskning som blant annet handler om verdier, struktur, strategi, relasjoner, tillit og metoder. Dersom dette samsvarer med funn i de to rektorenes informasjon om sitt arbeid med forbedring og skoleutvikling, vil det bekrefte de ledelsesverktøy og metoder som er anvendt i denne artikkelen. Dette, sammen med de ulike synspunkter som kom fram vedrørende ledelse av lærernes læring i intervjuene, danner svarene på min problemstilling, og til slutt en konklusjon. Artikkelen forsøker å belyse hvilke måter skoleledelsen anvender resultater fra KFL og praksisnær utdanningsforskning på, og om slik anvendelse kan føre til et forbedret læringsmiljø. Det er imidlertid ingen undersøkelser som gir en absolutt sannhet. Funnene fra intervjuene må tolkes og drøftes. Likevel gir den innsamlede empirien mange svar på spørsmål som er stilt i denne artikkelen. For å kunne nærme oss en konklusjon, må vi imidlertid samle de mest sentrale funn knyttet til resultater, utviklingsarbeid og ledelse:

Resultatene ved skole A viste at elevene ønsket mer feedback. Ledelsen besluttet dermed at begrepet vurdering for læring skulle revitaliseres. Etter systematisk arbeid både med pedagogisk analyse og en dreining mot mer forskningsinformert praksis, kunne skole A vise til elever som var mer fornøyd med tilbakemeldingskulturen ved T2. Det var også tegn på at relasjonene ved skolen ble styrket. Gjennom systematisk samarbeid om elevenes faglige og sosiale trivsel, ble det iverksatt tiltak som hadde en positiv effekt, slik at man ved T2 kunne se et noe forbedret læringsmiljø. Pedagogisk analyse ble nevnt som en sentral metode. Ser man noen direkte sammenheng mellom valg av verktøy for endring, og et forbedret resultat? Det er kanskje ikke dekning for å si at bruk av pedagogisk analyse blant lærerne er *direkte* årsak til at resultatene på T2 viser bedring i elevenes trivsel på skolen. Men de ansattes kompetanse innen bruk av slike verktøy gir dem et verdiløft med tanke på hva som er opprettholdende faktorer i læringskulturen. Analysekompetansen spiller dermed en rolle når tiltak for forbedring etableres. Forskningsinformerte lærere som ikke hopper rett på tiltak, men som stopper opp og analyserer læringsmiljøet, vil ha større sjanse til å finne riktige

tiltak og lykkes i forbedringsarbeidet. Dette, i tillegg til en bevissthet rundt lærernes læring og valg av ledelsesstrategi, vil indirekte påvirke elevenes trivsel og læringsresultater. Slik sett underbygger det empiriske grunnlaget i undersøkelsen det vi kjenner av forskningskunnskap innen skoleutvikling.

Resultatene ved skole B viste i utgangspunktet til et godt læringsmiljø. Foresatte ønsket imidlertid bedre kommunikasjon med skolen, noe som viste seg å gjelde kun på enkelte trinn. Det ble likevel valgt å rette fokus mot tilbakemeldingskulturen ved hele skolen, for å utvikle læringsmiljøet enda mer. Ledelsen prioriterte mer tid til faglig samarbeid blant de ansatte, med en tydeligere ansvarliggjøring av skolens «faglige motorer». Dette ga positive utslag på struktur og organisering av det profesjonelle læringsfellesskapet. Dermed ble det også bedre tid til samarbeid omkring elevenes trivsel, noe som trolig har gitt utslag i forbedrede resultater på flere av KFL-påstandene vedrørende elevenes læringsmiljø. Viktige verktøy i arbeidet: pedagogisk analyse, samarbeidslæring og anvendelse av forskning og faglitteratur spesielt knyttet til Fagfornyelsen.

Anvendelse av KFL-resultater og praksisnær utdanningsforskning viser at forbedringsarbeid på grunnlag av dette, indirekte gir resultater på elevenes læringsutbytte, ut fra funn i denne artikkelen. Systematisk bruk av verktøy som pedagogisk analyse ser ut til å ha ført til en forbedring av resultater på T2.

