

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marion Robsahm

Masteroppgave

Skoleleders rolle i utviklingsarbeidet – overmenneske eller lagleder

School-leaders role in school development work – superperson or teamleader?

Master i utdanningsledelse

2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Sammendrag

En viktig forutsetning for elevenes læring, er lærere med god pedagogisk og faglig kompetanse, og skoleledere som legger til rette for lærernes læring (Hattie, 2013). Forskningen peker også på verdien av skoleeiernivået for elevenes læring (Paulsen og Hjertø, 2019: Paulsen, 2019). den røde tråden i denne masteroppgaven er valgt med utgangspunkt i dette, og jeg ser på hvordan forbedringsarbeidet i skolen gjennom utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, hvordan man som skoleleder initierer og leder forbedringsarbeidet og hvordan de opplever behov for støttesystemer i dette arbeidet. Målet har vært at jeg gjennom studien kan presentere noen tanker og handlesett for hvordan man som skoleleder kan legge til rette for lærernes læring.

Med utgangspunkt i erfaringer fra egen skolehverdag og teori og forskning innenfor profesjonelle læringsfellesskap, elevsentrert ledelse, skoleeierskapet, læring og støttesystemer, har jeg følgende tre problemstillinger: *Hvordan kan rektor, og ledergruppa, tilrettelegge for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i egen organisasjon? Hvordan initierer og følger rektor opp skolens forbedringsarbeid med utgangspunkt i kartleggingsresultater? Hvordan oppleves behovet for støttesystemer av skoleledere når de skal legge til rette for lærernes læring?*

Studien har en kvalitativ forskningsstrategi med fenomenologisk tilnærming. I artikkel 1 er det en casestudie med observasjoner og samtaleintervjuer, i artikkel 2 er det en casestudie med et semistrukturert intervju, og artikkel 3 er en dokumentanalyse av de to foregående artiklene.

Mine funn tyder på at ved god tilrettelegging og oppfølging fra skoleleder, er det gode forutsetninger for lærernes læring. Funnene indikerer at skoleleders opplevelse er å stå mye alene om forbedringsarbeidet, uten nok støtte fra skoleeier, og det kan forringe kvaliteten på forbedringsarbeidet i skolen. Mine funn peker også på hvordan man som skoleleder kan tilrettelegge og drive forbedringsarbeid, men at det vil være fornuftig å delegerer og fordele arbeidsoppgaver for å skape mest mulig tid til forbedringsarbeidet.

Abstract

Teachers who hold a high level of educational and professional competence, as well as school leaders who facilitate teacher learning, are important prerequisites for pupil's learning. Research also refers to the value of school authority for student learning (Paulsen and Hjertø, 2019; Paulsen, 2019). The master's thesis is based upon this assumption, looking at school improvement work through the development of professional learning communities, how a school leader can initiate and lead the improvement work and how these leaders experience the need for support systems in this work. This resource aims to present some thoughts and actions on how a school leader can better facilitate teacher learning.

Based on experiences from my own work-life within the school system, as well as theory and research in professional learning communities, student-centered leadership, school ownership, learning, and support systems, I have landed on the following three issues: *How can the principal, and the management team, facilitate the development of professional learning communities in their organization? How does the principal initiate and follow up on the school's improvement work based on survey results? How is the need for support systems experienced by school principals when they are to facilitate teacher learning?*

The study has a qualitative research strategy with a phenomenological approach. Article 1 consists of a case study with observations and interviews, Article 2 consists of a case study with a semi-structured interview, and Article 3 is a document analysis of the two previous articles.

My findings indicate that good facilitation and follow-up by the school principal provides a good foundation for teacher learning. The findings indicate that the school leader's experience carries too much responsibility for the improvement work without sufficient support from the school owner, and this can impair the quality of the improvement work in the school. My findings also point to how a school leader can better organize and conduct improvement work, but with emphasis on the fact that it would make sense to delegate and distribute tasks to create as much time as possible to focus on the improvement work.

Forord

Denne masteroppgaven skrives som en tredelt oppgave i et fireårig deltidsstudium i utdanningsledelse. Studiet har for meg som skoleleder vært en verdifull arena for kompetanseutvikling.

Dagens kunnskapssamfunn er i stadig utvikling, og dette krever at vi i skolen har god endrings- og utviklingskompetanse. Læreren er den som har størst innflytelse på elevens læring, og det er skoleleders ansvar å sørge for at lærerne maksimaliserer effekten de har på elevene slik at de lærer mest mulig. Dette skal skoleleder gjøre gjennom å legge til rette for læring i profesjonelle læringsfellesskap, og det poengteres hvor viktig det er at skoleleder deltar og følger opp arbeidet, slik at man driver en forskningsinformert skole. Skoleeier må støtte skolelederne i dette arbeidet. Som assisterende rektor er jeg nysgjerrig på hvordan rektor kan lede og følge opp forbedringsarbeidet, og hvordan skoleeier kan støtte dette arbeidet.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vist meg hvilken kompleks oppgave det er å drive forbedringsarbeid i skolen, og hvor viktig det er at skoleleder ikke står alene, slik Robinson (2018) fremhever. Jeg har lært enormt mye om prosesser rundt forbedringsarbeid, betydningen av samarbeid og dialog, og det viktigste jeg gjør som skoleleder er å delta, involvere og engasjere meg, og prioritere tiden min på, slik Nordahl (2017) påpeker, kompetente og engasjerte lærere som jobber sammen for å mest mulig ut av sin innflytelse på elevenes læring.

Arbeidet med masteroppgaven har vært inspirerende og lærerikt, utfordrende men også utviklende. En stor takk til mine veiledere, Jan Merok Paulsen og Lillian Gran ved Høgskolen Innlandet, og alle medstudenter som har vært gode sparringspartnere. En spesiell takk til Kommunalsjef for Opplæring og Oppvekst i Hamar kommune, Dordy Wilson, for all støtte og hjelp underveis, og ikke minst familien som har holdt ut med masterbobla mi!

Til mine kjære informanter; tusen takk!

Furnes, 14. mai 2020

Marion Robsahm

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
FORORD	5
INNLEDNING	10
ARTIKKEL 1: HVORDAN LEGGE TIL RETTE FOR UTVIKLING AV PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	12
INGRESS	12
INNLEDNING	12
PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	14
<i>Profesjonelle læringsfellesskap</i>	14
<i>Kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap</i>	15
<i>Team</i>	16
<i>Tid til samarbeid</i>	17
METODE	18
<i>Forskningsdesign</i>	18
<i>Informanter</i>	18
<i>Fenomenologi</i>	19
<i>Casestudiedesign</i>	19
<i>Datainnsamlingsmetode</i>	20
<i>Pålitelighet og gyldighet</i>	21
<i>Etiske refleksjoner</i>	22
PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	22
<i>Teamsammensetning og tilhørighet</i>	23
<i>Tillit og trygghet</i>	25
<i>Samarbeidstid</i>	27

KONKLUSJON OG DRØFTINGER	28
<i>Teamsammensetning og tilhørighet</i>	28
<i>Tillit og trygghet</i>	29
<i>Samarbeidstid</i>	30
<i>Leders oppfølging</i>	31
<i>Konklusjon</i>	32
REFERANSER	33
ARTIKKEL 2: KOMPLEKSITETEN I FORBEDRINGSARBEID	34
INGRESS.....	34
INNLEDNING	35
TEORETISK RAMMEVERK.....	36
<i>Forventninger og tradisjoner</i>	36
<i>Elevsentrert ledelse</i>	38
<i>Skoleeierskapet</i>	40
METODE	42
<i>Design</i>	42
<i>Intervju</i>	43
<i>Informanter</i>	43
<i>Gyldighet og pålitelighet</i>	44
PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN	45
<i>Tid til ledelse</i>	45
<i>Oppfølging og tilrettelegging</i>	47
<i>Skoleeiers støtte</i>	50
DRØFTING OG KONKLUSJON	51

<i>Tid til ledelse</i>	51
<i>Oppfølging og tilrettelegging</i>	52
<i>Skoleeiers støtte</i>	52
<i>Konklusjon</i>	53
REFERANSER	55
ARTIKKEL 3: LEDELSE AV FORBEDRINGSARBEID I SKOLEN	57
INGRESS	57
INNLEDNING	58
TEORETISK RAMMEVERK	59
<i>Et sosiokulturelt perspektiv på lærernes læring</i>	59
<i>Rammebetingelser for utvikling av lærernes læring</i>	60
<i>Pedagogisk verdikjede</i>	63
TIDLIGERE FORSKNING OG EMPIRI	65
<i>Presentasjon av artikkel 1 og 2</i>	65
<i>Støttestystem og skoleeierskapet</i>	66
<i>Implementeringsarbeid</i>	67
METODE	68
<i>Perspektiv og metode</i>	68
<i>Forskerrollen</i>	69
<i>Analyseprosessen</i>	69
<i>Validitet og kvalitet i studien</i>	70
PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	70
<i>Tid og administrativ støtte</i>	71
<i>Profesjonsutvikling</i>	73

<i>Støtte fra skoleeier</i>	74
KONKLUSJONER	76
REFERANSER	77
AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	80
VEDLEGG	FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.

Innledning

Denne masteroppgaven tar for seg hvordan man i hierarkiet utvikler profesjonelle læringsfellesskap med lærerne som deltagere, for deretter å tilføre et forbedringsarbeid i regi av skoleleder, og til slutt se på skoleeiers rolle. Både skoleleders og skoleeiers rolle belyses i ulike stortingsmeldinger, for eksempel i Stortingsmelding 21: «For at kvalitetsutvikling i større grad skal skje lokalt, må lærere, skoleledere og lokale myndigheter samarbeide om å identifisere utfordringer og utvikle tiltak bygget på forskningsbasert kunnskap og felles erfaring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, pkt 2.3.2). I Stortingsmelding 20 kan vi lese følgende: «Skoleeierne har ansvaret for å vurdere kvaliteten på opplæringen til og ta initiativ til og gjennomføre nødvendige utviklingstiltak. I dette arbeidet er skoleeierne i dialog med skolene, også om resultatene av skolebasert vurdering» (Kunnskapsdepartementet, 2013, pkt 7.1). Stortingsmelding 28 sier:

Skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med målverket. (...) Ledelse i skolen handler både om hvordan skoleledelsen legger til rette og støtter opp om lærernes profesjonelle arbeid og hvordan lærere leder endringsarbeidet i klasserommet. (Kunnskapsdepartement, 2016, pkt 7.1)

Styringsdokumentene tydeliggjør skoleledelsens rolle i skolens forbedringsarbeid og hvilket ansvar den har for den profesjonelle utviklingen i skolen, og peker også på, om enn i noe mindre grad, skoleeiers rolle. Med utgangspunkt i dette fant jeg det relevant å undersøke hvordan man som skoleleder kan gjøre dette i praksis. Målet med studien har derfor vært å se på skoleleders rolle i forbedringsarbeidet, hvordan det oppleves for lærerne som deltagere i profesjonelle læringsfellesskap, og også støttefunksjonen skoleeier har overfor skoleleder.

Masteroppgaven er tredelt, og de ulike artiklene handler alle tre om hvordan man som skoleleder kan legge til rette for lærernes læring, men har ulik vinkling. Den første artikkelen er innenfor emnet «Ledelse av profesjonsutvikling i barnehage og skole», artikkel to er innenfor emnet «Praksisnær utdanningsforskning» og den tredje er innenfor emnet «Ledelse av forbedringsarbeid i barnehage og skole». De to første artiklene er casestudier, mens den tredje er en dokumentanalyse av de to første artiklene. Fokuset i alle tre artiklene er på skoleleder, hvor lærerens rolle også speiles i artikkel 1, og i artikkel 2 og 3 peker jeg på skoleeiers rolle og viser hvor viktig dette samarbeidet er. Slik vises alle nivåene i forbedringsarbeidet som gjøres i skolen.

Artikkel 1 er en casestudie av hvordan en rektor legger til rette for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i egen organisasjon. Problemstillingen er: *Hvordan kan rektor, og ledergruppa, tilrettelegge for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i egen organisasjon?* Her presenteres teori omkring hva profesjonelle læringsfellesskap er, og hva som bør ligge til grunn for å kunne utvikle gode profesjonelle læringsfellesskap. Studien presenterer funn relatert til teorien som presenteres, basert på observasjoner og samtaleintervju med ledelse og lærere på den aktuelle skolen.

I artikkel to presenteres en casestudie som tar for seg hvordan en rektor driver forbedringsarbeid i egen organisasjon, med utgangspunkt i kartleggingsresultater, og har følgende problemstilling: *Hvordan initierer og følger rektor opp skolens forbedringsarbeid med utgangspunkt i kartleggingsresultater?* Her presenteres teori om lederrollen i et forbedringsarbeid, ulike ledelsestyper og skoleeiers rolle i skolens forbedringsarbeid. Funnene i studien relateres til denne teorien, basert på intervju med den aktuelle skolelederen.

Den tredje artikkelen er en dokumentanalyse basert på de to foregående casestudiene, og handler om hvilke støttesystemer skoleleder opplever å trenge for å kunne legge til rette for lærernes læring. Problemstillingen er: *Hvordan oppleves behovet for støttesystemer av skoleledere når de skal legge til rette for lærernes læring?* Utgangspunktet er teori omkring hva læring er, hvilke rammebetingelser som ligger til grunn for utvikling av lærernes læring og med skoleeier som utgangspunkt for støtte. Studien presenterer funn relatert til teorien, gjennom en fortolkning gjort av meg med mine forskerbriller.

Opgaven er bygd slik at artikkel 1 presenteres først, hvor leseren får innblikk i hvordan en rektor, sammen med resten av skoleledelsen, har lagt til rette for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i egen organisasjon. Funnene er med bakgrunn i hvordan det oppleves av lærerne å være del av et profesjonelt læringsfellesskap, og slik begynner denne med de som er tettest på elevenes læring, lærerne. Videre presenteres det i artikkel 2 hvordan man som skoleleder jobber med forbedringsarbeid i egen organisasjon med utgangspunkt i kartleggingsresultater. I denne artikkelen konsentreres det om nivået over lærerne, skoleledelsen, men også på hvordan man støtter inn i dette på arbeidet fra nivået over, hos skoleeier. Dokumentanalysen som presenteres avslutningsvis, peker på hvordan man kan jobbe sammen på de ulike nivåene for best mulig resultat, og også hva som er forventet fra statlig hold. Slik vises alle vekslingene den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019). Denne er presentert nøyere i artikkel 3.

Artikkel 1: Hvordan legge til rette for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap

Ingress

Hensikten med denne studien har vært å vise hvordan en rektor bruker ledergruppa si, og hvordan han legger til rette for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap ved organisasjonen. Jeg ønsket å få innsikt i hvorvidt lærerne opplevde å være del av et profesjonelt læringsfellesskap, slik det beskrives av Dufour og Louis (referert i Aas, Ballangrud og Paulsen 2017). Materialet er hentet inn ved hjelp av observasjoner og intervjuer av et utvalg lærere. Funnene viser at rektor og ledergruppa har gjort mye riktig og satt i gang skolens utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, men den viser også at jobben ikke er ferdig.

Innledning

Et overgripende spørsmål i skoleledelsesforskning de siste 20 årene har handlet om hvordan rektors ledelse bidrar til økt læring for elevene (Aas, Ballangrud, & Paulsen, 2017). Ifølge Aas m.fl er det bred enighet fra forskningen om at leders innvirkning på elevenes læring er indirekte, og går delvis gjennom ulike ledelsesstrategier, og delvis gjennom en kollektivt orientert kultur i organisasjonen, her skolen. Nordahl (2017) viser at det er større forskjeller på elevers læringsutbytte internt på skoler enn mellom skoler, og den viktigste forklaringen på dette er hvordan lærere ulikt påvirker elevenes læringsutbytte.

«Den største effekten på elevenes læringsframgang er å ha kompetente og sterkt engasjerte lærere som arbeider sammen for å maksimere sin innflytelse. Det er også en viktig oppgave for skolelederne som skal legge forholdene til rette og engasjere seg i lærernes kompetanseutvikling» (Nordahl, 2017, s. 360).

I læreplanens overordnede del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen kan vi lese: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2018, punkt 3.5). Videre står det:

«Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og daglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. (...) Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det

profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2018, punkt 3.5).

I Stortingsmelding 28 kan vi lese dette: «Nøkkelen til å utvikle kvaliteten på opplæringen er det profesjonelle lagarbeidet på skolene. (...) Samtidig er det også slik at godt fungerende skoler med gode resultater er preget av et sterkt samarbeid og en kollektiv kultur» (Det Kongelige Kunnskapsdepartementet, 2016, punkt 3.3.3). Dette påpekes også i rapporten Ludvigsenutvalget la frem i 2015:

«Utvalget mener at god profesjonskompetanse utvikles i samarbeid mellom skoleledere og lærerkolleger. Profesjonsutøvelse som er basert på relevant forskning, faglige refleksjoner og kompetente valg av metoder og arbeidsmåter i kollegiale samarbeid, vil øke kapasiteten i skolen og kan føre til økt læringsutbytte for elevene» (Ludvigsen, 2015, s. 91).

Det er tydelig at sentrale myndigheter i Norge har tatt innover seg hva forskningen peker på at virker, og legger slik sterke føringer og krav til at den enkelte rektor skal legge til rette for kollegialt samarbeid og utvikling i egen organisasjon, og selv også delta. Med bakgrunn i dette er det relevant å undersøke følgende :

Hvordan kan rektor, og ledergruppa, tilrettelegge for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i egen organisasjon?

Jeg vil først se på fenomenet profesjonelle læringsfellesskap for å beskrive kunnskapsgrunnlaget for denne studien, før jeg beskriver hvordan jeg har hentet inn informasjon og analysert informasjonen jeg har innhentet.

For å kunne undersøke problemstillingen, designet jeg studien som en casestudie. I denne casestudien har jeg undersøkt hvordan rektor og ledergruppa har initiert utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap, og hvordan dette kommer til uttrykk i tre forskjellige fagteam på ett trinn. Informasjonen har jeg fått gjennom observasjoner og samtaleintervjuer.

Profesjonelle læringsfellesskap

I dette kapitlet vil jeg først presentere hva som ligger i begrepet profesjonelle læringsfellesskap (heretter PLF), og deretter vise hva som kjennetegner gode PLF og hvilke rammebetingelser som må ligge til grunn for å kunne utvikle de (Dufour, 2016; Aas m.fl. 2017).

Profesjonelle læringsfellesskap

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Louis (referert i Aas m.fl, 2017) og Dufour (2016) sine teorier omkring hva som kjennetegner et profesjonelt læringsfellesskap i min studie. Kjernen for PLF kjennetegnes av at lærerne bruker resultater, samarbeider om å analysere resultater og reflekterer over praksis. Deretter videreutvikler de praksis slik at elevene får utnyttet sitt læringspotensiale, og sammen hele tiden er på utkikk etter forbedring. Louis har oppsummert egenskapene ved et PLF i fem punkter. Disse punktene er også å anse som stadier i en utviklingsyklus for organisasjonen.

Nivå	Egenskap	Beskrivelse
1	Delte normer og verdier	Sterke etikkbaserte og moralsk bindende normer knyttet til hva som er foretrukket adferd.
2	Kollektivt fokus på elevenes læring	Kollektiv forståelse av hvordan elever lærer som manifesterer seg i ett felles arbeid for elevvurdering som går utover testresultater.
3	Samarbeid	Lærere arbeider sammen for å utvikle nye perspektiver på undervisning og læring basert på deres felles verdier.
4	Reflekterende dialog	Lærere engasjerer seg i dybdesamtaler med kolleger om praksis som oppleves som problematisk.
5	Av-privatisert praksis	Lærere observerer hverandre i klasserommet, for å lære av observasjonene og bidra med nye ideer som kan stimulere refleksjon og dialog om utvikling sammen med kolleger.

Figur 1: Fritt etter Aas, Ballangrud og Paulsen 2017, s.176.

DuFour (2016) har på sin side satt krav til innhold, og peker på disse elementene når lærerne skal samarbeide om læring:

1. «Hvad er det, vi gerne vil have vores elever til at lære?»

-
2. Hvordan kan vi vite, om hver enkelt har lært det?
 3. Hvordan skal vi reagere på elever, der ikke har lært det?
 4. Hvordan kan vi udbygge og berige læringen hos de elever, der viser, at de behersker den intenderede færdighed?» (Dufour, 2016, s. 145).

Gjennom å bruke disse fire spørsmålene vil lærerne gå inn i en læringsssyklus hvor de reflekterer over sine handlinger, bygger ny kunnskap og endrer undervisning for å skape bedre læring. PLF kjennetegnes nettopp av dette fokuset på stadig forbedring i kollektive prosesser som både Dufour og Louis (referert i Aas m.fl, 2017) peker på. PLF er derfor ikke noe man er, men en prosess hvor lærere og ledelse hele tiden jobber for elevenes beste. Kjernen hos både Louis og Dufour er kulturen i skolen, organisasjonen som et lærende fellesskap med elevens læring i fokus. Hvis man i organisasjonen ikke har kultur for et samarbeid, ei heller en forventning om et samarbeid, vil man ikke kunne bli et profesjonelt læringsfellesskap. Både Louis og Dufour tar utgangspunkt i at denne kulturen er etablert.

Kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap

Dufour (2016) peker på at et PLF er hele organisasjonen, ikke bare de ulike teamene som inngår i organisasjonen, men man kan godt si at teamene på skolen er byggesteinene i skolens PLF. Sentralt i utviklingen av PLF er kollektive prosesser, hvor man må jobbe sammen. Hargreaves, Fullan og Louis (referert i Robinson, 2014) peker alle på at skoler med høy teamkompetanse og en av-privatisert praksis gir høyere læringsresultater enn skoler uten disse kjennetegnene, og at dette også blir en sterk positiv drivkraft i skolens utviklings- og forbedringsprosesser. PLF er ikke en metode eller en arbeidsform, men en prosess som hele tiden går i en organisasjon. Både lærere og skoleledere utvikler seg sjøl i fellesskap, og lærer gjennom å anvende forskningsbasert kunnskap og knytte dette til egen planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. «Skoler med gode profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes ved at det er en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos de ansatte» (Nordahl, 2017, s. 361). For å imøtekomme det jeg skrev innledningsvis, kan man knytte begrepet «profesjonelle læringsfellesskap» opp mot Fullans (2014) «capacity building». Kapasitet må her forstås som kollektiv kapasitet i skolen, hvor fokuset er at skolen skal utvikle sin kunnskap, sine ferdigheter og sine forpliktelser ovenfor elevene slik at deres læringsutbytte øker. Hensikten er at lærere og skoleledere går fra individuelle driftsoppgaver

over på kollektive utviklingsprosesser. Elevenes læring må hele tiden være i sentrum, og lærerne og skolelederne skal, gjennom spørsmålene sitert fra Dufour (2016), lære av sine erfaringer, refleksjoner og handlinger, og prøve ut ny og endret undervisning og lederpraksis (Nordahl, 2017).

Team

Hjertø (2017) peker på at teamarbeid er grunnleggende i et PLF forutsatt at de samarbeider om egen og de andre PLF-deltagernes undervisning. Videre sier Hjertø at et team er en arbeidsgruppe bestående av tre personer eller mer, som har stor autonomi i arbeidet sitt, er gjensidig avhengig av hverandre og har tette relasjoner i lys av å være kollegier.

Nøkkelordet er gjensidig avhengighet, det Hjertø (2017) omtaler som «syretesten». Man kan sammenligne med et fotballag. Et lag blir ikke godt hvis bare en person gjør en god jobb, laget er avhengig av at alle gjør en så god jobb som mulig. Er du avhengig av at de andre gjør en god jobb for at du skal gjøre en god jobb? Svaret på dette spørsmålet vil sannsynligvis påvirke i hvor stor grad medarbeideren legger ned en betydelig innsats for teamet sitt. *Relasjoner* er også et nøkkelord i denne sammenhengen. For at teamet skal fungere må relasjonene være ivaretatt. Gode relasjoner kjennetegnes av høy tillitsgrad til hverandre, som igjen er viktig for at deltagerne skal tørre å uttrykke meninger, dele av erfaringer, tørre å be om hjelp og tørre å delta i diskusjoner. «I grupper med høy gjensidig avhengighet vil relasjonene mellom gruppe medlemmene være like viktig som de individuelle kvalitetene til den enkelte, og er relasjonene gode, kan teamet skape gull av mindre edle metaller» (Hjertø, 2017, s. 240).

Ledergruppa ved skolene vil også tjene på å jobbe teambasert for å utøve mer effektiv skoleledelse, ifølge Hjertø (2017). Tradisjonelt har rektor hatt en suveren lederposisjon. Gjennom mer effektiv ledelse vil rektor kunne dele mer i teamet gjennom distribuert ledelse. De i ledergruppa får økt innflytelse og deltagelse sammen med rektor, og dette er en forutsetning hvis ledergruppa vil jobbe som team. Dette betyr likevel ikke at rektor ikke har det overordna ansvaret, det vil han aldri kunne kvitte seg med.

I likhet med Hjertø (2017), trekker også Dufour (2016) frem viktigheten av å jobbe i team, og går videre inn i hvordan teamsammensetningen bør være for at det skal gi resultater. Det er ikke gitt at en tilfeldig teamsammensetning automatisk vil være effektiv, man må ha en

strategisk tanke bak denne sammensetningen. Et viktig prinsipp er at alle teammedlemmene må føle et ansvar for de elevene det skal samarbeides om. Hvis ikke medlemmene kjenner på dette ansvaret, er det ikke viktig for dem hvordan det arbeides for disse elevene, og da vil heller ikke samarbeidet føles viktig. Ved mindre enheter kan det være vanskelig å få satt sammen team hvor alle lærerne føler ansvar for de samme elevene. Da sier Dufour at man isteden kan sette faget i fokus, slik at de som underviser i samme fag, men på ulike trinn, kan inngå i samme team, det Dufour omtaler som vertikale team. Om du ikke føler ansvar for de samme elevene, opplever du likevel samarbeidet om faget meningsfylt og nyttig, og slik vil du også få lyst til å bidra.

Tid til samarbeid

Å sette av tid til samarbeid er essensielt, og Dufour (2016) sier det slik:

«En af de måder, en organisation viser sine prioriteringer på, er i fordelingen af ressourcer, og i skoleverdenen er mest værdifulde ressource tid. Derfor er skole- og forvaltningsledere nødt til at forsyne lærerne med tid til at gøre de ting, man beder dem om» (Dufour, 2016, s. 151).

Det finnes ulike måter å finne samarbeidstid på, og at det er essensielt i forhold til å skape gode PLF, er det ingen tvil om. Dufour peker på ulike måter å løse denne logistikken på i hverdagen, og det første er timeplaner for lærerne med innlagt rom for samarbeid. Timeplanen kan også legges slik at praktiske fag og fremmedspråk kan ligge samtidig på ett trinn for å frigi andre lærere samtidig. Man kan justere start- og sluttider for å legge inn mer samarbeidstid eller undervise litt mer i perioder for å gi avspasering for elevene så lærerne kan samarbeide, frigi lærere når det for eksempel er film, eksterne forelesere eller andre aktiviteter, og bruke av allerede fastsatt felles møtetid for personalet til samarbeid.

Metode

Jeg vil i påfølgende tekst gjøre rede for hvordan jeg designet studien for å kunne utvikle kunnskap om hvordan rektor, og ledergruppa, kan tilrettelegge for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i egen organisasjon. Dette innebærer en redegjørelse for studiens vitenskapelige forankring, forskningskonteksten, datainnsamlingen og analysen av dataene.

Forskningsdesign

Forskningsdesign handler i hovedsak om hva og hvem som skal undersøkes og hvordan det skal gjøres, og dreier seg sånn sett om «alt som knytter seg til en undersøkelse» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 73). Et casedesign handler videre om å «samle så mye informasjon (data) som mulig om et avgrenset fenomen (casen)» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 86). Sett i lys av problemstillingen vil dette bli en kvalitativ studie, og det vil dreie seg om å gi et øyeblikksbilde av en rektors streben etter å utvikle gode profesjonelle læringsfellesskap. Denne studiens design er et casestudiedesign, hvor jeg vil presentere en enkeltcasestudie med flere analyseenheter. Enkeltcasestudie fordi jeg ser på organisasjonen som en helhet, hvor de tre ulike teamene jeg intervjuer hver for seg er en analyseenhet.

Studien pågikk høsten og vinteren 2017-2018 og ledergruppa bestående av rektor, assisterende rektor og inspektør har vært sentrale. Det er rektor som har initiert prosessen, og som utøver valgte strategier sammen med resten av ledergruppa. Denne casestudien blir således en beskrivende studie av hva ledergruppa har gjort, for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap ved egen skole. Gjennom observasjoner og samtaler med lærerne, har jeg kunnet iakttatt hvordan det fungerer i praksis, og gjort en analyse og tolkning opp mot hva teori sier om utviklingen av PLF.

Informanter

Kriterier som lå til grunn for utvelgelsen av informanter, var at skolen måtte ha kommet et godt stykke på vei mot å være et lærende fellesskap for at det skulle være mulig å avdekke hva rektor hadde gjort og gjør av tilrettelegging. Ifølge Yin (2014) bør informantene ha erfaringer

med fenomenet som skal studeres, hvilket da blir tilfelle her, da alle informantene har en forståelse for hva PLF er, og lærerne har også en opplevelse av å være deltagende i et PLF. Informantene er rektor og ni lærere på ett trinn som samlet sett underviser de samme elevene i alle basisfagene. Lærerne er alle deltagende i hvert sitt fagteam, som jeg har delt inn i team A, B og C. En av lærerne er trinnleder på dette trinnet, seks av de er kontaktlærere på trinnet. Observasjonene er gjort gjennom avtalte besøk, for å sikre at det faktisk var hensiktsmessig med observasjon da, slik at jeg unngikk ulike prøvesituasjoner eller andre aktiviteter. Avtalen ble gjort maksimum to dager i forveien for at de ikke skulle ha mulighet til å endre veldig på opplegget og «tilpasse» det til observasjonen, jeg ville ha det mest mulig ekte. Intervjuene tok vi rett i etterkant av observasjonene, så langt det lot seg gjøre. Både observasjoner og intervjuer ble loggført.

Fenomenologi

Denne studien vil være fenomenologisk forankret, da jeg undersøker de enkelte faglærernes opplevelse av å være knyttet til et profesjonelt læringsfellesskap. Fenomenologi betyr «læren om det som viser seg», hvilket betyr «tingene eller begivenhetene slik de «viser seg» eller «fremstår» for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 82). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er fenomenologi sett i lys av kvalitativ forskning « (...) et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige verden er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det er dette jeg forsøker i denne studien, å formidle lærernes opplevelse av å være deltagende i profesjonelle læringsfellesskap, og det innebærer at jeg undersøker og beskriver menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen, i lys av sammenhengen fenomenet opptrer i.

Casestudiedesign

Ifølge Yin (2014) bør en gjennomføring av en casestudie bestå av fem komponenter; problemstilling, teoretiske antakelser, analyseenheter, logisk sammenheng mellom data og antakelser, og til slutt, kriterier for å tolke funnene. Jeg begynte derfor med en problemstilling

som skulle kunne hentes fra praksisfeltet, og som skulle gi meg muligheten til å se på en utfordring mange av dagens skoleledere står i. Denne skulle kunne gi meg svar på en prosess som igjen skulle lede meg til en forståelse av hvordan man kunne angripe utfordringen. Dernest angrep jeg teorien på feltet, for å gi meg et tydeligere utgangspunkt på hvilke spesifikke områder innenfor utviklingen av PLF jeg ville undersøke. Det hjalp meg også til å avgrense analyseenhetene, de ulike lærerteamene og ledergruppa. For å finne logisk sammenheng mellom data og mine antakelser, har jeg brukt teorien som er presentert i studien som utgangspunkt, og den samme teorien danner også kriteriegrunnlaget for å tolke og analysere funnene mine.

Datainnsamlingsmetode

Det unike med en casestudie er at det kan gjennomføres gjennom å kombinere flere ulike metoder, som for eksempel intervju og observasjon. Det kan også benytte seg av kvantitative data fra for eksempel eksisterende statistikk og spørreskjemaer. En casestudie kjennetegnes ved at forskeren henter inn detaljert og omfattende informasjon fra noen få enheter over kortere eller lengre tid fra flere kilder, alle tid- og stedsavhengige. I denne studien har jeg brukt både observasjon og samtaleintervju som metode, og disse to metodene sammen gir svært rik og fylldig data.

Observasjon handler om det vi kan iaktta, se på og følge med på. Vi skiller gjerne mellom deltakende og ikke-deltakende observasjon, og disse observasjonene kan være mer eller mindre strukturerte (Befring, 2016). I dette casestudiet inntok jeg en deltakende observasjonsrolle hvor jeg var fysisk tilstede i konteksten jeg observerte. Observasjonene ble gjort i form av deltagelse når lærerne hadde utviklingstid for å se hvordan de jobbet sammen, og gjennom å observere dem i klasserommet. Dette ble gjort i perioden november-desember 2017 og januar 2018, i skolens utviklingstid og på forskjellige tidspunkter hvor de ulike lærerne underviste. Jeg deltok på to planleggingsmøter per fagteam, og observerte to læringsøkter per lærer. Jeg observerte også rektor gjennom hele høsthalvåret 2017, gjennom å være tilstede i ledermøter og fellestid på skolen. Observasjonene er subjektive, og gjort med mine briller. Med det mener jeg slik jeg leser situasjonene og slik jeg forstår personene jeg har fulgt.

Intervjuene ble gjennomført som samtaleintervjuer i gruppe. Samtaleintervjuene ble gjort i de samme fagteamene, med fokus på deres utvikling i forhold til å være en del av et profesjonelt læringsfellesskap, og som del av ledelsens oppfølging av de ulike fagteamene. Samtaleintervjuene var ustrukturerte, men det var satt ned stikkord for hva som skulle samtales om. Disse stikkordene var formidlet til intervjugruppene i forkant slik at de hadde mulighet til å forberede seg. De tre ulike intervjuene hadde ulikt utgangspunkt, da det var det jeg hadde med meg fra observasjonene som ble delvis førende for utgangspunktet i intervjuet. Gjennom observasjon så jeg at de var kommet ulikt i utviklingen av sitt PLF, og det måtte jeg ta hensyn til i intervjuet.

Pålitelighet og gyldighet

Ifølge Johannessen m.fl. (2010) knytter pålitelighet seg til hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. Han sier videre at i kvantitative undersøkelser bør dataens pålitelighet testes, men at innenfor kvalitative studier er ikke det nødvendigvis like hensiktsmessig, da konteksten og forskerens egne erfaringer er det som utgjør tolkningsgrunnlaget. Gjennom å beskrive forskerens prosess og gjøre det transparent, slik jeg gjør, mener jeg at påliteligheten i denne studien styrkes. Dette samsvarer også med hva Cohen m.fl (2018) sier om casestudiets mulighet til å presentere et unikt eksempel fra virkeligheten, hvor leseren får muligheten til en dypere forståelse enn hva teori alene kan gi.

Gyldighet dreier seg om hvorvidt dataene som er brukt faktisk belyser problemstillingen. Johannessen m.fl (2010) bruker begrepene validitet og overførbarhet istedenfor gyldighet. «Validitet dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 230). Overførbarhet handler om hvorvidt resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til lignende fenomener. Jeg mener jeg har god kompetanse både med tanke på det empiriske feltet og på den teoretiske bakgrunnen for studien, og det gjør det lettere å holde seg innenfor emnet jeg skal undersøke, samt at det blir enklere å skille ut hva som er relevant og mindre relevant informasjon. Hvorvidt resultatene lar seg overføre skal ikke jeg si noe om. Hensikten med studien er å se hvordan en rektor legger til rette for PLF, og at dette vil kunne benyttes som et handlingsgrunnlag også for andre rektorer som ønsker å utvikle PLF ved sin skole. Hvorvidt denne studien vil få en verdi for andre rektorer,

vil være avhengig av hvilken setting de setter det inn i og tilpasser sin egen organisasjon, slik denne rektoren har tilpasset sine valg i forhold til forutsetninger i sin organisasjon.

Etiske refleksjoner

«Etiske problemstillinger oppstår når forskningen direkte berører mennesker, spesielt i forbindelse med datainnsamlingen, enten den foregår gjennom deltakende observasjon, intervjuer eller eksperimenter» (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010, ss. 90-91).

De som direkte involvert i form av å være informanter, har blitt presentert studien nøye, og har samtykket muntlig til at jeg kan benytte meg av informasjonen de har gitt. En analyse slik jeg gjør i denne studien er subjektiv i form av at det er mine briller analysen ses gjennom, samtidig som jeg knytter det til teori. Mine tolkninger og forutforståelse vil prege det jeg ser og hører, og derfor er det viktig at jeg stiller gode oppfølgingsspørsmål og sjekker min forståelse med informantenes forståelse i form av å gjenta det de sier og få bekreftelse på det jeg skriver ned. Informantene har også lest gjennom artikkelen og verifisert det som er gjengitt fra dem.

Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg gi en presentasjon av mine funn. Jeg vil presentere, beskrive og drøfte ett og ett funn, for så å gi min vurdering av hvorvidt det er bra eller dårlig knyttet til hensikten med PLF. Gjennom funnene mine, henviser jeg mye til tre ulike team, som jeg har valgt å kalle team A, B og C. Sitatene henvises derfor til informant A1, A2, A3, B1, B2, B3, C1, C2 og C3. Rektor opptrer som informant D.

Notatene fra observasjoner ble loggført etter dato. Det ble notert underveis, og fylt inn i etterkant av observasjonen. Det ble ikke gjort lydopptak under observasjonene. Av samtaleintervjuene ble det gjort lydopptak, som ble transkribert i etterkant. Det ble også skrevet notater underveis i intervjuene som supplement til lydopptakene. Alt ble samlet i en loggbok opprettet i onenote, hvor de ulike informantene fikk hver sin fane. Dette forenklet analysearbeidet i den forstand at det var lett å følge tråden hos de ulike informantene, og

systematikken og ryddigheten i loggen gjorde også prosessen enklere. I selve analysen markerte jeg funn ut fra problemstilling og teori presentert i artikkelen.

Teamsammensetning og tilhørighet

Rektor, assisterende rektor og inspektør har ansvar for oppfølging av hvert sitt trinn. Ifølge rektor ved skolen betyr det at de skal delta i fagteamenes planlegging og samarbeid i skolens fellestid, skolevandre på læringsøkter på trinnet og ha oppfølgingssamtaler med de ulike fagteamene og lærerne. PU hadde bestemt at mye av skolens fellestid skulle brukes til nettopp dette samarbeidet hvor lærerne skulle fokusere på å utvikle gode, digitale læringsøkter i fagteam. Det er rektor og skolens ledelse som har bestemt hvilke lærere som er i hvilke fagteam, med utgangspunkt i hvilke basisfag de underviser i.