Kultur for trivsel og læring

Elevers læring og skoleprestasjoner er i stor grad påvirket av deres sosioøkonomiske bakgrunn (NOU, 2019). Det er viktig å nevne dette fordi det vil være variasjoner knyttet til slike faktorer, både innenfor en kommune, men også i fylkene og landet for øvrig. I Hedmark vil elevenes bakgrunn og forutsetninger kunne gi utslag i skolens resultater på KFL-undersøkelsene. Foresattes svar på påstandene i undersøkelsen må også ses i lys av skolens sosioøkonomiske omgivelser. På sikt kan vi si at disse faktorene er avgjørende for hvor mange elever som vil gjennomføre et 13-årig utdanningsløp. KFL som forbedringsprosjekt vil derfor være viktig for å gi elever med ulik sosioøkonomisk bakgrunn bedre læringsmuligheter. Rektorene som ble intervjuet, har lederansvar for to ulike skoler, både hva gjelder skolestørrelse og omgivelser. Skole A er en liten skole som ligger i et område i Hedmark hvor boligprisene er lavere enn i området rundt skole B. Skole B har en flerkulturell profil, med en høyere andel elever og foresatte som er ikke-etnisk norske. Flere av disse elevene har foresatte med mangelfull skolegang. En del av foreldrene er ikke i

arbeid, og familiene er ofte nyankomne. Skole A har også en del elever med ikke-etnisk opprinnelse, men disse er bosatt og integrert i de ordinære klassene ved skolen. Utvikling av praksis består av mange viktige brikker, og resultatene kommer best til syne i elevenes læringsresultater. Skolenes vektlegging innenfor sine forbedringsområder, viser at trivsel og læring henger sammen, og at målrettet fokus innenfor de respektive områder gir bedre læringsresultater, også der elevenes bakgrunn er variert. Forskere nyanserer som kjent bildet, angående hvorvidt det er læring som fremmer trivsel, eller om trivsel fremmer læring. Noen sidestiller også disse. Mine intervjuobjekter peker på en kobling mellom trivsel og læring på litt ulike måter: Rektor på skole A ønsker først og fremst å forbedre læringskulturen gjennom pedagogisk analyse, med trivselsfremmende tiltak i læringsmiljøet som mål. Rektor på skole B har et læringsfokus som først og fremst ønskes utviklet og forbedret gjennom lærernes arbeid med fagene. Begge perspektiv fører fram, men er også avhengig av hverandre.

Lærerne i det profesjonelle læringsfellesskapet

Lærerne spiller en viktig rolle i det daglige forbedringsarbeidet ved skolene. Begge skoler har lærere som har tatt videreutdanning i forskjellige fag. Det ser ut til at det finnes en gevinst i å la disse fungere som motorer eller eksperter innenfor sine fagfelt. Ved den ene skolen har ledelsen delegert ansvaret for planlegging og gjennomføring av en del læringsøkter til nettopp disse. Slike grep er sentrale med tanke på den delegerte myndigheten og ansvarligheten til å drive arbeidet framover blant lærerne. På denne måten kan tilegnet kunnskap og lærdom videreformidles og brukes i det daglige. Slike eksperter bidrar med sin kompetanse til erfaringsutveksling, felles refleksjon og fokus på lærernes profesjonelle utvikling, til det beste for elevene. Likedan kan de bidra til en metarefleksjon over selve utviklingsprosessen i det profesjonelle læringsfellesskapet (Postholm, 2010). Lærernes autonomi er viktig for kunnskapsutvikling. Hattie viser på bakgrunn av egen og andres forskning til at lærere er blant de sterkeste påvirkningsfaktorene innen læring (Hattie, 2013). Det later til at ledelsen ved begge skoler har høy bevissthet rundt lærernes betydning, hvor særlig den ene skolen har tatt grep. Det er likevel slik at dette i litt ulik grad kommer til syne; det kan være en kultur blant lærerne som gjør at de bruker mer eller mindre tid på refleksjon rundt sin egen rolle, forskjellige prioriteringer hos ledelsen mht fellesrefleksjon, og ulik størrelse på skolene som bidrar her. Det ser ut til at tilliten til ledelsen er til stede ved begge skoler, men det kan være ulikt hvor stor påvirkningskraft de to rektorene har i sine personalgrupper. Hattie peker på at lærere må være retningsgivende og omsorgsfulle, samt innflytelsesrike, aktivt og lidenskapelig engasjerte i undervisnings- og læringsprosessen (Hattie, 2013). Dette vil i stor grad også gjelde