«Vi har valgt å prioritere basisfagene fordi de aller fleste lærerne underviser i ett basisfag i tillegg til andre fag. Slik sett sikrer vi at alle lærerne har et fagteam å være med på i fellestiden vi bruker på dette». Informant D

Ved oppstart av skoleåret observerte jeg at kollegiet diskuterte hva som kjennetegnet en god læringsøkt. Nøkkelordene her ble tilpasset opplæring, relasjoner, god klasseledelse og vurdering for læring som skulle synliggjøres i planleggingen. Det var fra ledelsen sin side en klar tanke om hva fellestida skulle brukes på, og hva det skulle samarbeides om. For mange av fagteamene fungerte dette fint, man fikk gode grupper å samarbeide i, hvor de aller fleste gruppene besto av tre eller fire lærere. Dette gjaldt i all hovedsak team A, og delvis team B. For team C var de sjelden mer enn to, av og til bare en. Ifølge Hjertø (2017) er man da ikke lenger et team, som i hans definisjon består av minst tre personer. Ledelsen har, slik jeg tolker det, hatt en klar strategi på hvordan teamsammensetningen skal være, men ikke tatt hensyn til at det i team C ble få medlemmer. Lærerne fordelte seg i team med utgangspunkt i basisfagene, og i forhold til hvilke trinn de underviste på. Dette resulterte i så få deltagere i team C. Ledelsen bør vurdere vertikale team i de settingene hvor det blir få medlemmer i teamene, slik at det blir et bedre utgangspunkt for disse medlemmene også når de skal utvikle seg som et PLF. Det er derfor viktig at ledelsen er tett på og følger opp, for å kunne se deltagelsen inn i hvert PLF, og sammen med deltagerne diskutere løsninger for å legge bedre til rette.

Det ene fagteamet jeg fulgte, bestod av tre lærere som alle var faglærere i ett fag på samme trinn og delte ansvar for de samme elevene. To av disse lærerne var også kontaktlærere på det samme trinnet.

«Vi er veldig heldige med at vi har så mye undervisning på ett trinn, og at nesten alle timene er parallellagt. Da blir samarbeidet viktig, og det gjør oss ganske avhengige av hverandre». Informant A₁

Team B bestod også av tre lærere som alle hadde undervisning i samme fag på dette trinnet, samt kontaktlæreransvar på trinnet. To av de hadde også undervisning i samme fag på annet trinn. De uttrykte også i intervjusamtalen at det var godt at de alle tilhørte samme trinn. For team C var det ganske annerledes. Den ene læreren hadde faget på trinnet, et praktisk fag på samme trinn og kontaktlæreransvar. En annen lærer hadde kontaktlæreransvar og faget på et annet trinn i tillegg, mens den tredje læreren hadde faget på to andre trinn og ingen kontaktlæreransvar noe sted. Alle tre i dette teamet jobber redusert i ulik grad, og alle har de en fridag i uka.

«Det blir jo litt håpløst da, når vi aldri klarer å finne felles tid hvor alle har mulighet til å sette seg ned og planlegge sammen. Da blir det litt sånn da at jeg bare gjør det, og så kommer de og spør hva jeg har tenkt og gjør noe av det samme, eller kjører sitt eget løp». Informant C₁

Ifølge Dufour (2016) bommer man på hensiktsmessige teamstrukturer, hvis du ikke får lærere som deler den samme naturlige felles interessen, ei heller vil de føle veldig tilhørighet eller ansvarlighet. Det som kom frem i disse intervjusamtalene var også veldig synlig under observasjon. Observasjonene viser at team A kjørte parallelle læringsøker med det samme fundamentet i seg, og det var lett synlig at dette hadde de jobbet sammen om. I team B observerte jeg at to av lærerne hadde noen likheter og noen ulikheter, mens den tredje jobbet mye fra bok med oppgaver til elevene, noe de andre to ikke gjorde. For team C var det tydelig gjennom observasjon at de jobbet ulikt. De var på samme overordna tema, men hadde ulikt fokus og jobbet med ulike ting. Man befinner seg her i samme dilemma som ved forrige funn jeg presenterte, at teamsammensetningen ikke er godt nok tenkt gjennom og ikke lagt godt nok til rette for. Funnet viser at også tilhørighet spiller en vesentlig rolle, og det er ledelsens oppgave å legge til rette for at teammedlemmene opplever tilhørighet og dermed også et felles ansvar for samarbeidet.

Ut fra sitatet over fra en av informantene, kan det også tolkes som at den avsatte fellestiden på skolen heller ikke ble brukt til dette samarbeidet. Det faktum at alle deltakerne i team C i ulik grad hadde reduserte stillinger, bidro til at de ikke alltid var tilstede på fellestid heller.

«Jeg jobber 70%, det betyr at jeg skal være tilstede på 7 av 10 fellesøkter vi har. Sammen med ledelsen ser jeg på samarbeidsplanen, og så enes vi om hvilke økter jeg skal prioritere og ikke, ut fra hvilke mandager jeg vil være med på, og hva ledelsen synes er det viktigste å prioritere.» Informant C₁

Dette bekrefter ytterligere hva dette funnet viser, teamsammensetning og tilhørighet er et viktig premiss for at det skal kunne utvikles gode PLF. Funnet indikerer at ledelsen bør gjøre en vurdering av om det er hensiktsmessig at et PLF består av flere som har reduserte stillinger.

Tillit og trygghet

«Hvis ikke jeg tør be om hjelp, eller få de til å forklare meg det jeg ikke har funnet ut av, for eksempel med en ny app, vil jeg jo heller ikke kunne lære elevene dette, og da vil de ha et verktøy mindre å spille på, og jeg vil ta fra dem noe det som kan være for eksempel en god læringsstrategi eller et godt presentasjonsverktøy.» Informant A₂

En annen på teamet parerte med:

«Og da får jeg muligheten til å repetere eller drille enda bedre den samme appen for meg også, så det blir jo vinn-vinn.» Informant A₃

I team A snakket de åpent om det sammen med meg, og var veldig ærlige på hva de forventet av hverandre og egne bidrag til teamet. Min tolkning er at de var genuint opptatt av å utvikle seg som team for å skape best mulig læring for elevene. De er trygge på hverandre, ber hverandre om hjelp, gir uttrykk for egne svakheter og utfordrer hverandre. De viste for eksempel til en læringssekvens hvor de skulle lære elevene ulike apper som de kunne lage og produsere film i via et opplegg de hadde. Alle tre lagde de hver sin læringsfilm i hver sin app som de skulle vise elevene. De hadde ulik kunnskap om de ulike appene, men hjalp hverandre med å finne ut av det og filmet hverandre. Siden dette skulle være et produkt de faktisk skulle vise elevene, var de enige om at det var viktig at instruksjonsfilmen var korrekt. De prøvde og feilet, korrigerde og redigerte, alt sammen sammen. Gjennom intervjusamtalen kom det frem at fagteamet var tydelig på at jo mer kompetente og motiverte medarbeiderne er, jo bedre kvalitet får man på eget arbeid. De snakket samtidig om hvor viktig det var med gode relasjoner dem imellom, og tillit til hverandre for å tørre å vise svakhet, tørre å være uenig og si fra om noe ikke blir riktig, men også tørre å begi seg inn i noe ukjent sammen med andre.

Da team B ble utfordret på det samme tema, ble det relativt stille rundt bordet før en av dem sier:

«Det er viktig for meg med kompetente og motiverende kollegaer å samarbeide med for egen trygghet i jobben, og jeg hadde blitt usikker på egen kompetanse og kvalitet i jobben hvis jeg hadde stått mer alene.» Informant B₁

Så roste han de to han samarbeidet med, fordi samarbeidet ga han så mye. Nummer to snakket mer generelt om hvorfor det var viktig med kompetente og motiverte kollegaer, og også viktigheten av at alle må bidra:

«Det er viktig for et godt samarbeid at vi alle bidrar, og alle føler på alle gir noe, og det er jo viktig for elevene at vi er gode sammen.» Informant B₂

Læreren argumenterte med at hvis en ikke bidro, var det lett å miste tilliten og heller ikke involvere den så mye. Den samme læreren pekte også på at det sjelden var enten-eller, men mer i hvor stor grad du føler at du er avhengig av de andres kompetanse for selv å gjøre en god jobb. Den første læreren parerte da med at han var 100% avhengig av de andres kompetanse. Den siste var stille da dette var tema i samtalen, men kom tilbake etter samtalen og ba om en individuell samtale.

«Jeg er lei av å dele og av å «gi han det jeg har brukt masse tid på og jobbet mye med, når han bare kopierer det jeg vil gjøre, og aldri gir noe tilbake. Når vi setter oss ned for å diskutere hvordan vi skulle løse en utfordring i læringsmiljøet, blir han gjerne stille, setter seg til siden, sitter på telefonen ofte, og sier ofte at vi får finne ut av det vi, så skal han gjøre som han får beskjed om.» Informant B₃

I team C ble det ikke gjennomført noen gruppesamtale, men samtale med de tre lærerne individuelt. Det viste seg vanskelig å finne felles tidspunkt da de hadde fri på ulike tidspunkt og således ikke var fullt så mye tilstede og hadde ingen felles «hulltimer» i timeplanen sin. I tillegg ble en av lærerne sykmeldt i 80%, og da ble det umulig å finne felles tid også etter at undervisningen var avsluttet for dagen. Det var også ønskelig for de tre lærerne å ha individuelle samtaler da de hadde ulike ting på hjertet. Alle følte de på et vanskelig utgangspunkt for samarbeid, og alle følte de på ulik og til dels ujevn fordeling av arbeidsoppgaver. Den ene læreren kjente veldig på mye av ansvaret:

«Siden jeg er den som tilhører dette trinnet, og er kontaktlærer her også, blir det litt sånn at jeg tar ansvaret og gjør planleggingen. De to andre er liksom bare med, og bidrar lite. Hvis jeg ber dem om helt konkrete ting gjør de det altså, så de er ikke vanskelige eller noe, de har bare nok med andre ting også.» Informant C₁

Lærer 2 opplevde det vanskelig å skulle følge opp undervisningen på to trinn, med samme ansvar som lærer 1.

«Det er mer naturlig at den tar ansvaret på dette trinnet, siden den tilhører trinnet og har best oversikt.»

Informant C₂

Lærer 3 hadde så mange ulike undervisningsgrupper og ulike elever og lærere å forholde seg til, at hun ikke følte hun hadde kapasitet til å ta ansvaret.

«Jeg har så mange elever og tre trinn å forholde meg til, at jeg har mer enn nok med mine egne grupper om jeg ikke skal bry meg med hva de andre holder på med også, jeg har rett og slett ikke tid og kapasitet til det.» Informant C₃

Mine funn viser at det i team A er høy grad av tillit til hverandre og stor takhøyde. Her tør man å snakke om egen kompetanse, og det man føler av mangel på kompetanse, man tør be de andre på teamet om hjelp når det er noe man ikke forstår eller får til, og de er genuint opptatt av å utvikle seg sjøl og hverandre for å skape det beste for elevene. I team B synes ikke dette like tydelig. Dufour (2016) snakker om en kollektiv forpliktelse for å øke teamets effektivitet. Denne forpliktelsen ser vi tydelig i team A, men mindre i team B. Patrick Lencioni (referert i Dufour, 2016, s. 159) sier at det viktigste for å skape et godt PLF er å etablere et tillitsforhold hvor deltagerne tør å vise sårbarhet. Med dette mener han at deltakerne i teamet må anerkjenne og sette pris på hverandre svakheter, feiltagelser og behov for hjelp like mye som hverandres styrker og vilje til å lære av hverandre. Hvis dette ikke er tilstede, risikerer du å sitte med et dysfunksjonelt team som kan gå i oppløsning. For å unngå dette må ledelsen fungere som rollemodeller, de kan påpeke forpliktelsen hver enkelt lærer skal ha til sitt team, de kan konfrontere de som ikke deltar, og de kan sette fokuset på resultatene. Dette bekrefter ytterligere at ledelsen må legge til rette for at teamene skal få utvikle seg og ha de rammene som trengs til det. Hjertøs (2017) syretest er en god pekepinn på dette, som skolens ledelse må følge opp.

Samarbeidstid

Skolens ledelse har i samarbeidsplanen for hvert skolehalvår lagt inn økter som skal brukes til å samarbeide i fagteam for å utvikle seg som PLF, og for å skape gode, digitale læringsøkter sammen. Samarbeidsplanen omfatter agendaen som er satt på alle mandagsmøtene ved skolen hvor personalet har en time og femten minutter til felles utviklingstid. For team C kom de også her dårligere ut enn både team A og B.

«Vi holder fokus på basisfagene i utviklingstiden, men for de som tilhører flere fagteam, så må de nesten finne ut av sjøl hvilket team de skal jobbe den aktuelle økta.» Informant D

De tre på teamet hadde som nevnt ingen felles «hulltimer», og når ledelsen ikke fastsatte på fellestida hvilket team de skulle samarbeide i, team C som jeg observerte eller et annet fagteam de også deltok i (ikke sammen), ble det vanskelig. Dette funnet viser hvordan rektor prioriterer ressurser i form av å disponere tid. At rektor har ryddet så mye tid er positivt, og en god nøkkel for å legge til rette for utvikling av PLF i egen organisasjon. Funnet viser imidlertid at det ikke slår ut like heldig for alle teamene, og det må leder løse. Ifølge Dufour (2016) er det viktig å prioritere tid til det som er viktigst, og ledelsen bør derfor gå inn og se på hvordan de kan frigjøre tid annerledes slik at også team C kan få optimale forhold for å utvikle sitt PLF.

Konklusjon og drøftinger

I dette kapitlet vil jeg diskutere hva mine funn har å si for praksis i skolen, og diskutere hvorvidt og hvordan de kan ha mer allmenn interesse.

Analysen av datamaterialet viser følgende funn; teamsammensetning og tid til samarbeid er sentralt for å kunne utvikle gode PLF preget av tillit og gode relasjoner. Funnene viser videre at skoleledelsens involvering, deltagelse og oppfølging er viktig for å kunne følge opp de ulike PLF-ene ved skolen. Jeg vil nå drøfte disse funnene med utgangspunkt i teorien for slik å innfri studiens hensikt.

Teamsammensetning og tilhørighet

Det første funnet er teamsammensetning, og handler om hvilke kriterier man tar i bruk for å organisere og tilrettelegge for PLF i skolen. Kriteriet i denne casen var undervisning i basisfag på samme trinn, altså at de som for eksempel underviste i norsk på 8.trinn var ett PLF. Dette slår dårlig ut for team C, da deres basisfag har få timer i uka, bare halvparten i forhold til basisfaget på team A. Resultatet av det var at de underviste i faget på både to og tre trinn. Konsekvensen av dette er en uhenksommessig temasammensetning fordi de blir for få deltakere når de skal fordele seg på trinn.

Rektor har to løsninger slik jeg ser det. Det ene er at man ser på bruken av vertikale team som Dufour (2016) har som en mulig teamsammensetning. Dette innebærer at lærerne jobber i PLF i samme fag, men på tvers av trinn. Siden mange av disse lærerne allerede underviser på flere team, og kjenner hverandre godt, kan det være at de vil ha godt utbytte av å jobbe på tvers av trinnene. Det forutsetter imidlertid at de sørger for at innholdet i møtene deres oppleves relevant for alle, slik at alle får utbytte av PLF-et og derfor også ønsker å bidra, slik både Hjertø (2017) og Dufour (2016) påpeker.

Den andre løsningen kan være å se på lærernes fagkombinasjon og gjøre noe med den, slik at lærerne får flere timer på samme trinn og slipper å være på mange trinn. Dette krever noe mer tid, og vil ikke la seg gjøre ganske raskt, slik som den første løsningen jeg skisserte. Disse lærerne kan for eksempel utfordres på videreutdanning for å utvide fagkretsen sin. Dette må selvfølgelig ses i sammenheng med skolens samlede behov for kompetanse også, og vil muligens ikke ha noen hensikt hvis skolens behov for kompetansen ikke er tilstede. Alternativt kan man se på kompetansen til lærerne det gjelder, og se om man kan få utnyttet den bedre på de ulike trinnene. For eksempel kan man se på om de har kompetansen til å ivareta spesialpedagogiske behov på trinnet, eller om skolen har timer som disse lærerne kan bruke til å følge opp spesielt krevende elever, ulike satsningsområder for lesekurs eller lignende.

Funn fra studien viser at teamsammensetningen er en viktig indikator for utvikling av gode PLF, og leders tilrettelegging er derfor avgjørende for at organisasjonen skal kunne bygge opp disse PLF-ene. Konsekvensen kan være at organisasjonen ikke vil ha gode PLF å jobbe i.

Tillit og trygghet

Funn nummer to fra studien viser at tillit og trygghet er viktige forutsetninger for å utvikle PLF. Mine funn viser at teamene utvikler seg ulikt, på grunn av mindre heldig organisering, men også på grunn av manglende tillit og tilhørighet. Da får de heller ikke muligheten til å bygge trygghet i sitt PLF. Nordahl (2017) påpeker at de store ulikhetene på hvordan lærerne påvirker elevenes læring innad i en skole, er en stor utfordring som leder må ta tak i, og sørge for felles kompetanseutvikling. Dette funnet viser derfor at det er kritisk for elevenes læring hvis ikke skolen organiserer seg i PLF, og fokuserer arbeidet sitt mot elevenes læring. For lærerne i klasserommet gjelder prinsippene om tilpasset opplæring, vurdering for læring, gode relasjoner og å være gode rollemodeller. Skolelederen må derfor ta inn over seg at disse

prinsippene også vil måtte være like gjeldende når man skal utvikle egen organisasjon som et godt PLF. En skoleleder må ha kunnskap om hvordan han kan tilrettelegge og stimulere sine medarbeidere til å oppleve mestring og motivasjon for å gå løs på oppgavene. Skolelederen må ha inngående kunnskap om premissene for et godt PLF, og klare å overføre denne kunnskapen til sine medarbeidere. Rektor må kunne koordinere og tilrettelegge med tydelige mål og forventinger til sine ansatte, og bygge en organisasjon og kultur for samskaping, slik at lærerne opplever å ha påvirkning og eierfølelse til både prosess og resultat. Samtidig skal rektor også fremstå som en «ekspert», og modellere for sine medarbeidere jobben man skal utføre i et PLF. Da er vi inne på Fullan (2014) sitt begrep igjen, om å bygge profesjonell kapasitet. Skoleledelsen må initiere prosessen, lærerne må dyttes i den retningen du vil. Du kan sette de inn i prosessen ved å engasjere dem i diskusjoner og situasjoner, så de opplever behovet selv, eller du kan vise dem alternativet til der de er og forsøke å «friste» dem med ditt alternativ. Uansett hvilken metode skolelederen velger å bruke, er det vesentlig at han er bevisst på hva han gjør, hvorfor han gjør det, og hva målet skal være. Slik kan han samtidig modellere for lærerne.