deres ledere. Når det gjelder lærernes læring, er det ved begge skoler satt av tid til pedagogisk utviklingsarbeid. De ønsker en forskningsinformert praksis, hvor deres ansatte blir utfordret til å anvende forskningslitteratur som grunnlag i utviklingsarbeidet. Det er også gjort grep for ansvarliggjøring av lærerne, hvor det på begge skoler finnes noen med meransvar. Det er i disse tilfellene snakk om teamledere og lærere med erfaring og/eller videreutdanning innen ulike fagfelt. Det bekreftes fra DuFour at et forskningsinformert arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, hvor ansvar er tydelig definert, har stor effekt på kvaliteten av arbeidet (DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2016).

Tillitsbasert ledelse og refleksjon over egen praksis

Rektorene jobber på litt ulike måter, men begge driver etter egen oppfatning en forskningsinformert praksis. De har fokus på å skape skoler hvor alle kan føle seg trygge på å lære, repetere og utforske kunnskap og forståelse (Hattie, 2013). Tidligere er det nevnt at det i de profesjonelle læringsfellesskapene kreves refleksjon. Postholm beskriver refleksjon som nøkkelen til læring og utvikling av undervisningspraksis (Postholm, 2008). Dette trenger skoleledere å ta på alvor, siden refleksjon må til på alle nivå. Refleksjon vever teori og praksis sammen og skaper god tillit mellom ledelse og personale, siden dette er en måte å anerkjenne de ansattes praksisfortellinger på. (Tiller, 2006) argumenterer for at det å lære for en lærer, handler om å kunne tilføre metakognitive perspektiv til de erfaringer og den kunnskap man tilegner seg. For å få til dette, er det nettopp relasjonell tillit som må til. Gjennom refleksjonsprosesser kan dette føre til utvikling av enda dypere kunnskap. Ved å anvende tillitsbasert ledelse (Leithwood & Louis, 2012) har rektorene lagt til rette for at slik refleksjon skal kunne finne sted, både i lærernes felles skoleutviklingstid, men også i den ubundne tiden. Slik mener rektorene at lærerne sammen og hver for seg utvikler sin egen yrkesutøvelse. Dette kan forstås som forskning på egen praksis, hvor resultatet er at man aldri blir stående på stedet hvil. KFL - prosjektet er i så måte en realitetsorientering; hvordan står det til ved egen skole? På hvilken måte er læringsperspektivet synlig i besvarelsene hos lærerne på T1 og T2? Og hvordan skaper refleksjon over egen praksis, ut fra resultatene, en kunnskapsutvikling som fører til praksisendring? De to rektorene som er intervjuet, viser både til like og ulike måter å lede det profesjonelle læringsfellesskapet på. Hva slags analysekompetanse har de? Dette var viktig å undersøke, både for å finne ut om arbeidet ga gode resultater på T2, men også for å avdekke hvilke styringsverktøy og ledelsesmetoder som ble benyttet. Skoleutvikling og forbedringsarbeid handler i stor grad om god ledelse, dermed er det vesentlig å bruke strategier som fører fram hos de ansatte. De har, ut fra sin

kunnskap om skoleledelse, gjort valg som på mange måter bekrefter deres ledelsesfilosofi, i lys av egen kontekst. Ved siden av at de leder skoler med ulik størrelse, er det også andre metodiske grep som gjenspeiler forskjellene både mellom rektorene og deres skoler. Organisering av det profesjonelle læringsfellesskapet inneholder imidlertid mange likhetstrekk, noe mine funn også bekrefter.