Best mulig læring for alle elever bør være målet i enhver skole, og dette funnet viser at PLF kan være nøkkelen for å skape de beste forutsetninger for elevenes læring, såfremt det legges godt til rette for utvikling av PLF i skolen. Dette funnet viser at hvis teamene ikke har full tillit til hverandre, eller ikke opplever full trygghet, vil de ikke kunne bygge et godt PLF. Det er derfor en kritisk rammebetingelse skoleledelsen må hensynta når de velger hvordan de skal organisere sine PLF, og løse på en slik måte at de ulike PLF-ene får tid og ro til å bygge denne tilliten og tryggheten. Hvis skoleledelsen oppdager at det er fravær av tillit og trygghet i et PLF, kan de også velge å konfrontere teammedlemmene med dette for å finne ut av hva som er utfordringen til teamet, og slik også invitere teammedlemmene til selv å finne frem til løsninger sammen med ledelsen. Slik kan skoleledelsen vise at de støtter og vil hjelpe, og teamet får muligheten til å snakke om sine forventninger til hverandre, hvilket igjen kan hjelpe dem med å få økt tillit og trygghet gjennom en mer åpen dialog.

Samarbeidstid

Sett i lys av mine funn, er det også relevant å diskutere lærernes samarbeidstid. I dette casestudiet ser vi en skoleledelse som har valgt å bruke noe av skolens dyrebare utviklingstid

for at lærerne skal få mer tid til samarbeid og utvikle seg til gode PLF-er. Vi ser også hvor tilfeldig det er med samarbeidstid utover allerede fastsatt fellestid. Det vil være fornuftig av en skoleledelse i forkant av arbeidet med å utvikle egen organisasjon som PLF, å se på hvordan de kan tilrettelegge for og stimulere til samarbeid for lærerne. Ikke bare er det viktig å synliggjøre skolens utviklingsområder i planen for skolens felles utviklingstid, men det kan tyde på at det også er viktig å timeplanfeste tid til samarbeid i den enkelte lærers timeplan og synliggjøre det i den enkeltes individuelle arbeidsavtale. Konsekvensen av godt disponert tid er at de ulike PLF-ene får avsatt verdifull tid til dette arbeidet. Det er også viktig at ledelsen synliggjør at de prioriterer tid til det de synes er viktig, å bygge PLF i organisasjonen, slik Dufour (2016) påpeker. Motsatt vil konsekvensen kunne være at man ikke får utviklet sine PLF.

Leders oppfølging

Med utgangspunkt i mine funn, vil det være fornuftig å se på hvordan skoleledelsen skal følge opp det arbeidet som gjøres i teamene. Mine funn viser at ved tett oppfølging, og en kombinasjon av ulike måter å følge opp på, ser skoleleder tydelig hvordan teamene utvikler seg. Her har skoleleder valgt å delta i planleggingsmøter, skolevandre på utvalgte læringsøkter for alle teamdeltakerne opp mot planleggingen han selv deltok på, og deretter ha teamsamtaler med fokus på teamets utvikling som PLF. Studien viser at dette er klargjørende både for skoleleder og teamdeltakere, og det er fristende å påstå at man også ser at for det teamet som oppleves å lykkes fullt ut, så er motivasjonen for videre utvikling høy. Tilsvarende for de teamene som ser ut til å lykkes i mindre grad, er motivasjonen også mindre for å fortsette arbeidet. Det føles frustrerende og lite givende. Skal skoleleder komme i mål med sitt prosjekt, å utvikle organisasjonen som et godt profesjonelt læringsfellesskap, er det avgjørende at han får kjennskap til disse utfordringene. Det kan han bare få ved å være tett på. Konsekvensen av å ikke være tett på kan være at skoleleder ikke fanger opp at det ikke fungerer i et PLF, at han ikke ser at det er fravær av tillit, eller at det er organiseringen av teamene som det må gjøres noe med.

Konklusjon

Studien viser at ved god tilrettelegging og gode rammebetingelser fra skoleledelsen, er det gode sjanser for å kunne utvikle PLF i egen organisasjon. Ved tett oppfølging og involvering av leder, vil det også øke rektors muligheter til å oppdage PLF som av ulike grunner ikke fungerer, og det vil være lettere for rektor å gå i dialog med PLF-et om hva som ikke fungerer (Robinson, 2014). Slik kan skolens ledelse være med på å bygge PLF preget av tillit og trygghet, og slik også kunne sørge for at lærerne er kompetente sammen, og sammen skaper de beste forutsetninger for elevenes læring. Dette forutsetter, ifølge funn fra denne studien, at det bygges PLF med en hensiktsmessig teamsammensetning hvor deltakerne opplever tilhørighet, at PLF-ene er preget av tillit og trygghet, at det settes av godt med tid til å jobbe i og utvikle PLF-er, og at skoleledelsen følger godt og nært opp, slik det påpekes av både Dufour (2016), Fullan (2014) og Louis (referert i Aas m.fl, 2017).

Referanser

- Aas, M., Ballangrud, B. B., & Paulsen, J. M. (2017). Ledelse i utfordrende omgivelser. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 171-191). Bergen: Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. (2016, 04 15). Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.
- Dufour, R. D. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo AS.
- Hjertø, K. B. (2017). Rektor som teameier: Kapasitetsbygging gjennom teamarbeid. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 211-245). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 05 11). *udir.no*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ludvigsen, S. m. (2015, 05 11). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfelleskap. I M. Løtveit, *Tidssignaler. Lærerutdanningsfag i utvikling*. (ss. 359-374). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.

Artikkel 2: Kompleksiteten i forbedringsarbeid

Ingress

Hensikten med denne studien har vært å få et innblikk i hvordan en skoleleder griper an den komplekse oppgaven med å sette i gang et utviklings- og forbedringsarbeid i egen organisasjon. Denne prosessen krever god analysekompetanse for å kunne bruke kartleggingsresultater, den krever bevissthet og strategier for ressursbruk og den krever god innsikt på forsknings- og praksisfeltet (Qvortruo, 2016; Robinson, 2014). Gjennom artikkelen presenterer jeg prosessen som har vært mellom to kartleggingsrunder koblet opp mot fokusområder skolen selv har valgt. Resultatene fra den andre kartleggingen viser en liten økning i resultatene, hvilket kan tyde på at denne rektoren har hatt en god prosess med gode strategier.

Jeg ønsket å få innsikt i hvordan en skoleleder foregrep og ledet an i et forbedringsarbeid i egen organisasjon, herunder kriterier for og bevissthet rundt valg som ble tatt underveis i prosessen, men også i forhold til egen lederrolle og anvendelse av lederskap. Mine funn viser en rektor som har ansvaret for mye av det administrative i prosessen, men også at han stor bevissthet rundt valgene han tar og er reflektert rundt valgene han tar. Funnene viser også at han savner støtte hos skoleeier og en bredere opplevelse av et profesjonelt fellesskap rundt seg og sin lederrolle.

Funnene bekrefter i stor grad mye av det teorien sier, og rektor i denne casen viser at han kjenner til og forsøker å bruke hva forskning om forbedringsarbeid i skolen viser, men at kompleksiteten i det er vanskelig, og til dels uoverkommelig, når man opplever å være mye alene om det, slik det også påpekes av Robinson (2014).

Innledning

Både forskning og styrende dokumenter for skolen fremhever og er tydelige på at skal skolen lykkes med å bedre elevenes læring, vil gode profesjonelle læringsfellesskap være virkemidlet. Et av prinsippene i profesjonelle læringsfellesskap er å kunne anvende data, gjøre analyser og bruke forskningsbasert kunnskap for å finne riktige tiltak for å bedre dataene. Rektors deltagelse er en avgjørende suksessfaktor, og hans jobb er i stor grad å sørge for at forskningslitteratur gjøres tilgjengelig, at denne oversettes og tilpasses til egen praksis gjennom drøftinger og refleksjoner på egen skole. For å få til dette må han både bidra og delta. Samtidig viser studier (Jensen, 2019) at lærere i liten grad tar i bruk forskningskunnskap, og er lite opptatt av å tilegne seg ny kunnskap. De har mer tiltro til erfaringsbasert kunnskap, og søker heller råd hos hverandre enn forskningen. Ifølge Ogden (2018) er dette i endring, og interessen for forskningsbasert kunnskap har økt det siste tiåret: «(...)mye er gjort for å gjøre skoleforskningen lettere tilgjengelig for skolens praktikere. Samtidig er det langt igjen før forskningskunnskap kan sies å sette sitt preg på pedagogisk praksis i Norden» (Ogden, 2018, s. 53).

Forskningen er klar på at skal et forbedringsarbeid i skolen være vellykket, må rektor være en tydelig leder av prosessen, igangsetter, involvert og deltagende (Qvortrup, 2016; Robinson, 2014). På dette grunnlaget er det relevant å undersøke hvordan rektor leder prosessen på egen skole, og avdekke hvilke grep og valg rektor gjør i prosessen på egen skole. Jeg har valgt følgende problemstilling for studien:

Hvordan initierer og følger rektor opp skolens forbedringsarbeid med utgangspunkt i kartleggingsresultater?

Designet for studien er en casestudie, og datamaterialet er hentet inn ved hjelp av intervju. Jeg ønsker å belyse hvor kompleks denne prosessen kan være, og få innsikt i rektors kjennskap til forskningsfeltet og hvilke kriterier som legges til grunn i valgene han gjør. Casen vil være særegen for denne skolen, og kan være til inspirasjon for andre rektorer i samme situasjon.

Teoretisk rammeverk

Studien bygger på teori om at rektor har stor innvirkning på elevenes læringsutbytte via høye forventninger til både elever og lærere, og ved at han selv er engasjert og deltar i fellesskapet med undervisningspersonellet for å skape bedre læring. Ulike teoretikere bruker ulike begrep og henviser til ulike former for lederskap, dette vil jeg komme nærmere tilbake til underveis i dette underkapitlet.

Forventninger og tradisjoner

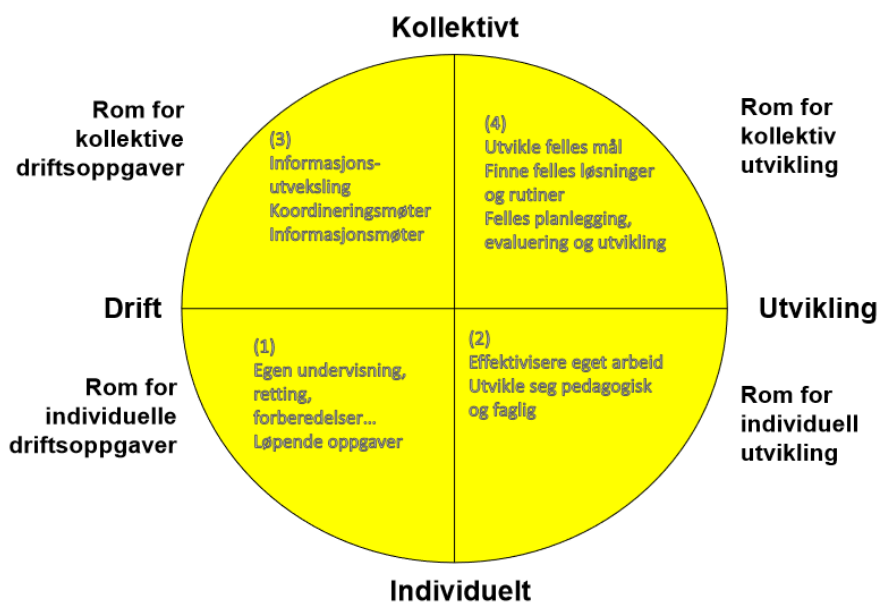
I skoleutviklingsarbeid har skolelederen avgjørende betydning når det gjelder bruk av kartleggingsresultater og elevresultater.

«Skolelederen anses å ha en nøkkelrolle for bruk av resultater gjennom å prioritere satsningsområder, i arbeidet med valg av strategier og tilnærminger, gjennom å motivere og skape en kultur for bruk av resultater og med hensyn til å følge opp lokale myndigheters politikk» (Mausethagen, Skedsmo, & Prøitz, 2017, s. 35).

Mausethagen, Skedsmo og Prøitz (2017) fant også at mye av fokuset på å ta i bruk kartleggingsresultater som utgangspunkt for skoleutvikling, har vært på organisering og mindre på praksis og innhold. Forskningen har i liten grad tatt utgangspunkt i lærernes og skolelederens perspektiver. Derfor har det blitt lite fokus på utfordringene skolelederen står overfor når det gjelder å utfordre og utforske etablert praksis i egen organisasjon. Qvortrup (2016) peker på at vi i Norge har vi lange tradisjoner for lærernes selvstendige virksomhet hvor skoleledelsens jobb har vært å skape så gode administrative rammer som mulig. Tradisjonen utfordrer forskningen, men også tiden utfordrer forskningen. Norske skoleledere oppgir i PIRLS 2011 (referert i Qvortrup, 2016) at de bruker mye tid på arbeidsmiljø og administrative oppgaver, og mindre tid på å utforme og fremme skolens læringsmål. I den norske skolen har vi hatt en kultur og en sterk tradisjon for at vi ikke kritiserer hverandre faglig eller i forhold til utvikling, men bare fordeler ansvar for oppgaver. Dette er i sterk kontrast til profesjonelle læringsfellesskap hvor man i samarbeid setter søkelyset på elevenes læring og hvordan vi sammen kan øke elevenes læring. Her er bruk av data sentralt, for hvordan kan man ellers vite hva elevene kan? Tiltakene som settes inn, skal ha dokumentert effekt fra forskning for at de skal settes inn. Samlet sett gjør dette det utfordrende for skolelederne å jobbe data- og målstyrt, samtidig som forskningen er helt tydelig på hvor viktig det er at

skoleleder legger til rette og deltar i problembasert kompetanseutvikling med utgangspunkt i de utfordringene skolens data viser.

For å kunne gjøre dette, må rektor ha tid til pedagogisk ledelse, ikke bare drift. Dette synliggjør Irgens (2010) i sin modell (se under). Irgens presiserer at noe tid også må brukes på drift, og at det er viktig at man er i alle rommene for at hjulet ikke skal stå stille. Igjen ser vi også verdien av å jobbe sammen i profesjonelle læringsfellesskap i hjulet. Ifølge Qvortrup (2016) har vi i dag en forventning om at skolelederen skal være både læringscentrert og elevsentrert, og denne forventningen finnes hos både skoleeier og ansatte i skolen. Å være en pedagogisk leder innebærer at du som leder skal bidra til at elevene når helt konkrete mål i forhold til både læring, utvikling, trivsel og dannelse. Forskningen peker på at dette må gjøres med utgangspunkt i organisasjonens data og med forskningsbasert kunnskap om hva som virker av tiltak, for at det skal være suksessfullt. Skoleleder må ta valg som gjør at ledelsen og den pedagogiske praksisen både er evidensbasert og evidensinformert. Det er viktig at den ikke bare er evidensbasert, men også evidensinformert for å være tilpasset egen kontekst og ta hensyn til data som viser utviklingen i egen organisasjon.



Figur 2: "Et "utviklingshjul" for en skole i bevegelse" (Irgens, 2010, s. 136).

Felles for mange forskere er at de peker på profesjonelle læringsfellesskap som middel for at skoleledere skal kunne arbeide data- og forskningsinformert. Fullan og Hargreaves (referert i Qvortrup, 2016) påpeker at data må være så konkrete som mulig, og at skoleledelsen må være

kritisk til både mengde data og valg av data slik at det oppleves som meningsfylt for lærerne. De sier også at ledelsen må være forsiktig med å tre for mye inn i lærernes samarbeid. Dette står i kontrast til Robinson (2014) og DuFour og Marzano (2016) som vektlegger et aktivt lederskap inn i de profesjonelle læringsfelleskapene. Oppsummert kan man, ifølge Qvortrup, si at felles for alle er den sosiale prosessen hvor informasjon omgjøres til kunnskap. Skoleledelsen må legge til rette ved å kvalitetssikre data og presentere data, skape og legge til rette for gode kollektive prosesser hvor man får diskutere dataene, hvordan undervisningen kan forbedres, gi tilgang til forskning på hva som virker og bidra inn i prosessene med å gjøre undervisningen forskningsbasert slik at elevenes læring øker. Disse prosessene vil, ifølge nevnte forskere, best fungere i et profesjonelt læringsfelleskap hvor skoleledelsen deltar og bidrar.

Elevsentrert ledelse

Robinson (2014) har gjort større metaanalyser hvor hun identifiserer ulike faktorer om har betydning for elevenes læringsutbytte, etterfulgt av en angitt effektstørrelse mellom 0 og 1. Effektstørrelsene må også ses i sammenheng med andre faktorer og vurderes opp imot en gitt kontekst. Robinson gir alle faktorer en verdi på bakgrunn av at hun mener de har sterk gjensidig påvirkning, og at de fem faktorene hun tar utgangspunkt i kan ses på som et sett av ledeshandlinger. Også Hattie (2013) viser i sin bok «Synlig læring», at alt en lærer gjør, har effekt, men vi må konsentrere oss om de faktorene som har relativt stor effekt, de over 0,4. Ifølge han har faktorer med en effektstørrelse opp til 0,2 ingen effekt, mellom 0,2 og 0,4 liten effekt, 0,4-0,6 middels effekt, og over 0,6 stor effekt.

Robinson (2014) opererer med fem viktige faktorer med betydning for elevenes læringsutbytte:

Faktorer	Effektstørrelse
Etablere mål og forventninger	0,42
Strategisk bruk av ressurser	0,31
Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis	0,42
Lede lærernes læring og utvikling	0,84
Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø	0,27

Figur 3: Faktorer med betydning for elevenes læringsutbytte (Robinson, 2014, s.20)

Rekkefølgen er satt opp for å gi et bilde på relasjonen imellom de ulike faktorene. Med dette ønsker Robinson å rette fokus på hvordan elevsentrerte ledere må lede. Gjennom å sette tydelige mål for læringen, sørge for ressurser til å jobbe mot målene og jobbe tett med lærerne for å planlegge, koordinere og følge med på måloppnåelsen, vil de ifølge Robinson sannsynligvis oppdage at dette krever økt kapasitet hos lærerne. Denne kapasitetsbyggingen bør ledere ta del i og engasjere seg i, og det trenger de for å vite hvilken støtte de skal gi lærerne.

Tilsvarende har Hattie (2013) sine metaanalyser som viser at en instruerende lederstil har større effekt på elevenes læring enn en transformativ lederstil. En instruerende lederstil kjennetegnes av fokus på et læringsmiljø fritt for forstyrrelser, et system med klare undervisningsmål og høye forventninger til elever og lærere. En transformativ lederstil kjennetegnes av en skoleledelse som «(...) engasjerer seg sammen med pedagogene i å finne metoder som kan inspirere dem til nye energinivåer, forpliktelse og formål, slik at de kan arbeide i fellesskap for å overkomme utfordringer og nå ambisiøse mål» (Hattie, 2013, s. 136). At lærere deltar i profesjonelle læringsfellesskap har ifølge Hattie en effektstørrelse på 0,91 såfremt det foregår via en instruerende lederstil. Videre sier han at en leder som planlegger, koordinerer og evaluerer undervisningen for eksempel via klasseromsbesøk eller med tilbakemeldinger til lærere, vil ha en effektstørrelse på 0,74. Strategisk ressursbruk (ved for eksempel prioriterte undervisningsmål) har en effektstørrelse på 0,6, etablere mål og forventninger 0,54, og sikre et ryddig og støttende miljø, ved for eksempel beskytte undervisningstid og læringstid ved å redusere press og avbrytelser utenfra, har en effektstørrelse på 0,49.

En ledelsespraksis preget av involvering, hvor skoleledelsen fremmer og deltar, gir mye mer enn bare det å organisere lærernes læring og utvikling, ifølge Robinson (2014), og leder oss til dimensjon fire; lede lærernes læring og utvikling. Hun sier at mye av forskningen som bidro til de funnene, handlet om ledere som var involvert i formelle læringsmuligheter som personalmøter og profesjonelle utviklingsaktiviteter, men også i uformelle sammenhenger som diskusjoner på lærerrommene, personalrom og i korridorene.

Robinson (2014) påpeker også at en skoleleders hovedfokus bør ligge på elevens utvikling og læring, og jo mer fokus de har her, jo mer vil de kunne påvirke elevenes læringsresultater. For å få til dette, trenger de ifølge Robinson tre ferdigheter; anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner, og påpeker at dette ikke er noe én rektor kan

gjøre alene: «Med bare tre omfattende lederferdigheter risikerer jeg fortsatt å forsterke synspunktet på ledere som overmennesker hvis jeg antyder at en enkelt leder kan eller bør inneha utpreget god praksis innenfor alle tre» (Robinson, 2014, s. 30). I dette ligger det at enhver skoleleder bør inneha et minimum av disse ferdighetene, mens det i ledergruppa samlet er sterke kollektive ferdigheter på alle tre områder.

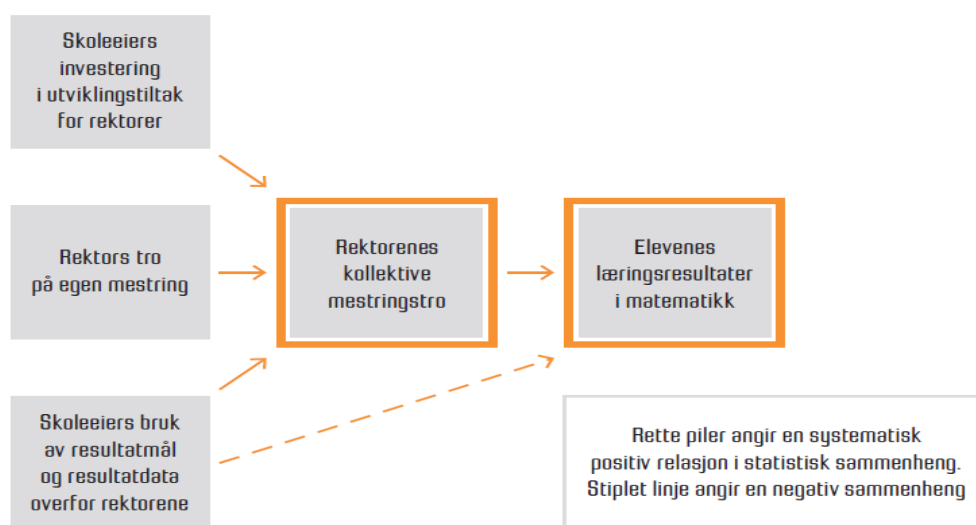
Hattie (2013) har, som nevnt tidligere, funnet at en instruerende lederstil og en transformativ lederstil er de to lederstilene som er viktige for at en skoleleder skal kunne ha god innflytelse på elevresultatene. Å ha en instruerende lederstil betyr at du som leder fokuserer på å skape et læringsmiljø fritt for forstyrrelser, har system for og fokus på klare og tydelige undervisningsmål og viser høye forventninger til både lærere og elever. En transformativ innebærer at rektor er deltagende og involvert i personalgruppa for å bidra til å styrke det kollektive arbeidet som kreves for å overkomme utfordringer og nå mål.

Brandmo og Aas (2017) har definert instruerende lederstil som læringsledelse, med rektor som sjef og ekspert. Det pekes på tre dimensjoner; oppdrag, pedagogisk ledelse og utvikling av et positivt læringsmiljø. Oppdraget vil dreie seg om at skoleleder sikrer at skolen har klare og målbare mål, og kommuniserer disse til personalet. Pedagogisk ledelse skal omhandle veiledning og evaluering av lærernes undervisning, koordinering av læreplanarbeidet og tilrettelegging for forbedring av elevenes læringsresultater. Dimensjon tre, utvikling av et positivt læringsmiljø, innebærer ifølge Brandmo og Aas at rektor må beskytte tiden til undervisning, være synlig, samt initiere og legge til rette for lærernes profesjonelle utvikling. Tilsvarende definerer de transformasjonsledelse som ledelse hvor rektor tilrettelegger og koordinerer. Også her opereres det med tre dimensjoner; skolens oppdrag og innhold, den enkeltes bidrag til mål og prioriteringer, samt kultur- og organisasjonsbygging, og det påpekes at en rektor alene ikke kan gjøre dette, men må ha ei ledergruppe med seg og fordele arbeidet, slik også Robinson (2014) påpekte.

Skoleeierskapet

Skoleeierskapet, den som har direkte relasjon til den enkelte rektor og rektorgruppa, har ifølge Paulsen (2019), påvirkning på hvordan ledelsesprosessene på den enkelte skole utarter seg. Han refererer til Leithwood, Anderson og Louis sine nyere amerikanske studier (referert i Paulsen, 2019), som viser at en arena hvor rektorene får utvikle seg i et profesjonelt

læringsfelleskap virker positivt på den enkelte rektors ledelse og skolens utviklingskapasitet. Imidlertid står skoleeier i skvis, som rektor også gjør, mellom administrative oppgaver på den ene siden, og pedagogisk arbeid som læringsmotivator og tilrettelegger for gode læringsprosesser på den andre siden. Figuren under viser tydelig hvordan dette fungerer. Skoleeiers ensidige fokus på resultatmål gir en negativ virkning på elevenes læring. Hvis skoleeier klarer å flytte fokus over på bruk av kartleggingsresultater og utvikling i profesjonelle læringsfelleskap, vil det gi økt læring for elevene.



Figur 4: "Lederforumets profesjonsutvikling gjennom ledernes mestringstro" (Paulsen, 2019, s. 44).

For at skoleeiers arbeid med utviklingstiltak skal lykkes, sier Paulsen (2019) at klimaet i det profesjonelle samarbeidet være preget av tillit og psykologisk trygghet. Tillit mellom den enkelte rektor og skoleeier, men også tillit mellom de ulike rektorene. Psykologisk trygghet handler om å få være deltager i en gruppe som oppleves som «risikofri sone», der man kan ta opp saker som er både kritiske og kontroversielle uten å risikere sanksjoner fra gruppa. En nyere studie om samspillet mellom rektorene og skoleieerskapet, gjennomført av Paulsen og Hjertø (2019), viser at effekten av rektorenes tillit til skoleeier i stor grad baserte seg på opplevelsen av skoleeiers kompetanse innen viktige kunnskapsområder. Hvis det ikke oppleves at det administrative apparatet hos skoleeier er kompetent, vil effekten av både tillit og psykologisk trygghet svekkes.

Metode

I denne studien har jeg gjort en casestudie, og benyttet meg av intervju for å samle inn data. I dette kapitlet beskrives hvordan jeg gjennomførte forskerprosessen og min kunnskapsutvikling. Jeg bygger kapitlet på teori hentet fra Postholm og Jacobsen (2018) og Befring (2016).

Design

Casestudie er generelt sett en samlebetegnelse hvor man inkluderer ulike forskningsdesign. Det typiske er at en case er avgrenset av tid og rom. For denne casen vil det si fra det tidspunkt skolen fikk tilgang på sine data fra T1 frem til T2 skulle gjennomføres. Jeg benyttet meg av intervju som metode for å finne ut hva rektor har gjort og hvordan han har løst denne komplekse oppgaven. Rommet avgrenses naturlig nok av den gjeldende skolen. Postholm og Jacobsen (2018) peker på at i en casestudie kan man velge å se på ett individ, flere individ, en gruppe, et program, en aktivitet, en organisasjon eller et partnerskap. I denne casen vil fokuset være ett individ; rektor, knyttet opp mot en prosess; forbedringsarbeidet mellom T1 og T2. Utfordringen med en casestudie er at man belyser akkurat den valgte casen, og slik sett må man alltid vurdere om den kunnskapen man får, kan være relevant for andre, i dette tilfellet andre, lignende skoler. Kunnskapen fra en case kan aldri overføres direkte til en annen da man alltid må ta hensyn til konteksten, som vil være ulik fra en case til en annen, men man kan se på hvorvidt den kan overføres med justeringer eller gi inspirasjon til å utføre lignende forbedringsarbeid på egen skole. Slik sett vil denne casestudien kanskje kunne gi tips til andre skoleledere som står i startgropen av et forbedringsarbeid på egen skole.

I denne artikkelen presenteres en enkeltcasestudie hvor fokuset er å forklare hvordan rektor har ledet forbedringsarbeidet ved sin skole, det Postholm og Jacobsen (2018) omtaler som en instrumentell casestudie. Sannsynligvis vil den interne gyldigheten være stor da det er store muligheter for at den vil oppleves som relevant for de som er i konteksten. Utfordringen er å skape stor ekstern gyldighet også, slik at andre utenfor konteksten også opplever studien som relevant og vil kunne benytte seg av kunnskapen fra casen. Det er ikke opp til meg å vurdere om denne artikkelen har stor ekstern gyldighet, det må være opp til den enkeltes nysgjerrighet og søken etter praksismetoder.

Intervju

Som metode for å samle inn data har jeg valgt å benytte meg av et intervjumetoden. Intervju kommer fra det franske ordet *entrevue* som betyr *inter view*, oversatt til norsk; felles meninger. Formålet er, ifølge Postholm og Jacobsen (2018) at kunnskap skal skapes i møte mellom forsker og forskningsdeltagere. I denne studien vil det være et fenomenologisk intervju da jeg som forsker søker å beskrive erfaringer knyttet til et fenomen eller en hendelse, her rektors erfaringer fra forbedringsarbeidet på skolen. Spørsmålene i intervjuet vil være i form av hva og hvordan for å klare å få tak i både erfaringer og kontekst slik at jeg som forsker kan presentere det i min studie. Intervjuet ble gjennomført 8.mars 2019.

Intervjuet vil være semistrukturert. Det betyr at spørsmålene er tenkt gjennom i forkant, men det åpner også for at jeg kan stille tilleggsspørsmål. Spørsmålene er satt opp i en rekkefølge, men i intervjuet vil jeg ikke nødvendigvis måtte følge denne rekkefølgen hvis det er naturlig å bryte rekkefølgen. Forskningsdeltageren har også fått se spørsmålene i forkant av intervjuet. Gjennom dette semistrukturerte intervjuet er målet å skape kunnskap og forståelse om forbedringsarbeidet som er gjort og prosessen. Intervjuet vil derfor bære preg av å undersøke, søke forståelse, analysere og stille spørsmål for å kunne gripe nærmere inn i handlingen og de tankene som kommer frem. Dette innebærer at jeg må være åpen for at forskningsdeltageren kan komme med tematikk eller problemstillinger jeg ikke har tenkt på selv, og som jeg må ta med inn i analysen. Jeg vil forsøke så godt det lar seg gjøre å ha en abduktiv tilnærming i intervjuet hvor vi i intervjuet hele tiden vil pendle mellom deduksjon og induksjon, slik Postholm og Jacobsen (2018) beskriver denne pendlingen mellom teori og empiri, hvor hypotese og spørsmålene i intervjuet spiller inn i en problemløsende prosess hvor vi samtaler oss frem til kunnskapen.

Informanter

Informanten i denne casen er rektor ved skolen. Tallene fra T1 og T2 vil også gi nyttig informasjon og spille en rolle i drøftingen. Valgt case er en barneskole med en mangfoldig elevgruppe, deriblant en relativt stor andel fremmedspråklige. Rektor er en erfaren og stødig skoleleder med godt renommé. Han er opptatt av å holde seg faglig oppdatert, og har god kjennskap til forskning om hva som virker i skolen. Intervjuobjektet ble valgt nettopp på bakgrunn av dette, med sin erfaring og lange karriere, at jeg antok at om noen ville få den

komplekse jobben det er med å skape endring ut fra kartleggingsresultater, ville han være blant dem. Denne skolelederen er ingen unik rektor, men representerer slik jeg ser det, et godt eksempel på en skoleleder som står i dagens lederdilemmaer mellom drift og utvikling. Han representerer en gruppe skoleledere som har lang erfaring og bred praksis, og kan slik sett sies å være godt kompetent. Derfor mener jeg dette vil være et ganske klassisk eksempel på hvordan det faktisk står til.

Gyldighet og pålitelighet

En casestudie gir mulighet til å gå i dybden på et fenomen, og setter fokus på et klart og tydelig avgrenset område, her rektors handlinger i et utviklingsarbeid, og kan derfor gi en innsikt som kan brukes for å forstå tilsvarende fenomener. Funnene i denne studien vil, som nevnt tidligere, ha en sterk intern gyldighet, men rektorer i samme situasjon kan bruke av denne rektorens erfaring i sitt arbeid. Det blir da, som Befring (2016) sier, viktig å lese det i den konteksten det er hentet fra og oversette det til egen kontekst hvis det skal kunne brukes av andre. Han påpeker likevel at fenomenene som avdekkes i en casestudie kan åpne for en mer generaliserende kunnskapsoverføring på grunn av innsikten man får som kan brukes for å forstå andre, lignende tilfeller. Ved å benytte seg av denne innsikten og kunnskapen denne studien gir, kan den altså, ifølge Befring, overføres til egen kontekst ved oversettelse, gitt at man forstår at dette fenomenet som beskrives i denne studien, er særegen for denne studien og spiller på særegne forhold ved gitte case.

I alle kvalitative undersøkelser er det en risiko for at observasjoner farges av forskerens forventninger, eller at intervjueren påvirker informantene. For å styrke validiteten i denne studien, har jeg valgt å bruke mange sitater fra intervjuet, for deretter å fortolke utsagnet. Slik håper jeg å være så objektiv som mulig, men leseren vil da også se hva jeg har tolket, og kan selv vurdere min tolkning. Informanten har også fått lese gjennom min gjengivelse av intervjuet og mine tolkninger, og har fått muligheten til å korrigere der jeg har tolket feil.

Kunnskapsutvikling

Denne studien er som nevnt tidligere, fenomenologisk forankret. Kunnskapen om fenomenet som studeres, utvikles i dialog mellom forsker og forskningsdeltageren, hvor hensikten har vært å få innsikt i informantens egen forståelse av sine handlinger og intensjoner, og komme bak disse handlingene og intensjonene. Befring (2016) omtaler et fenomenologisk perspektiv som å gi legitimitet til informantenes opplevelser, og det er min oppgave som forsker å knytte disse opplevelsene til den teorien jeg som forsker bygger min kunnskap på, og tolke disse handlingene i lys av studiens hensikt. Den virkeligheten som beskrives i denne casestudien, vil derfor være mine tolkninger av hvordan forskningsobjektet har tolket og reflektert over sine handlinger og intensjoner, og er slik en fortolkende studie. Analyseprosessen bestod av å først transkribere intervjuet, for deretter å finkjemme transkriberingen etter funn relatert til problemstillingen. Disse funnene ble deretter kategorisert i tre kategorier; tid til ledelse, oppfølging og tilrettelegging og støtte fra skoleeier.

Presentasjon og analyse av funn

Målet med oppgaven var å prøve å forstå hvordan rektor forstår slik at jeg kan beskrive hvordan han løste oppgaven med å danne gode prosesser i kollegiet, og slik sett kunne spore en endring i kartleggingsresultater med en ramme på drøyt to år. Kartleggingsresultatene jeg kommer til å vise til er fra prosjektet «Kultur for læring», heretter KFL, initiert av Fylkesmannen i Hedmark, og gjennomføres i samarbeid med SePU (Senter for praksisrettet utdanningsforskning). Undersøkelsen ble første gang gjennomført høsten 2016 (heretter T1), andre gang høsten 2018 (heretter T2). En tredje og siste runde skal gjennomføres høsten 2020.

Tid til ledelse

Casen jeg har fulgt og analysert viser tydelig en skoleleder som blir ganske alene om prosesser, og spesielt de administrative prosessene. Denne skolelederen har tatt jobben med å administrere undersøkelsen som har blitt gjennomført, begge gangene. Det er en stor jobb med mye data som må legges inn i forkant ift både elever, foreldre, pedagoger og andre ansatte som

også skulle svare på undersøkelsen. I tillegg har rektor vært i alle klasser og på alle foreldremøter for å informere om den første undersøkelsen.

«Når vi fikk dette her da, kultur for læring, ble det fort klart at det var rektor som måtte ta seg av dette. Så jeg har forberedt alt av brukernavn, passord, vært på alle foreldremøtene og informerte alle foreldrene om hvordan vi har tenkt å gjøre det og gjennomføring og hele pakken der, og viste da frem, vi hadde laget en powerpointpresentasjon, som vi da viste i forhold til hvorfor vi mente det var viktig at de var med og hva vi kunne få ut av det».

Denne rektoren uttrykte tydelig at han kjente mye på frustrasjon i form av mangel på tid til å klare å følge opp alle oppgavene han har. Studien viser at denne rektoren opplever å ha mange oppgaver, en forventning om at han skal ha oversikt på alle områder, og opplevde da at det ble vanskelig å delegere bort oppgaver.

«Jeg synes det er så vanskelig å få tid til det fordi henger jo noen ved døra hele tiden, hvis du ikke er tilstede når noen trenger deg så er det også feil, du skal liksom være med på alt og få med deg alt som skjer rundt og være oppdatert, men du skal også være tilstede hele tiden slik at du kan hjelpe lærerne hvis det skjer noe. Vi skal ha en finger med i alt, elevsaker, ikke sant, du skal være med på alt. Så blir vi jo satt til en del ting sånn ellers i kommunen som tar en del tid. Det er jo sånne arbeidsgrupper som vi skal være med i, spesielt siste året har det blitt mye av det.»

Dette er i sterk kontrast til hva forskningen sier om hva som må til for at rektor skal få tid til nettopp å være en pedagogisk leder. Han er, ifølge Robinson (2014), avhengig av å ha et team rundt seg hvor de kan dele på oppgavene, rydde i hvem som gjør hva, og slik også kunne rydde tid til å fokusere på kjerneoppgaven; elevsentrert ledelse, hvilket innebærer fokus på elevenes læring og utvikling i organisasjonen som har det som mål.

Funn fra denne studien viser videre at rektor har team som bidrar inn i skoleutviklingen, men at det krever ressurser å få til det:

«De som tar videreutdanning i fag, har jo fått med seg en del forskningsresultater, de har da fått en halvtime nedsatt i uka til da å drifte dette her, og da må de lage oppgaver og utfordringer ut fra den videreutdanninga de har tatt, og med forskning viser. Da har de gjort det i norsken, matten og engelsken, og så er assisterende rektor og jeg med i gruppemøtene.»

Funnet viser videre at rektor ikke fullt ut klarer å utnytte kapasiteten i de folkene han har rundt seg som han kan spille på:

«Både PU (pedagogisk utviklingsarbeidsgruppe) og tillitsvalgte har vært med i prosessen, men jeg har bearbeidet stoffet i forkant. Ikke sant, de har jo vært med og skal drifte det videre, den plangruppa vi

har er kjempefin, den er jo med på det meste, men det er klart de har jo også sine bremses i kollegiet. PU er gode støttespillere da, de teamlederne, to stk. en på 5.-7., og en på 1.-4. De er absolutt ivrige og støttende. Men de igjen, de møter utfordringer og motstand på teammøter.»

Robinson peker på at skoleleder må ha tre ferdigheter; relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner. Dette funnet viser at denne rektoren kan ha utfordringer med de to siste ferdighetene. Det er en kompleks utfordring å ha mye brems og motstand i personalgruppa, og den må håndteres. Funnet tyder også på at det kan være utfordringer med tilliten i organisasjonen. Manglende tillit og mye motstand i personalgruppa tar også tid, og må håndteres før det kan bli frigjort tid til ledelse som påvirker elevenes læring og utvikling.