Skoleeiers rolle i forbedringsarbeid

En såpass stor satsing som Kultur for læring, trenger såkalt monitoring, eller overvåking og følgeforskning på et høyt akademisk nivå. I så måte er denne artikkelen kun ment som et øyeblikksbilde på veien fra T1 til T3, altså på vei mot forbedring av læringsresultatene i Hedmark. Å intervjuer to rektorer er heller ikke nok til å generalisere over hvordan et forbedringsarbeid lykkes eller ikke. Det er likevel viktig å «ta temperaturen» underveis i slike prosjekter, siden det først og fremst er på skolenivå at endringene må skje. Rektorene signaliserer at dette er et kompetanseløft for hele skolen, ved at anvendelse av egnede metoder, forskningsteori og verktøy tas i bruk i det profesjonelle læringsfellesskapet. Kartleggingsresultatene gir rike muligheter til å anvende data tilpasset den enkelte skole, og til å sette sammen relevante og interessante utvalg i analysearbeidet. Slik har skolene mulighet til å gå i dybden på avgrensede, men ulike og unike områder. De mener den viktige støtten fra skoleeier bør være synlig, enten via ekstern veiledning fra oppdragsgiver eller andre ressurspersoner, for å ivareta et større og mer gjennomgående fokus på prosjektet gjennom hele perioden. Det er ingen entydige svar på hvilke tiltak de ulike skolene i fylket har valgt, sett under ett, men det kan virke som at evnen til å prioritere utviklingsarbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet er ulik hos skolelederne i fylket. Det kan også se ut til at de ulike skoleeierne har gitt varierende støtte til sine skoleledere, til tross for felles oppdrag. Annen forskning og teori viser nettopp at det er avgjørende at skoleeier støtter og forankrer forbedringsarbeid i skolen. Sett i en større sammenheng, er funnene fra min undersøkelse ikke unike. Det må presiseres at T3 først gjennomføres høsten 2020, dermed er endelige konklusjoner for prosjektet for tidlig å trekke.

Det er krevende å drive innovasjon i skolen, særlig hvis man ønsker varig endring, i form av forbedring av elevenes læringsutbytte. Denne artikkelen kan i beste fall være et signal om at slik oppfølging trolig ville være hensiktsmessig, sett fra skoleledelsens side. Foreløpige analyser av selve KFL-prosjektet viser også at det mellom kommunene er ulike modeller for gjennomføring av kartleggingsperioden, at disse modellene inneholder ulike moduler den

enkelte skole kan benytte seg av, og at det i ulik grad har blitt opplevd som meningsfullt. Siden T 2 bare er et delmål hva resultater angår, vil det være interessant å følge med på prosessen fram mot T3, så vel som etterpå. Det er viktig å presisere at praksisnær utdanningsforskning er omfangsrik. Ledelse av skoleutvikling byr i så måte på mange avveininger og nøye vurdering av hva som er hovedtendensen innen forskningsområdet. Videre er ikke ledelsens valg av strategier, verktøy og metoder en «sesam» i seg selv. Fokus på relasjoner og tillit, samt støtte fra skoleeier vil, så langt denne forskningsartikkelens forfatter kan konkludere, i tillegg være avgjørende for lærernes læring og elevenes læringsutbytte.

Vi fått svar på hvilke strategier og grep to rektorer benytter for å fremme pedagogisk utviklingsarbeid på bakgrunn av kartleggingsresultater. Rektorene trakk til sammen fram flere av ledende utdanningsforskeres kjernepunkter i sin ledelse av det pedagogiske utviklingsarbeid; å være demokratiske og tett på i læringsarbeidet, vise støtte og veilede de ansatte samtidig som det tydelig framgår hvem som er leder. Lærerne trenger en ledelse som bevisstgjør dem om selve prosessen i et utviklingsarbeid, som begrunner hvorfor arbeidet er nødvendig og som gir dem nok tillit til å ta ansvar for å nå skolens mål. Dette er gjennomgående og gjenkjennelige punkter i den teoretiske forståelsesrammen denne forskningsartikkelen er satt inn i. Skoleeiers fokus på forbedring av selve kulturen for læring i Hedmark-skolene, vil være prisgitt en skoleledelse som fremmer skolens oppdrag. Mine funn støttes av forskning som viser at dette best gjøres gjennom ledelse av profesjonelle læringsfelleskap, hvor lærernes læring står sentralt i den kollektive profesjonsutviklingen (Aas & Paulsen, 2017). Et slikt forbedringsarbeid har et langsiktig perspektiv. Det er interessant å følge arbeidet underveis, særlig med tanke på hvilke ledelsesmetoder og virkemidler som benyttes for å fremme ønsket utvikling. Kompetanseutvikling står sentralt, samt en grundig analyse av hvilke faktorer som påvirker elevenes læring.