«Men det er klart, jeg skulle gjerne hatt tid til å lese mer forskning sjøl. Vi har jo fått en del av skolesjefen, hvertfall i starten, det har jo stoppet opp litt nå, men jeg har savna det litt. Leste en god del av det som ble sendt ut, det var fint, slapp å bruke tid på å lete.»

Dette funnet viser også at det er tidkrevende å drive forskningsinformert ledelse. Det tar tid å lese forskning, det tar tid å være oppdatert på ny forskning, og det tar tid å lete frem til relevant forskning relatert til ulike utviklingsområder. Både Dufour og Marzano (2016) og Robinson (2014) poengterer at rektor må bidra med forskning inn i de profesjonelle læringsfellesskapene, slik at undervisningen blir forskningsbasert. Med hjelp fra skoleeier ift relevant forskning, vil rektor få frigitt tid til de sosiale prosessene inn i de profesjonelle læringsfellesskapene, heller enn å lete etter relevant forskning.

Oppfølging og tilrettelegging

Et funn i denne studien handler om hvordan rektor legger til rette for utvikling hos lærerne og følger opp. Mausethagen m.fl (2017) påpeker rektors nøkkelrolle i arbeidet med kartleggingsresultater og bruken av dette ut i egen organisasjon.

«Jeg tok imot resultatene og så gjennom alle først for skolen. Så delte jeg opp i gutter og jenter, og deretter delte jeg også opp i trinn, så på trinnet for seg og så så jeg på gutter og jenter, delt opp så mye som mulig da, så gjorde jeg meg opp en mening om hva vi burde ha fokus på, men for at det ikke skal komme ovenfra og ned, og det er lissom utfordringen, nå må dere skjerpe dere ikke sant, så tenkte jeg at det er mye lurere å dele ut, først så tok vi en gjennomgang i plenum, først lærerne og så assistentene. Det samme gjorde vi egentlig med lærerundersøkelsen, da jobba vi mer i grupper, og så på hvilke områder lærerne trenger mer å utvikle. Så samla vi oss og ble enige om hva vi skulle fokusere på.»

Denne studien viser en rektor som tar imot resultatene, bearbeider og sorterer før han deler de videre med personalgruppa si. Videre forteller han om hvordan det følges opp og hvordan han opplever sin egen rolle:

«Når vi jobber i plf med de emnene vi jobber med, så er det jo hele tiden det at lærerne skal samarbeide mer om elevene og undervisning vi hele tiden jobber med. Vi må være på, for hvis vi bare sitter der og alt sier alt går så fint, så går det to uker da så er alt glemt og de er tilbake til gamle vaner. Huff, dette er vanskelig altså, å få implementert og endret så det sitter, der er lærerne vanskelige å snu.»

Han påpeker også det han synes at det er vanskelig å finne tid til å følge godt opp:

«Hvis ikke jeg tar tak i det og pusher det, da blir det ikke noe, da stopper det opp. Vi må være på den retningen vi ønsker å gå, så må jo skoleleder være en aktiv person. Det er det jeg synes er litt vanskelig da, at du ikke klarer å være mer ute i klasserommet og se hva de gjør.»

Dette funnet viser at også oppfølging og tilrettelegging krever tid, og denne skolelederen påpeker dette ytterligere ved dette sitatet:

«Vi har sagt det at de på den avdelingen må invitere seg inn på trinn når de føler at de har behov for det ift egne elever, det er de som kjenner de elevene, ja det skal de gjøre men det skjer nesten ikke. Dessverre. Så blir det litt sånn glemt av meg og fordi vi har så mange baller så jeg klarer liksom ikke å være på alt da.»

Denne skolelederen er ikke bedt om å oppgi hva han bruker tiden på, men uttrykker tydelig at han ikke opplever å ha nok tid til å jobbe med pedagogisk ledelse, og ikke nok tid til å følge opp lærernes læring. Hattie (2013) opplyser at rektors planlegging, koordinering og evaluering av undervisningen har en effektstørrelse på 0,74. Herunder kommer blant annet klasseromsbesøk, som denne rektoren påpeker å ikke ha god nok tid til, men også tilbakemeldinger til lærerne. Det forsøker denne rektoren å gjøre via oppfølging av trinnreferater og medarbeidersamtaler:

«Etter trinnmøter skal de skrive et kort referat og legge på onenote, som ass.rektor og jeg leser på fredager. Hvertfall før neste uke så vi kommer med en kommentar til dem hvis de lurte på noe, eller kommenterer litt så de ser at vi følger med litt da. Det har vi satt av tid til i kalenderen vår, da er vi opptatt. Vi tar det opp i medarbeidersamtaler for å få innsikt. Hvordan bruker du elevsyn, læringssyn i hverdagen, det skal jo vises, hvis jeg kommer inn i klasserommet ditt hvordan vil det vise seg i undervisningen din eller hvordan du er i klasserommet? Da tror jeg nok noen får liksom, de kan jo bli litt svar skyldig tror jeg.»

Skoleledelsen legger til rette ved at de setter av tid til samarbeid, og veileder ved at de går direkte inn i referatene og kommenterer. For å utvikle et positivt læringsmiljø må rektor, ifølge Brandmo og Aas (2017), beskytte tiden til undervisning og til planlegging av undervisning, samt initiere og legge til rette for lærernes profesjonelle utvikling. Skoleledelsen i denne casen deltar ikke på trinnmøtene, og er sånn sett ikke direkte synlig og initierende direkte i det sammen med lærerne, men har valgt å kommentere i ettertid. Disse kommentarene sier rektor at skal tas med inn i neste trinnmøte.

I tillegg til trinnmøter hvor fokus skal være samarbeid om elever og undervisning, har PU valgt å satse på faggruppemøter i deler av fellestida. De har over flere år hatt lærere på ulike videreutdanningsprogram gjennom Kompetanse for Kvalitet, regissert via UDIR. Det er matematikk, norsk og engelsk som er i fokus. Alle lærerne deltar når det er norsk på samarbeidsplanen, og så deler de seg på matematikk og engelsk, som har samme møtetidspunkter. De som er, eller har vært, på videreutdanning, har ansvaret for hver sin gruppe. Disse har fått redusert undervisningstida si med 30 minutter i uka for å drifte disse gruppene:

«Hvis vi skal få dette til å gå er vi nødt til å bruke litt ressurser på det, hvis ikke så får jeg ingen til å ta det på seg».

De som er på videreutdanning, får jo mye innsikt i mye forskning på sitt felt, og de må videreformidle det til gruppa. På hvert møte får alle på gruppa ei oppgave som de skal prøve ut og forske på i forhold til egen praksis, før de møtes igjen neste gang. På neste møte må alle si noe om hvordan det har gått med oppgaven, og det går på rundgang hvem som presenterer fra gruppa til hele kollegiet.

«Slik får vi spredd mye god praksis til alle pedagogene.»

På disse møtene deltar skoleledelsen, både rektor og assisterende rektor, så godt det lar se gjøre.

Funn i denne studien viser at skoleledelsen i stor grad benytter seg av elevsentrert ledelse ved å sette mål, legge til rette og følge opp ved i noen grad å være tilstede direkte, andre ganger mer indirekte, og ved å legge til rette i form av tid og ressurser til utvikling av lærernes profesjonelle læringsfellesskap. Likevel gjøres dette i stor grad med medvirkning fra både PU og de ansatte, og bryter dermed litt med ledelsesmetaforen som ble presentert innledningsvis; «Rektor som ekspert og sjef» (Brandmo & Aas, 2017, s. 57). Hvis vi ser tilbake på prosessen

som er gjort i kollegiet i forhold til å ta tak i valgte fokusområder, og hvordan det skal arbeides videre med de fokusområdene, viser funnet at skoleledelsen også i stor grad benytter seg av prinsippene fra transformasjonsledelse. Oppsummert viser dette at skoleledelsen bygger kultur for samarbeid, deltar i noen grad i samarbeidet, stiller krav, gir støtte, og har strukturer for deltagelse i skolens beslutninger via skoleledelse – plangruppe – lærergrupper.

Skoleeiers støtte

Det siste funnet i denne studien handler om skoleeiers støtte. Rektor sier at det han synes er noe av det mest utfordrende, er å finne frem til relevant forskning. Han sier videre at han savner skoleeiers føring for hva man skal forholde seg til og hvilken retning man skal ha.

«Jeg kunne godt tenkt meg at for eksempel da, i vår kommune så bestemmer man seg for at, på skolekontoret, at nesten uten unntak så skal all spesialpedagogikk foregå i klasserommet. For eksempel, fordi all forskning viser det, da slipper vi den småkranglinga ute».

«Av og til må skolekontoret bare: sånn skal det gjøres, sånn skal det være. De må ikke være så redde for å ta avgjørelser på skolekontoret. Hamarskolen skal vær bar, da må vi dra i samme retning. Kan av og til oppleves som ovenfra og ned, men av og til må det være det.»

Paulsen og Hjertø (2017) skriver i sin artikkel «*Hvordan skoleeier kan forsterke rektorenes ledelseskompetanse*» følgende: «Rektors kompetanseforsterkning i ledelse blir følgelig en strategisk oppgave av rang for skoleeiere i kommuner og fylkeskommuner» (Paulsen & Hjertø, 2017, s. 357). Fokuset i denne artikkelen er hvordan rektorer og skoleeiere sammen kan bidra til bedre ledelse, og støtter seg på større internasjonale studier som viser at samspeillet mellom skoleeier og rektor er viktig for at rektorene skal utvikle mestringstro og kompetanseutvikling. Videre påpekes det at «(...) dersom skoleeiere på distriktsnivået utvikler rammeverk for rektorenes profesjonelle utvikling som gruppe og kollegium på en intelligent måte, vil effektene være positive og sporbare for den enkelte skole» (Paulsen & Hjertø, 2017, s. 359). I den nordiske skolelederundersøkelsen fra 2013 fant man at den viktigste faktoren for læring i rektorgruppa var tillitsrelasjonen og mellom skoleeier og skoleleder, og psykologisk trygghet i rektorgruppa. Videre viser undersøkelsen at opplevelsen av en kompetent skoleeier er viktig. Rektor i min case sier:

«Jeg savner skolesjefens foring av forskningsmateriell og stadige henvisninger til forskning. Hun var jo veldig god på dette det første året sitt, men nå er det lenge siden vi har fått noen artikler å lese, eller

invitasjon til ulike presentasjoner, linker til nyttig stoff og sånn... Jeg vet ikke om det er fordi hun er for travel, har for mye å gjøre sikkert, men det er et savn, at vi får sitte i grupper og diskutere det vi fikk i leselekse til skoleledermøtene...».

Det rektor sier avslutningsvis i dette sitatet, å få sitte sammen med andre rektorer og diskutere forskningslitteratur og forskningsfunn, pekes også på som en «kritisk rammebetingelse» av Paulsen (2019). Når det ikke blir igangsatt fra skoleeiers side, og ikke gitt tydelige føringer og satt retning, vanskeliggjør det jobben rektor skal gjøre med å lede lærernes profesjonsutvikling. Vi får et gap mellom skoleeier og skoleleder, og skoleleder blir stående alene. Videre implikasjon av dette er, ifølge Paulsen, at hvis vekslingen mellom skoleeier og skoleleder ikke er god, vil det også være dårligere forutsetninger for at vekslingen mellom skoleleder og de selvstendige teamene på skolen er god. Dette bekreftes av rektor i min studie:

«Jeg har prioritert nettbrettsatsningen mer enn KFL, fordi det er kommet så all mass, alle skal ha det. Tenker at det må vi gjøre, så lenge det er bestemt fra skoleeier at alle elevene skal ha det nå, så må vi prioritere så lærerne får lært seg verktøyet.»

Drøfting og konklusjon

I dette kapitlet vil jeg først drøfte resultatene fra de ulike funnene, med utgangspunkt i de tre kategoriene. Kapitlet avsluttes med en konklusjon.

Tid til ledelse

Mine funn viser at rektor her står mye alene, spesielt omkring de administrative prosessene. Robinson påpeker dilemmaet en leder kan stå i, og antyder nærmest at det er overmenneskelig å kunne stå i en lederrolle alene når fokuset skal være skoleutvikling og elevenes læring (se s. 13-14). Samtidig viser mine funn at rektor står i skvis når han skal prioritere tiden sin, slik Irgens (2010) viser det i sin modell. Konsekvensen av å stå alene kan være at viktige lederoppgaver blir prioritert bort, fokuset kan være andre, driftsrelaterte oppgaver eller oppgaver man føler «brenner» mer. Ved å engasjere andre inn i lederskapet, sette bort oppgaver til andre som kan utføre de like godt, kan rektor vinne tid som igjen kan brukes på det som er dens viktigste lederoppgave, pedagogisk ledelse.

Oppfølging og tilrettelegging

Robinson er tydelig på rektors rolle og hvor avgjørende det er at rektor er med i alle ledd i prosessen. Det innebærer å legge til rette rent administrativt, slik at utviklingsarbeidet ikke går på akkord med allerede etablert drift, men koordineres og samkjøres med det som allerede gjelder, eller vil være en videreutvikling og videreføring av det. Utviklingsarbeid krever ressurser, og det er skoleledelsen som må vise i sine ressursfordelinger hva de prioriterer. Videre må det følges opp, ved for eksempel skolevandring, medarbeidersamtaler eller deltagelse i profesjonelle læringsfellesskap. En måte å følge opp på er også å prioritere tid i samarbeidstiden. Dette vises også i mine funn, at rektor ser nødvendigheten av oppfølging og prioriteringer i alle ledd. Konsekvensen av å ikke følge opp kan være at, som denne rektoren også påpeker, at lærerne ikke jobber med det de skal, men bruker tiden til det de selv synes er viktigst, men ikke det man er blitt enige om at tiden skal brukes til. Slik kan skolelederen risikere at de ansatte ikke er lojale mot forbedringsarbeidet de skal jobbe med.

Skoleeiers støtte

Som nevnt tidligere, har rektor en enorm jobb i holde seg oppdatert på forskning, og å oversette og ta i bruk denne i egen organisasjon. Skoleleder i denne casen er tydelig på at han savner et profesjonelt læringsfellesskap hvor de oppdaterer seg på forskning, og drøfter den i fellesskap. Dette er som nevnt tidligere påpekt av Paulsen som en «kritisk rammebetingelse». Dette gapet mellom skoleeierleddet og skolelederleddet kan medføre at prosessen for skoleleder i egen organisasjon vanskeliggjøres ytterligere. Det kan også påvirke utviklingsprosessen negativt fordi rektor mangler nøkler som kunne vært gode og nyttige å ha ved for eksempel motivasjonsbygging og håndtering av andre dilemmaer som kan oppstå på skolen. Konsekvensen av å ha et profesjonelt læringsfellesskap på skoleledernivået med skoleeier involvert, kan være at rektorer opplever større mestringstro og tro på utviklingsarbeidet, at de opplever å være en del av et større lag som drar i samme retning og backer hverandre opp. I et slikt tilfelle vil skolelederen kunne dra med seg dette inn i egen organisasjon. Motsatt tilfelle, uten et slikt profesjonelt læringsfellesskap, kan rektor oppleve å stå mer alene, være mer usikker og utrygg inn i forbedringsarbeidet han skal jobbe med.

Fokusområder skolen i min case valgte seg ut var «samarbeid om elevene» og «samarbeid om undervisning». Jeg har også markert «pedagogisk samarbeid» da dette området også naturlig hører til. Ut fra tallene ser vi at på fokusområde «samarbeid om undervisning» at scoren har økt fra 2,48 til 2,57 fra første til andre måling. Også «pedagogisk samarbeid» har økt, fra 3,42 til 3,60. Det siste fokusområdet, «samarbeid om elevene» har imidlertid sunket fra 2,89 til 2,85. Alle endringene er relativt små, og i forhold til det korte tidsspennet mellom de to kartleggingene skal man være forsiktig med å legge mye vekt på både økningen og nedgangen, men det kan likevel gi en interessant pekepinn på at utviklingsarbeidet ved denne skolen er godt ivaretatt og gir avkastning.

	(Høst 2018 (T2))		(Høst 2016 (T1) - Skole)	
	Snitt	Std. avvik	Snitt	Std. avvik
Lærerens tilfredshet og kompetanse	3,37	0,41	3,24	0,53
Samarbeid om undervisning	2,57	0,55	2,48	0,60
Vedlikehold	2,68	0,66	2,56	0,71
Samarbeid om elevene	2,85	0,75	2,89	0,64
Struktur i undervisningen	4,57	0,38	4,47	0,34
Feedback i undervisningen	4,08	0,47	3,83	0,30
Utvikling av læringsstrategier	4,07	0,45	3,90	0,40
Kontakt med elevene	3,81	0,34	3,79	0,30
Støtte til elevene	3,95	0,09	3,88	0,16
Pedagogisk samarbeid	3,60	0,61	3,42	0,32
Observasjon og veiledning	2,14	0,56	1,79	0,49

Figur 5: Gjengitt med tillatelse fra informant, hentet fra Conexus, 2019.

Konklusjon

Studien har funn som indikerer at rektor har en nøkkelrolle i utviklingsarbeidet i egen organisasjon, og dette samsvarer med teorien jeg har vist gjennom oppgaven. Rektor skal besitte kunnskap om hva som rører seg i praksisfeltet, og ha kunnskap om hva og hvordan man må arbeide for å skape de nødvendige endringene slik at elevene får ut sitt læringspotensiale. Dette handler om å kjenne til nyere forskning om hva som virker, og ikke minst om hvordan man skal oversette forskningen og anvende den og knytte den til praksis på egen skole. Videre handler det også om kunnskap om hvordan du kan øke den kollektive kapasiteten og ha gode profesjonelle læringsfellesskap som klarer å sette ny teori i anvendelse i egen organisasjon. Funnt fra studien peker mot at skoleleder opplever å sitte alene om å drifte et forbedringsarbeid i egen organisasjon, helt fra å legge til rette og administrere en

kartleggingsundersøkelse til å analysere og tolke data som deretter presenteres. Funnene indikerer også at skoleleder ønsker mer involvering fra skoleeier, både i forhold til å sette kurs, men også i forhold til å bidra med relevant forskning, og omsette forskning til praksis i egen organisasjon gjennom et profesjonelt læringsfellesskap.

Referanser

- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brandmo, C., & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: "Instructional" og "transformational" ledelse i norsk kontekst. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 53-72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Conexus. (2019, 05 01). Hentet fra <https://lp.conexus.no/Administrasjon/default.aspx>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Irgens, E. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skkalvik, *Kompetent skoleledelse* (ss. 125-145). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jensen, K. (2019, 05 22). *researchgate*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/249005283_The_desire_to_learn_An_analysis_of_knowledge-seeking_practices_among_professionals:
https://www.researchgate.net/publication/249005283_The_desire_to_learn_An_analysis_of_knowledge-seeking_practices_among_professionals
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 05 22). *Regjeringen.no*. Hentet fra Stortingsmelding 28: Fag-fordypning-forståelse: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec7?q=skoleeier#match_80
- Mausethagen, S., Skedsmo, G., & Prøitz, T. S. (2017). Bruk av elevresultater - utfordringer og muligheter. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 31-52). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2016). *Dette vet vi om bruk av kartleggingsresultater i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I M. Løvteit, *Tidssignaler. Lærerutdanningsfag i utvikling. Utdanning av lærere på Hamar - 150 år*. (ss. 359-374). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Ogden, T. (2018). *Dette vet vi om anvendelse av forskningskunnskap*. Oslo: Gyldendal Norks Forlag AS.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Paulsen, J. M., & Hjertø, K. B. (2017). Hvordan skoleeier kan forsterke rektorenes ledelseskompetanse. I M. Aas, & J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 357-386). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Qvortrup, L. (2012). *Dette vet vi om skoleledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Qvortrup, L. (2016). *Dette vet vi om forskningsinformert ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- SePU*. (2019, 05 01). Hentet fra Høgskolen i Innlandet: <https://www.inn.no/prosjektsider/sepu/kultur-for-laering>

Artikkel 3: Ledelse av forbedringsarbeid i skolen

Ingress

Hensikten med denne studien har vært å se på hvordan en skoleleder opplever behovet for støttesystemer for å kunne legge til rette for lærernes læring. Gjennom føringer fra Utdanningsdirektoratet påpekes skoleledelsens rolle i forbedringsarbeidet i egen organisasjon, men også skoleeiers ansvar. Jeg har sett på den pedagogiske verdikjeden som omhandler denne vekslingen fra skoleeier til skoleleder og videre ned til lærernes og elevenes læring, og hvilke former for støttesystemer skoleleder har behov for i et forbedringsarbeid.

Studien er en dokumentanalyse av to tidligere casestudier innenfor samme felt, og i studien presenteres funn slik jeg har fortolket dem gjennom å studere de to casestudiene med nye briller, og i en stadig pendelprosess mellom tekst og tolkning. Fortolkningen preges av mine forkunnskaper, slik de er presentert gjennom teorikapitlet i denne artikkelen.

Funn fra studien indikerer at skoleleder opplever å stå mye alene med forbedringsarbeidet i egen organisasjon, og savner støtte fra skoleeier. Funn fra studien peker også i retning av at med hjelp til å rydde tid og bedre administrativ støtte, vil skoleleder få bedre tid som igjen kan skape bedre forutsetninger for å legge til rette for lærernes læring. Videre indikerer funn fra studien at skoleleders opplevelse av støttfunksjoner er viktig for å kunne legge godt til rette for lærernes læring.

Innledning

I denne artikkelen beskriver jeg kompleksiteten i forbedringsarbeid i skolen som organisasjon, og hva det krever av skolens ledelse for å legge til rette for lærernes læring, slik også NOU 2015-8 påpeker. Med fagfornyelsen rett rundt hjørnet, som i enda større grad enn tidligere læreplaner synliggjør og fremhever skolens forbedringsarbeid og skolelederrollen, er dette et høyst aktuelt og relevant tema. I læreplanens overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2020) påpekes skoleledelsen rolle i skolens forbedringsarbeid som retningsgiver og tilrettelegger, den skal prioritere utvikling av samarbeid og gode relasjoner og lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne slik at alle får lyst til å yte sitt beste. Som skoleleder skal du sørge for at alle bruker sine sterke sider, utvikler seg og opplever mestring i arbeidet sitt.

Mye forskning i dag handler om hva som virker for å få utbytte av forbedringsarbeid i skolen, blant annet Robinson (2014), Postholm (2012) og Timperley, Wilson, Barrar og Fung (2007) fokuserer på dette. Lite av dette er imidlertid hentet fra praksisfeltet i forhold til hvordan man kan klare å skape forbedring, se Robinson (2018). Det er også mange føringer fra statlig hold gjennom ulike stortingsmeldinger (20:2012-2013, 28:2015-2016, 21:2016-2017) om at skoleleder skal prioritere og legge til rette for lærernes læring. Det pekes også på, om enn i noe mindre grad, skoleeiers rolle. Ut fra hva jeg leser i disse styringsdokumentene, blir jeg nysgjerrig på hvordan skoleledere legger til rette for læring, hvordan de opplever å stå i et forbedringsarbeid, og hvordan de opplever støtte fra skoleeier for å skape forbedring i egen organisasjon. Med dette utgangspunktet vil jeg undersøke følgende:

Hvordan oppleves behovet for støttesystemer av skoleledere når de skal legge til rette for lærernes læring?

Det er i denne artikkelen brukt to tidligere casestudier; de to artiklene som er presentert først i denne masteroppgaven, hvor det ble undersøkt hvordan skoleleder la til rette for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og forbedring i egen organisasjon.

Jeg støtter meg til forskning om hvilken form for støtte rektorer trenger for å skape forbedring i egen organisasjon. Ulike former for støtte er presentert i Dyssegard-rapporten utgitt av Danish Clearinghouse for Educational Research i 2017, og forskningsrapporten Kjell Hjertø og Jan Merok Paulsen publiserte i 2019. Teori som er presentert i oppgaven, gir også støtte til denne studien, i form av å belyse de ulike elementene i problemstillingen.

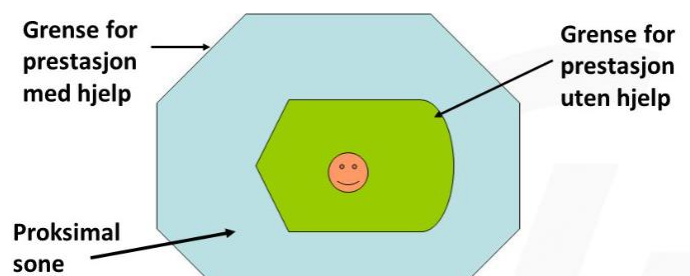
Teoretisk rammeverk

I den teoretiske inngangen til studien benytter jeg et sosiokulturelt perspektiv på læring som ramme for mine tolkninger, slik Postholm (2012) beskriver det. Den samme inngangen brukes også for å kunne forstå hvordan skoleledere opplever behovet for støttesystemer knyttet til å tilrettelegge for lærernes læring. Dette perspektivet benyttes fordi jeg er av den oppfatning at læring kan ledes, og dermed har også rammene læringen foregår i, betydning for læringsprosessen. Jeg gir også en beskrivelse av rammebetingelser og støttesystemer som skoleleder trenger for å legge til rette for lærernes læring, basert på tidligere forskning.

Et sosiokulturelt perspektiv på lærernes læring

Fokuset her er læring sett som profesjonell utvikling, og forstått som at læring kan ledes. Dette fokuset setter imidlertid noen premisser for konteksten. Videre bygger jeg min forståelse av læring på et sosialkonstruktivistisk perspektiv, hvilket innebærer at jeg legger vekt på læring i samspill mellom personer og omgivelsene de er i. Postholm (2012) henviser til Vygotsky (referert i Postholm, 2012) og Dewey (1930) hvor utgangspunktet er Vygotskys tanker om at læring skjer på to plan; først i møte mellom mennesker, deretter som del av menneskets selvstendige læringsprosess. Dette fordrer også, ifølge Dewey, dialog. Denne dialogen kan være mellom mennesker, men også en indre dialog. Slik kan vi, sier Postholm forstå læring som aktivitet både på et kognitivt plan i en indre dialog, på sosialt plan som ytre dialog, og på begge nivåer. Begge deler er viktig for å fremme læring.

Utgangspunktet mitt var at læring skjer i møte mellom personer og som del av konteksten de er i. Forutsetningen for dette, er ifølge Dewey (1930), at mennesker må være aktive i læringsprosessen, at de har en idé, en motivasjon eller behov for å gjøre handlinger som fører til læring. De må ville dette. Hoestra og Korthagen (2011) hevder at for at lærerne skal lære, bør de ha en vilje til både å lære og ønske å utvikle sin egen profesjonalitet. Likeledes påpeker Hargreaves (1998) en motstand hos lærerne imot læring, og mot skolens endringer og utvikling. Dette skyldes, ifølge Hargreaves, følelsesmessige reaksjoner i forhold til det å miste opplevelsen av stabilitet,



Figur 6: Vygotskys proksimale sone.

sikkerhet og forutsigbarhet. «Part of the challenge of change and development for teachers was struggling with letting go of old conceptions, familiar practices, and comforting routines» (Hargreaves, 1998, s. 571). Leder må derfor bruke Vygotskys utviklingszone, og legge til rette for læring i det ytre rom hvor lærerne og skoleledelsen støtter hverandre i læringsprosessene.

Lærere kan lære på flere ulike arenaer. De kan for eksempel dra på kurs, de lærer gjennom refleksjoner over egen undervisning på skolen, gjennom å observere og reflektere over kollegaers undervisning, i planlagte refleksjonsmøter og i uplanlagte dialoger om undervisning, eller i møter med foreldre. Læring foregår altså både formelt og uformelt, men nøkkelen er, ifølge Postholm (2012), refleksjon, individuelt og i fellesskap. Det handler også om å kunne innta en metakognitiv holdning til egen praksis. Ved å gjøre det, evner du å se på egen praksis, se hva som er bra og mindre bra, og du kan ta grep for å gjøre egen praksis bedre. Det handler altså om å lære seg å lære. For at lærere skal kunne ta et metaperspektiv, må også den kunnskapen og teorien de får tilført, kunne relateres til deres tidligere kunnskap og erfaringer, for at de skal kunne omsette det til egen praksis.

Rammebetingelser for utvikling av lærernes læring

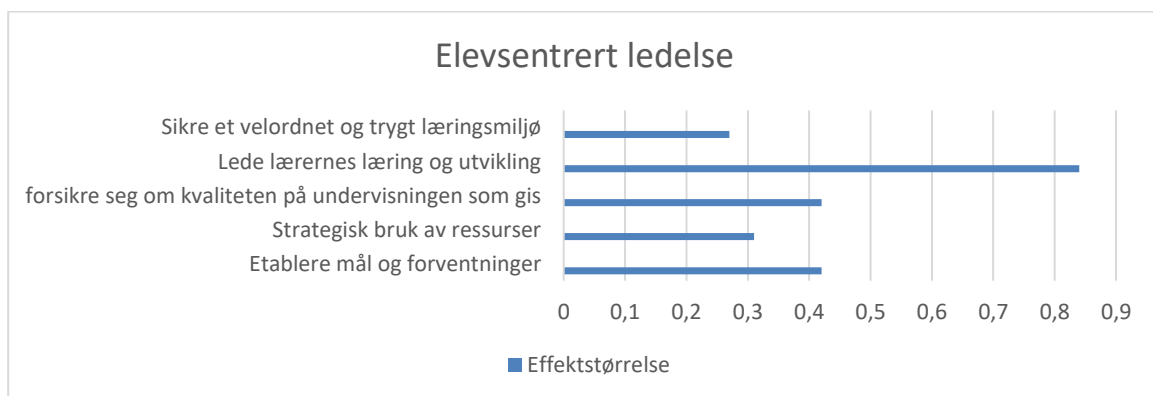
Som skoleleder skal du utvikle lærernes kompetanse for å skape bedre og mer læring hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å klare dette, er det noen rammebetingelser som har betydning. De rammebetingelsene jeg tar opp her, handler om hva som bør være på plass for at lærerne skal være i posisjon til å lære, og finne meningen og forståelsen for det. Det er skoleleders oppgave å sørge for at lærerne er i posisjon og forstår hensikten og målet med å utvikle det profesjonelle samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Robinson (2018) påpeker at vi må slutte å snakke om endring, men heller fokusere på å oppnå forbedring. Utgangspunktet hennes for dette er at mange endringsprosesser synes å mislykkes fordi tankegangen, prosessene og adferden hos endringslederne ikke har tatt innover seg hvor komplekst implementeringsarbeid er, og hvor viktig det er at fokuset ligger på målet, og ikke endringen. Videre sier Robinson at forbedring i skolen må måles ut fra hvorvidt forbedringen virker på elevene som skal lære, slik at organisasjonen befinner seg i en bedre tilstand enn tidligere.

Hovedskillet mellom endring og forbedring er først og fremst at det vi endrer gir forbedring, og dette er krevende med tanke på tid, penger og innsats. For å få til forbedring må vi starte med å analysere behovet, og deretter se på hvordan endring kan skape den forbedringen vi er ute etter, og også hva slags endring vi vil ha. Dette igjen øker sannsynligheten for at endringen har blitt grundig gjennomgått, og det er lederens ansvar at dette gjøres i fellesskapet. Robinson (2018) påpeker at dette må foregå ved at leder er lyttende og mottagelig for tilbakemeldinger fra lærerne, slik at lærerne opplever tillit sin leder, og dermed vil de også føle seg mer forpliktet til å delta i endringsprosessene. Robinson sier at å forstå praksis er sentralt i forhold til å klare å implementere endringen fordi eksisterende praksis er jo det som allerede er der når endringen skal tre i kraft, og endringen må tre i kraft som en integrering og samkjøring av det som allerede eksisterer.

Lederskap er det som muliggjør forbedring, og som sørger for samspill mellom ulike elementer, slik som profesjonell kapasitet, engasjement i lokalsamfunnet og undervisning av høy kvalitet, som må virke sammen for å oppnå og opprettholde forbedring i elevenes læringsutbytte. (Robinson, 2018, s. 31)

Videre sier Robinson (2018) at vi må se på *hva* ledere gjør, og *hvordan* de gjør det. Hva ledere gjør, kan puttes i sekken med mange navn; utdanningsledelse, undervisningsledelse, pedagogisk ledelse for å nevne noen. Dette dreier seg om en skoleleder som har fokuset på elevenes læringsutbytte, og her refererer Robinson til sine fem dimensjoner for elevsentrert ledelse:



Figur 7: Fem dimensjoner i elevsentrert ledelse, fritt etter Robinson 2018.

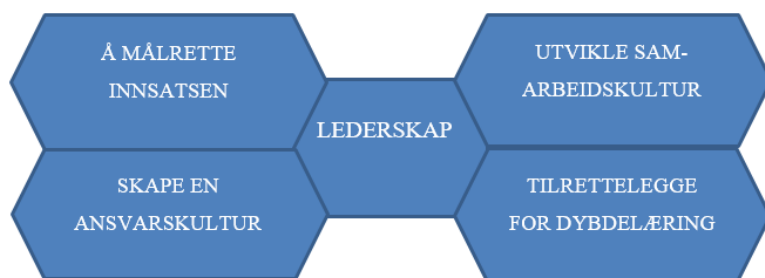
Robinson (2018) bruker uttrykket «engasjementstilnærming». Gjennom fire faser viser hun hvordan du kan engasjere dine medarbeidere i et forbedringsarbeid, hvor essensen er at for å få til et forbedringsarbeid, må du ha god og tett dialog med dine ansatte, slik at du får tak i

deres verdier og holdninger som ligger bak handlingene deres. Du må gi de verktøyene de trenger slik at de får satt ord på sine handlinger, og bruke dette for å skape enighet og forståelse for forbedringsarbeidet man skal inn i, slik at forbedringsarbeidet oppleves som en felles beslutning. Ifølge Robinson vil du da også være mer i forkant av eventuell motstand. Dialogen er også viktig underveis slik at man opprettholder motivasjonen og holder seg på samme kurs og med samme formål.

Fullan og Quinn (2017) snakker om koherens i endringsarbeidet som viktig for å skape forståelse av hvordan veien mot målet må være og at det gir større mening i endringsarbeidet. Koherens kan defineres som sammenheng eller forbindelse, og omhandler det som har mennesker å gjøre, både individuelt og i fellesskap.

Det er bare én måte å oppnå større sammenheng på, og det er gjennom målrettet handling og samhandling, ved å arbeide med kapasitet, tydelighet, en presis praksis, transparens, overvåking av fremdrift og kontinuerlige forbedringer. Alt dette avhenger av den riktige blandingen av «trykk og støtte», det vil si trykk som skaper fremdrift innenfor støttende og målrettede kulturer. (Fullan & Quinn, 2017, s. 23)

Gjennom å skape større sammenheng, mener Fullan og Quinn (2017) at endringsprosessene vil bli bedre ved at de blir raskere og går mer i dybden. Ved å ta i bruk de riktige driverne; systematikk, samarbeid, pedagogikk og kapasitetsbygging for resultater, skapes større sammenheng. Slik påvirkes hovedkomponentene i rammeverket for koherens; å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer, å tilrettelegge for dybdeløring og å skape en ansvarskultur. Det er leders oppgave å sørge for den riktige kombinasjonen av de fire komponentene slik at han klarer å ivareta de ulike behovene i egen situasjon.



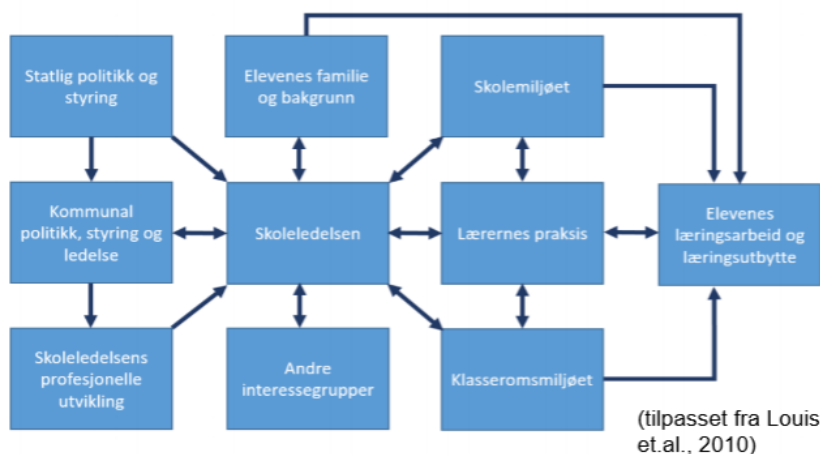
Figur 8: Koherens i utviklingsarbeidet, fritt etter Fullan & Quinn 2017.

Oppsummert betyr dette, ifølge Robinson (2018) og Fullan og Quinn (2017), at leder må skape felles forståelse for hvorfor man skal i gang med forbedringsarbeidet, og slik også etablere en felles ansvarfølelse for tiltakene man iverksetter. For å lykkes med dette, er oppfølging og

monitorering av prosessen viktig for å gi støtte og veiledning underveis, og også sørge for at motivasjonen opprettholdes hele tiden.

Pedagogisk verdikjede

Paulsen (2019) beskriver det han omtaler som den pedagogiske verdikjeden. Denne trekker link fra skoleeier og helt ut til elevenes læring, og kan forstås som en stafett med flere vekslinger, samtidig som vekslingene går begge veier i mange tilfeller og slik også skaper en gjensidig avhengighet:



Figur 9: Den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019, s. 17).

Denne verdikjeden er spesielt viktig for skoleledelsen på den enkelte skole, siden de står i sentrum av alle vekslingene. Ifølge Dufour og Marzano (2016) er det viktig at skoleeier legger rammene og har tydelige mål, men hvor det også innenfor rammene er en viss fleksibilitet for rektorene. De bruker eksemplet med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på alle skoler. Skoleeier setter som mål at alle skoler i kommunen skal ha høytpresterende team preget av godt samarbeid, men det må være opp til den enkelte skole hvorvidt lærerne skal organiseres i team basert på for eksempel fag, trinn, eller avdelingsvis. Likeledes er det, ifølge Dufour og Marzano, viktig at skoleeier formidler tydelig hva som er udiskutabelt og hva som er ikke er det, at målene er samsnakkert og at det sikres en felles forståelse for ulike begreper.

«Effektive skoledirektører begrænser initiativer» (Dufour & Marzano, 2016, s. 44). Enhver skoleeier må kjenne sitt ansvar som gatekeeper. Det innebærer at skoleeier må sørge for at det er koherens i de ulike utviklingsarbeidene en skole skal drive med, og at det henger sammen med den viktigste oppgaven; å ha tid til å utvikle gode profesjonelle læringsfellesskap. Alle initiativer som ikke bidrar til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, må skoleeier holde utenfor. Å klare å holde på dette gjennom flere år, uten forstyrrelser, er også sentralt. Ifølge Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) vil et strategisk, målretta forbedringsarbeid kreve 5-7års målretta innsats for å ha optimal virkning. Videre er det viktig at skoleeier følger opp prosessen og hjelper sine skoleledere med å videreutvikle plf-ene i egen organisasjon. «En god skoleeier gir tydelige politiske prioriteringer, gir støtte og veiledning og legger til rette for gode arbeidsbetingelser for sine ansatte» (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2016, pkt 7.2).