Sluttord

Økt kompetanse fører ikke nødvendigvis alltid til positiv endring i lærernes undervisningspraksis. Anvendelse av resultater fra brukerundersøkelser endrer ikke automatisk skolens kultur for læring. Ny kunnskap er noe som må forankres i organisasjonen (Hattie, 2013). Hargreaves og Fullan mener at dette først skjer når man har begrunnet, bearbeidet og satt kunnskapen inn i en større praktisk sammenheng i det profesjonelle læringsfelleskapet (Hargreaves & Fullan, 2012). Dermed blir skolelederens

evne til å anvende forskningskunnskap om forbedringsarbeid, i arbeidet med lærernes læring, sentral når det kommer til elevenes læringsresultater.

Litteraturliste:

Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. (M. Aas, Red.) Bergen: Fagbokforlaget.

Brinkmann, S. (2010). *Kvalitative metoder*. (L. Tandgaard, Red.) København: Gyldendal Akademisk.

- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal.
- Christoffersen, L. J. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- DuFour, R., & Marzano, R. (2011). *Leaders of Learning*. Bloomington:: Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Håndbog i profesjonelle læringsfellesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Ertsås, T., & Irgens, E. (2012). *Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse*. (M. Postholm, Red.) Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fylkesmannen i Hedmark. (2016, September 30). *Fylkesmannen i Hedmark*. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/kfl>: <https://www.fylkesmannen.no/kfl>
- Gronn, P. (2002). *Distributed leadership: Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (K. L. Hallinger, Red.) Dordrecht: Academic Printers.
- Grønmo, Sigmund. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, O., & Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse*. Fredrikshavn: Gyldendal Akademisk .
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Toronto: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring* (1. opplag 3. utg.). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren Rolle og Utdanningen*. Stortingsmelding, Kunnskapsdepartementet, Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

-
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010, September 3). How does leadership affect student achievement? *School Effectiveness and School Improvement*(21), ss. 315-336.
- Lovdata. (1998, Juli 17). Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership thar Works: From Research to Results*. Virginia: ASCD.
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S., & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. . Bergen: Fagbokforlaget.
- Murphy, J. F. (2016). *Professional Standards for Educational Leaders* . California: Corwin.
- Murphy, J. F., & Louis, K. S. (2018). *Positive School Leadership*. New York: Teachers College Press.
- NOU. (2019). *Nye sjanser - bedre læring NOU 2019:3*. Oslo: Norges Offentlige Utredninger, Departementenes Service- og sikkerhetsorganisasjon.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2008, 7 24). Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity. *Teaching and teacher Education*, 1717-1728.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (M. B. Postholm, Red.) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M. B. (2014). *Ledelse og læring i skolen*. (M. B. Postholm, Red.) Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. Auckland, NZ: Educational Administration Quarterly.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CAL: Jossey-Bass.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen – motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

<https://www.fylkesmannen.no/contentassets/46b54f308ade4ec992e2b776e0f782ba/mandat--organisering.pdf>

http://www.fosen.net/_f/p1/i25bb0cf2-a2a9-45e5-9a90-2613699712b0/presentasjon-thomas-nordahl-270918-280918.pdf

<https://www.fylkesmannen.no/innlandet/barnehage-og-opplaring/kultur-for-laring/>

Vedlegg

VEDLEGG 1, Artikkel 1

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU

Tema: *LEDELSE AV PROFESJONSUTVIKLING I SKOLEN*

Formålet med mitt forskningsprosjekt er å undersøke følgende problemstilling: *Hvilken sammenheng er det mellom skoleledelse og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?*

Dette skrevet inneholder informasjon om formålet med forskningen og hva din deltakelse innebærer.

Formål:

Hensikten med studien er å undersøke og avdekke eventuelle sammenhenger mellom skoleledelse og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap.

Dataene vil brukes som grunnlag for masteroppgaven til student Sissel Havik ved studieprogrammet Master i Utdanningsledelse, Høgskolen Innlandet.

Ansvarlig for forskningsprosjektet:

Sissel Havik, student ved Høgskolen Innlandet er ansvarlig, under veiledning av dr.oecon. og førsteamanuensis Jan Merok Paulsen.

Hvorfor delta?

Det skal utføres forskningsintervju av ledelsen ved en barneskole i Hedmark.

Skolen er valgt på bakgrunn av data fra Nasjonale prøver, Elevundersøkelsen og Kultur for læringsundersøkelsens T1. Det er ønskelig å undersøke sammenhengen mellom skoleledelse og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, med en hypotese om at ledelse av slike læringsfellesskap har betydning for de ansattes og elevenes læring.

Hva innebærer det å delta?

Det er ønskelig å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju med to i skoleledelsen. Jeg inviterer til deltakelse i intervju basert på en intervjuguide. Intervjuet vil ta om lag 60 minutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger?

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene omtalt i dette skrevet. Opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med gjeldende personvernregelverk. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd for deretter å bli transkribert. Opptaket vil kun bli lyttet til av undertegnede. Kun veileder og student vil ha tilgang til de transkriberte intervjuene. Dersom du ønsker det, vil du kunne få tilsendt kopi av det transkriberte intervjuet. I transkribert tekst og publikasjon vil navn bli erstattet med funksjon (rektor og stedfortreder for rektor).

Opptaket vil bli gjort på en mobil enhet som er sikret med forskerens personlige PIN-kode. Opptaket vil etter intervjuet umiddelbart bli transkribert og slettet.

Det vil ikke fremkomme noen personopplysninger i masteroppgaven.

Opplysninger som vil bli publisert er uttalelser, setninger eller sitater som gir en forståelse av hvordan deltakerne opplever og forstår ledelse av profesjonelle læringsfellesskap.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes inne 1.juni 2018. Opptak vil bli slettet etter transkribering. De transkriberte og anonymiserte intervjuene vil bli oppbevart av undertegnede på passordbeskyttet medium av hensyn til etterprøvbarehet.

Dine rettigheter

Du kan når som helst trekke deg fra studien. Du kan be om å få lese den transkriberte utgaven av forskningsintervjuet. Du får tilgang til den ferdige masteroppgaven, om ønskelig.

Henvendelser rettes til:

Sissel Havik

e-post: sissel.havik@hamar.kommune.no

Mobil: 95255744

Samtykke:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om deltakelse i prosjektet «Ledelse av profesjonsutvikling i skolen» og har fått anledning til å stille spørsmål. ‘

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger som publiseres ikke gjør at jeg kan gjenkjennes av leseren

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes 1.juni 2018.

(Underskrift av forskningsobjekt, dato)

VEDLEGG 2, Artikkel 1**INTERVJUGUIDE****Artikkel 1, Master i Utdanningsledelse****SISSEL HAVIK**

Problemstilling: *Hvilken sammenheng er det mellom skoleledelse og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?*

Intervju gjennomføres mellom masterstudenten, rektor og assisterende rektor (stedfortreder) ved valgt skole.

Innledende spørsmål

Hva heter du?

Hva er din yrkesbakgrunn?

Hvor lenge har du vært rektor/ass.rektor ved skolen?

Spørsmål om skolen og samarbeidsarenaer

Hvor mange elever og lærere er det på skolen?

Kan du si noe om hvordan skolen er organisert (ledelsesstruktur, inndeling i trinn/team osv.)?

Hvilke saker arbeider teamene med?

I Hvilke saker eksisterer det avhengighet mellom medlemmene i teamene?

I hvilken grad tar teamene et ansvar for skoleutvikling innenfor sine trinn- og klasser?

Hvordan tenker skolen overordnet om bruk av utviklingstid og utviklingsressurser?

Hvordan struktureres teammøtene i drifts- versus utviklingssaker?

Har skolen jobbet særskilt med å utvikle teamlederrollen? Og i så fall hvordan?

Innholdsdimensjon: delte verdier og visjon

Kan du fortelle om skolens *visjon*? Hvilke prosesser benyttet dere for å lage denne visjonen, og hvordan ble den bestemt? Deler de ansatte skolens visjon?

Samme spørsmål stilles deretter rundt skolens *felles retning og strategiske mål*.

Hvordan legger du som rektor/ass.rektor til rette for slike prosesser (både praktisk og strategisk)?

Hvordan håndterer du som rektor/ass.rektor *motstand* i slike prosesser?

Hvordan blir visjon/felles retning/strategiske mål kommunisert internt og utad?

Hvor ofte blir visjon/felles retning/strategiske mål løftet frem i det pågående arbeidet ved skolen?

Hvordan sammenfaller skolens visjon/felles retning/strategiske mål med skoleeiers forventninger?

Begrepsavklaring

Hvordan forstår du begrepet profesjonelle læringsfellesskap?

Hva vil du legge i begrepet skolebasert kompetanseutvikling?

Opplevs skolebasert kompetanseutvikling som et viktig arbeid for skolens utvikling?

(gjøre rede for hvordan.)

Å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, er en måte å legge til rette for skolebasert kompetanseutvikling på. Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor ikke?

Avgjørende forhold knyttet til samarbeid, struktur og støtte

Hvordan er det satt av tid, rom, ressurser til samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap?

Hvordan er det formelle lederskapet i dette samarbeidet fordelt?

Hvordan er det uformelle lederskapet i dette samarbeidet fordelt?

På hvilken måte blir beslutninger tatt; hvem tar dem, og hva slags beslutninger tas i de profesjonelle læringsfellesskapene (kom gjerne med eksempler)?

Hvorfor har dere organisert arbeidet slik?

Hva slags ressurser knyttes opp mot arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap (for eksempel kompetanseheving, eksterne ressurser og andre støttefunksjoner osv.)?

Hva karakteriserer samarbeidsformen ved skolen (for eksempel mht kollegalæring, motivasjon og støtte mellom de ansatte)?

Hvordan legger ledelsen til rette for godt samarbeid og utviklingsorientert arbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet (her kan lederstil, ledelsesteori osv eventuelt nevnes)?

Kollektive læringsprosesser i det profesjonelle læringsfellesskapet

Kan du forklare hvordan de ansatte arbeider i profesjonelle læringsfellesskap?

Fortell mer om praktisk tilrettelegging; Når foregår samarbeidet? Hvem samarbeider? Hva samarbeider de om?

Hvordan legger ledelsen til rette for at arbeidet fører til utvikling og endring?

Hvordan påser ledelsen at praksis virkelig utvikles/endres?

Hvordan utnyttes potensialet i skolens delingskultur mht praksisdeling, kollegalæring og -veiledning?

Hvordan legger ledelsen til rette for en slik kultur?

Læringsklima

I hvilken grad tar lærere opp egne utfordringer i undervisningen i teammøtene? Og i fellesmøtene?

Vil du si at lærerne opplever klimaet som støttende i møtene?

Hvordan håndteres profesjonell uenighet i kollegiet?

Observasjon av undervisning

Har skolen systematisk observasjon av undervisningspraksis?

Uformell observasjon og kollegaveiledning?

Skolebasert kompetanseutvikling

Hvor ofte trekker dere inn eksterne kompetanseressurser i egen skolering? Alternativt: Ekspertkollegaer fra andre skoler?

- Utenom det vi har vært innom til nå, er det andre ting du gjør som du tenker er med på å legge til rette for godt arbeid i profesjonelle læringsfellesskap?

VEDLEGG 3, Artikkel 2**FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU****Tema: PRAKSISNÆR UTDANNINGSFORSKNING**

Formålet med mitt forskningsprosjekt er å undersøke følgende problemstilling: *På hvilken måte kan skoleledelsens anvendelse av resultater fra KFL og praksisnær utdanningsforskning føre til et forbedret læringsmiljø?*

Dette skrevet inneholder informasjon om formålet med forskningen og hva din deltakelse innebærer.

Formål:

Hensikten med studien er å undersøke ledelsens arbeid med kartleggingsresultater og hvilke metoder som benyttes i forbedringsarbeid ved skolen.

Dataene vil brukes som grunnlag for masteroppgaven til student Sissel Havik ved studieprogrammet Master i Utdanningsledelse, Høgskolen Innlandet.

Ansvarlig for forskningsprosjektet:

Sissel Havik, student ved Høgskolen Innlandet er ansvarlig, under veiledning av dr.oecon. og førsteamanuensis Jan Merok Paulsen.

Hvorfor delta?

Det skal utføres forskningsintervju av ledelsen ved to barneskoler i Hedmark.

Skolene er valgt på bakgrunn av deltakelse i Kultur for Læring-undersøkelsen. Det er ønskelig å undersøke sammenhengen mellom skoleledelse og implementering av forskningskunnskap i forbedringsarbeid. Basert på resultater fra T1, ønskes et innblikk i valg av tiltak og verktøy for forbedring av resultater på T2.

Hva innebærer det å delta?

Det er ønskelig å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju med to rektorer ved to ulike skoler. Jeg inviterer til deltakelse i intervju basert på en intervjuguide. Intervjuet vil ta om lag 60 minutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger?

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene omtalt i dette skrevet. Opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med gjeldende personvernregelverk. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd for deretter å bli transkribert. Opptaket vil kun bli lyttet til av undertegnede. Kun veileder og student vil ha tilgang til de transkriberte intervjuene. Dersom du ønsker det, vil du kunne få tilsendt kopi av det transkriberte intervjuet. I transkribert tekst og publikasjon vil navn bli erstattet med funksjon (rektor og stedfortreder for rektor).

Opptaket vil bli gjort på en mobil enhet som er sikret med forskerens personlige PIN-kode. Opptaket vil etter intervjuet umiddelbart bli transkribert og slettet.

Det vil ikke fremkomme noen personopplysninger i masteroppgaven.

Opplysninger som vil bli publisert er uttalelser, setninger eller sitater som gir en forståelse av hvordan deltakerne opplever og forstår ledelse av profesjonelle læringsfellesskap.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes inne 1.juni 2019. Opptak vil bli slettet etter transkribering. De transkriberte og anonymiserte intervjuene vil bli oppbevart av undertegnede på passordbeskyttet medium av hensyn til etterprøvbarhet.

Dine rettigheter

Du kan når som helst trekke deg fra studien. Du kan be om å få lese den transkriberte utgaven av forskningsintervjuet. Du får tilgang til den ferdige masteroppgaven, om ønskelig.

Henvendelser rettes til:

Sissel Havik

e-post: sissel.havik@hamar.kommune.no

Mobil: 95255744

Samtykke:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om deltakelse i prosjektet «Ledelse av profesjonsutvikling i skolen» og har fått anledning til å stille spørsmål. ‘

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger som publiseres ikke gjør at jeg kan gjenkjennes av leseren

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes 1.juni 2019.

(Underskrift av forskningsobjekt, dato)

VEDLEGG 4, Artikkel 2**INTERVJUGUIDE****Artikkel 2, Master i Utdanningsledelse****SISSEL HAVIK**

Problemstilling: På hvilken måte kan anvendelse av resultater fra KFL og praksisnær utdanningsforskning føre til et forbedret læringsmiljø?

Innledning: Fortelle kort om meg selv og forklare hensikten med studien. Redegjøre for intervjuguide og bruk av opptaksutstyr, samt anonymisering, oppbevaring og sletting.

Opplysninger om intervjuobjektet (utdanning, praksis, rolle/stilling).

Spørsmålene til samtaleintervjuet legger følgende KFL-indikatorer til grunn:

Lærernes pedagogiske samarbeid om undervisningen og elevenes skolefaglige trivsel og prestasjoner.

1. Hva slags ståsted hadde din skole ved T1, kort oppsummert?
2. Ut fra resultatene ved T1, hva vil du si skolen hadde lyktes med?
3. Hvilke områder valgte dere å jobbe med ut fra resultatene ved T1?
4. Hvordan valgte dere å strukturere dette arbeidet?
5. Hvilke milepæler og/eller måleindikatorer benyttet dere underveis?
6. Forskning viser at læreren kan utgjøre en forskjell for elevenes læring. Hvordan opplever du at lærerne samarbeider og deler av hverandres kompetanse og pedagogiske erfaringer inn mot undervisningen for å fremme elevenes læring?
- 7a. Hvordan tilrettelegger du som skoleleder for lærernes læring?
eller
- 7b. Hvordan arbeider du som skoleleder for å få til nødvendige endringer ved din skole?
8. På hvilken måte anvendes forskning om profesjonell læring i det pedagogiske utviklingsarbeidet ved din skole?
9. Er det noe du som skoleleder opplever spesielt utfordrende i arbeidet ditt?
10. Hva slags ståsted hadde din skole ved T2, kort oppsummert?
11. Ut fra resultatene ved T2, hva vil du si skolen har lyktes med?