Gjennom forskningsrapporten «*Hvordan øke skoleeiers utviklingsstøtte til rektorene?*», peker Hjertø og Paulsen (2019) på fire komponenter som er sentrale for skoleeiers utviklingsstøtte; mestringstro, gjensidig tillit, psykologisk trygghet og skoleeiers kompetanse. «... for å lykkes som profesjonell skoleutvikler, må skolesjefene evne å bygge gjensidig tillit sammen med rektorer, å utvikle deres kollektive mestringstro og å utvikle et gruppeklima av psykologisk trygghet i den kommunale ledergruppen» (Hjertø & Merok, 2019, s. 2). Rapporten peker på at disse komponentene påvirker hverandre, og at skoleeier må ha fokus på alle fire når den skal utvikle ledergruppa. Videre i rapporten finner vi at skoleeier kan forsterke disse komponentene ved å benytte seg av faktorene møteforberedelse, målorientering, kunnskapsdeling og innflytelse. Dette vil samlet sett gi lærende møter i en tillitsbasert ramme, ifølge Hjertø og Paulsen. Gjennom slike møter vil skoleeier lettere kunne forsterke rektorenes kompetanse via rektorkollegiet, og bruke rektorgruppa som et profesjonelt læringsfellesskap. Her er vi rett inn i det Paulsen (2019) omtaler som første veksling i den pedagogiske verdikjeden, vekslingen mellom skoleeier og skoleleder. I bildet over kan vi se at pila går begge veier, og indikerer dermed en gjensidig avhengighet. Gjensidig avhengighet fordrer at aktørene er produktive og har tillit til hverandre, som igjen er med på å skape synergi og utvikling, ifølge Paulsen. Dette ser vi også videre i vekslingene, både mellom skoleledelse og lærere, og også mellom lærere og elever. I Stortingsmelding 21 (2017) kan vi lese dette om vekslingene i den pedagogiske verdikjeden: «Skoleeiere som lykkes, kjennetegnes av en aktiv dialog fra klasserom til kommunestyre» (Det Kongelige Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt 4.1.3).

Tidligere forskning og empiri

Hensikten med denne artikkelen er gjennom teori og empiri å belyse hvordan skoleledere opplever behovet for støttesystemer for å kunne tilrettelegge for læring hos lærerne. Dette vil belyses gjennom en dokumentanalyse av to tidligere studier.

Presentasjon av artikkel 1 og 2

Artikkel 1 handler om hvordan rektor og ledergruppa kan legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap i egen organisasjon, og gir et bilde på hvordan man som skoleleder kan tilrettelegge for lærernes læring gjennom profesjonelle læringsfellesskap. Herunder ligger teamsamarbeid, teamstrukturer, rammebetingelser for å utvikle et slikt samarbeid og leders rolle inn i samarbeidet. Resultatene fra studien viser at det er av stor betydning hvordan skolens ledelse klarer å legge til rette for gode teamsammensetninger, og også hvordan de følger opp og deltar i arbeidet underveis for å kunne yte den hjelpen og støtten som trengs, men også for å kunne vurdere om de riktige rammebetingelsene er på plass.

Artikkel 2 tar for seg kompleksiteten i forbedringsarbeid, rektors valg og handlingsrom i en forbedringsprosess, og også refleksjoner knyttet til egen rolle som rektor og leder av forbedringsprosessen. Problemstillingen forsøker å svare opp hvordan rektor initierer og følger opp skolens forbedringsarbeid med utgangspunkt i kartleggingsresultater. Resultatene viser at denne skolelederen har stor bevissthet rundt sin lederrolle, og er reflektert rundt valgene han tar. Imidlertid viser studien også at rektor opplever å stå nokså alene i forbedringsarbeidet, og savner mer støtte hos skoleeier og opplevelsen av å være en del av et profesjonelt læringsfellesskap i skoleledergruppa.

Oppsummert handler begge disse artiklene om læring gjennom profesjonelle læringsfellesskap fra skoleiernivå og ned til lærerne. En god linje her vil, ifølge tidligere presentert teori, gagne elevens læring, såfremt de riktige strukturene og rammebetingelsene er på plass. Artiklene viser at det krever tett oppfølging fra skoleleder for å utvikle gode profesjonelle læringsfellesskap, hvor tillit og gode relasjoner er viktige faktorer for lærernes læring. Videre viser artiklene hvor viktig også skoleeiers rolle er for elevenes læring, gjennom støtte og veiledning ut mot rektorene først og fremst, men også i form av å skjerme tid og vise hva som er viktige føringer og prioriteringer fra skoleeiers hold.

Støttesystem og skoleeierskapet

«Forskning sier at utvikling som skjer i skolen, må støttes av politiske myndigheter for å lykkes. (...) Skoleledere skal lede læreres læring, som i neste omgang vil påvirke elevenes læring» (Postholm & Rokkones, 2012, s. 21). Dufour og Marzano (2016) viser at tidligere skoleforskning fra 70- og 80-tallet slo fast at det ikke var noen sammenheng mellom elevenes læringsutbytte og skoleeierskapets påvirkning. Etter hvert fant man at skoleeiers støtte var viktig for å sette kurs, og i nyere tid har man funnet at man kan måle skoleeiers effekt på elevenes prestasjoner, og at skoleeier er avgjørende for å skape forbedring i skolesystemene.

Qvortrup (referert i Dufour og Marzano 2016, s. 11) påpeker at læringsledelse foregår på alle nivåer; hos skoleeier, hos skoleledelsen, i lærernes profesjonelle læringsfellesskap, og ikke minst i de enkelte klasserommene hvor læreren leder elevenes læring. Et støttesystem skal, ifølge Dufour (2016), være målrettet, fleksibelt og mangfoldig. Det må også være forskningsbasert, ifølge Marzano (2018). I Nordahl-rapporten (2018) påpekes at et støttesystem ikke skal være en kompensasjon for dårlig kvalitet, men sikre at barn og unges læring blir ivaretatt, ikke bare av den enkelte lærer, men av systemet. Hattie (2015) påpeker at det er stor variasjon mellom lærere og hvordan de påvirker elevenes læring. Et godt støttesystem vil kunne jevne ut disse forskjellene, men det er da avgjørende at systemet er såpass fleksibelt at det kan tilpasse seg de ulike behovene, og disponere ressursene deretter (Nordahl m.fl, 2018). Et eksempel på et slikt støttesystem kan være profesjonelle læringsfellesskap på den enkelte skole, eller det kan være støtte som ligger hos skoleeier.

Fullan (2014) sier at skoleeiere som lykkes med forbedringsarbeid har satt en tydelig og klar retning. De fokuserer på læringsresultater og bruker data fra ulike kartleggings-undersøkelser som utgangspunkt for forbedring i klasserommet. De fokuserer på utvikling av godt lederskap, både hos lærere, skoleledere og på skoleeiernivået, og sørger for god kommunikasjon både oppover, nedover og på tvers i systemet. Skoleeiere som lykkes, holder fokus og reduserer forstyrrende elementer slik at skoleledere og lærere får tid til å fokusere på forbedringsarbeidet.

«Kjernen i profesjonsutvikling i ledelse på dette nivået er å forsterke rektorenes kompetanse som ledere og deres tro på egen mestring i krevende utviklingsprosesser. Disse skoleeiermålene realiseres best gjennom lærende gruppeprosesser i et klima kjennetegnet av tillit og psykologisk trygghet.» (Paulsen, 2019, s. 39)

Implementeringsarbeid

Dyssegaard-rapporten (2017) bekrefter det både Robinson (2018) og Fullan og Quinn (2017) har funnet i sin forskning. Basert på resultater fra 34 ulike studier kom de frem til seks områder som er sentrale i en vellykket implementeringsprosess; ledelse, profesjonsutvikling, støttesystemer, gjennomføring, holdninger og vedlikehold, hvorav ledelse er det viktigste: «Above all, initiatives rely on management and leadership» (Dyssegaard, Egelund, & Sommersel, 2017, s. 142). Det er ledelsen som prioriterer, beslutter, planlegger og leder implementeringen. Ledelsen må ha en klar strategi for arbeidet, hvordan det skal prioriteres, følges opp og evalueres.

Nest etter ledelse er profesjonsutvikling det viktigste ifølge Dyssegaardrapporten (2017). De ansatte må få tid til å utvikle sin kompetanse og sine ferdigheter hvis ny og forbedret praksis skal kunne realiseres i organisasjonen. Dette er lettest å gjøre i profesjonelle læringsfellesskap med gode arenaer for refleksjon, kunnskapsdeling og dialog.

Område tre handler om ulike støttesystemer, både interne og eksterne, avhengig av forbedringsarbeidets fokus. Eksempler på interne kan for eksempel være en lærerspesialist eller en lærer som er på videreutdanning innenfor det aktuelle området. Ekstern kan for eksempel være en høyskole som bidrar inn i forbedringsarbeidet, eller for eksempel et læremiddel.

Det fjerde området er selve gjennomføringen. Dette området er sterkt koblet til de tre første, og handler om systematikk. Hvor mye tid som er satt av, og hvordan den enkelte lærer planlegger, gjennomfører og evaluerer sitt arbeid. Det sentrale er hvordan skoleledelsen klare å følge opp den enkelte lærer og de profesjonelle læringsfellesskapene, og hvordan de får mulighet til å utvikle seg. Dernest kommer holdninger, som også Robinson (2018) påpekte som viktig, og avslutningsvis vedlikehold; hvordan du som skoleleder sørger for at forbedringene består og får sette rot.

Metode

For å undersøke hvordan andre forstår er studien plassert som en fortolkende studie. I påfølgende kapittel vil jeg beskrive hvordan jeg utviklet kunnskap og hvordan jeg gjennomførte forskerprosessen. Studien er gjennomført som en dokumentanalyse, og jeg bygger dette kapitlet i stor grad på Befring (2016), Rasmussen (2004), Postholm (2010) og Postholm og Jacobsen (2018).

Perspektiv og metode

I dette arbeidet har jeg hatt et fenomenologisk perspektiv. Jeg har studert ulike menneskers arbeid, med utgangspunkt i at virkeligheten er slik de opplever den, og at det er deres opplevelse som er grunnlaget for deres oppfatninger, meninger og holdninger, slik Befring (2016) beskriver det. Hensikten med studien har vært å få innsikt i informantenes egen forståelse av handlingene sine, hvilke intensjoner eller begrunnelser som ligger bak, i ulike kontekster. Ved å innta et fenomenologisk perspektiv gir jeg legitimitet til informantenes opplevelser slik fenomenologien beskrives av Befring (2016). Empirien som er benyttet i denne artikkelen, er preget av hva jeg som forsker fokuserer på. Det er for eksempel jeg som intervjuer som konstruerer spørsmålene og velger hva jeg vil spørre om. Som forsker forsøker jeg å forstå hvordan andre forstår, i lys av mine forskningsspørsmål. For å utvikle min kunnskap, må jeg, ifølge Rasmussen (2004), ta et metaperspektiv på min egen kunnskapskonstruksjon og akseptere at forskning er en aktivitet som må være åpen for mange ulike tolkninger av gitt tema. Den virkeligheten jeg beskriver i mine studier, vil derfor være avhengig av meg som observerer og tolker hvordan forskningsdeltagerne har observert og tolket sitt arbeid.

Videre i denne studien har jeg valgt å benytte meg av hermeneutisk metode slik Befring (2016) beskriver det som en subjektivt fortolkende prosess. Ifølge Befring bygger den hermeneutiske metoden i stor grad på teorier om dokumentanalyse. Denne prosessen kan bidra til en økt forståelse av en tekst såfremt det foregår en interaksjon mellom teksten og tolkningen. Dette gjør jeg ved å hente ut mening fra artiklene, empirien, en metode som handler om å fortolke data i tekstformat, i denne sammenheng to dokumenter; de to tidligere artiklene jeg har skrevet, og får økt innsikt og økt helhetlig forståelse av hva de to tidligere artiklene viser.

Hermeneutisk metode har mange likhetstrekk med dokumentanalyse, og for å forklare hvordan jeg har gjort mine fortolkninger, må jeg også presentere hva dokumentanalyse er. Postholm (2010) sier at dokumentanalyse benyttes når data i hovedsak er skriftlige kilder og er hovedmateriellet i forskningsarbeidet. Det kreves en grundig og strukturert gjennomlesing av de skriftlige dokumentene, og forskeren gjør ofte en kondensering av dokumentene. Relevant for dokumentanalyse er den hermeneutiske sirkel, en interaksjon hvor man pendler mellom tekst og tolkning og slik utvider sin innsikt. Forskeren har sine subjektive briller på mens han samler inn data, men gjennom analysen brukes teori for å utvikle det man ser gjennom brillene sine, og for å skape mening i dataene han har tilgjengelig.

Forskerrollen

Ifølge Postholm (2010) er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitative forskningsstudier. En kvalitativ analyse begynner med det første intervjuet eller den første observasjonen, og hvor forskerens blikk på dokumentene går i gjentatte og dynamiske prosesser. For å forske kvalitativt, må jeg derfor kunne forstå forskningsdeltagernes perspektiver, selv om forskerblikket mitt vil være farget av mitt eget teoretiske ståsted, og også erfaringer og opplevelser. Derfor innebærer kvalitativ forskning også et nært samarbeid mellom forskningsdeltaker(e) og forsker, for at jeg skal klare å hente frem alle deltakernes perspektiver, også de som ikke er sammenfallende. Kvalitativ forskning viser dermed en virkelighet konstruert av forskningsdeltagerne i studien, basert på deres opplevelser og oppfatninger, på et bestemt tidspunkt i en bestemt situasjon. Hvis det er flere forskningsdeltagere, kan det være flere oppfatninger som må komme til uttrykk i studien. Videre sier Postholm at det er viktig at jeg som forsker har fokus på deltakernes perspektiv, og er åpen for at det også kan både endre eller styrke egne antagelser.

Analyseprosessen

Analyseprosessen har bestått av gjennomlesing av dokumentene og tilhørende materiale, både det som er presentert i artiklene, og det som ikke er presentert. Jeg markerte funn hvor letetråden har vært problemstillingen. Funnene har jeg kategorisert som tre kategorier; tid og

administrativ støtte, profesjonsutvikling og tilrettelegging fra skoleeier. Informantene er merket som informant A, B, C og D.

For å kunne gjøre en god analyseprosess, reflekterte jeg kritisk. Ifølge Rasmussen (2004) går jeg inn i en trippelhermeneutisk metode når jeg reflekterer over premissene for egen tolkning, altså en tolkning av hvordan jeg tolket mine egne tolkninger av andres tolkninger.

Validitet og kvalitet i studien

Mine forskerbriller vil ifølge Rasmussen (2004) alltid være påvirket av min for-forståelse, men det er likevel min oppgave som forsker å formidle både teori og funn så nøyaktig og objektivt som mulig. Dette gjør jeg ved å relatere mine tolkninger til teori som er presentert, for slik å skape substans i mine tolkninger. Jeg forsøker også å være nøye på å vise hva som er mine tolkninger, og hva som er informantenes meninger. Ifølge Postholm (2010) kan en studies kvalitet anses som gyldig hvis leseren kan kjenne seg igjen i det som beskrives og også anvende kunnskapen i egen profesjonsutøvelse. Slik forsøker jeg å presentere mine funn, så andre, i lignende situasjoner, kan kjenne seg igjen i det som presenteres i studien, og bruke det. Ifølge Befring (2016) må man alltid være kritisk til dokumentene som benyttes i en dokumentanalyse ift hvorvidt de er presise, nøyaktige og fullstendige nok. Det som er viktig er å vurdere hensikten med dokumentene, hvorvidt forfatteren innehar de faglige forutsetningene og om innholdet kan verifiseres i andre kilder. Kvaliteten i denne studien vil slik være avhengig av om andre kan kjenne seg igjen og anvende kunnskapen i egen praksis.

Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene sortert etter tre kategorier; tid og administrativ støtte, profesjonsutvikling og støtte fra skoleeier. Funnene presenteres og drøftes i form av at jeg belyser konsekvensen av funnene.

Tid og administrativ støtte

En skoleleder i dag har mange oppgaver av ulik karakter, og spennvidden i oppgavene er stor, alt fra økonomisk drift, oppfølging av personale, rapportering, oppfølging av elever, samarbeid med instanser utenfra, for å nevne noe. For å rydde tid til forbedringsarbeidet, er det nødvendig å rydde i oppgaver som rektor skal gjøre og hvilke oppgaver andre kan ta seg av, slik det påpekes av Robinson (2014) og Irgens (2010) i artikkel to.

«Når vi fikk dette her da, kultur for læring, ble det fort klart at det var rektor som måtte ta seg av dette. Så jeg har forberedt alt av brukernavn, passord, vært på alle foreldremøtene og informerte alle foreldrene om hvordan vi har tenkt å gjøre det og gjennomføring og hele pakke der, og viste da frem, vi hadde laget en powerpointpresentasjon, som vi da viste i forhold til hvorfor vi mente det var viktig at de var med og hva vi kunne få ut av det». (Informant D)

Tid er essensielt også med tanke på oppfølging av forbedringsarbeid. Forskningen jeg har presentert i denne artikkelen, peker på hvordan rektor må følge opp for å støtte lærerne i deres læring, for å opprettholde motivasjonen og mestringstro, og for at de profesjonelle læringsfelleskapene skal få gode arbeidsforhold. Fullan og Quinn (2017) viser gjennom den første driveren, å målrette innsatsen for å bygge kollektiv kapasitet, at hvis skoler skal lykkes i et forbedringsarbeid, må rektor følge med og følge opp. Dette handler både om aktiv involvering, men også om å bruke tid på det man ønsker å forbedre. Robinson påpeker i sin forskning hvor viktig det er å gå gjennom behovet for forbedring i fellesskapet, slik at de ansatte føler seg mer forpliktet til å delta.

«Jeg tok imot resultatene og så gjennom alle, først for skolen. Så delte jeg opp i gutter og jenter, også delte jeg også opp i trinn, så på trinnet for seg og så så jeg også på gutter og jenter, delt opp så mye som mulig da, så gjorde jeg meg opp en emning om hva vi burde ha fokus på, men for at det ikke skal komme ovenfra og ned, og det er lissom utfordringen, nå må dekk skjerpe dekk ikke sant, så tenkte jeg at det er mye lure å dele ut, først så tok vi en gjennomgang i plenum, først lærerne og så assistentene». (Informant D)

Denne rektoren, sammen med assisterende rektor, hadde satt av tid i kalenderen sin, fast hver fredag før lunsj, tid til å gå gjennom referater, diskutere de og gi tilbakemelding til trinnene.

«Ja, og så skal de jo da skrive et kort referat og legge på onenote, som assisterende rektor og jeg leser på fredager. Hvertfall før neste uke så vi kommer med en kommentar til dem hvis de lurer på noe, eller kommenterer litt så de ser at vi følger med litt da». (Informant D)

I det andre tilfellet deltok skoleledelsen i varierende grad på trinnmøter, i de profesjonelle læringsfellesskapene og observasjon av undervisning med påfølgende oppfølging i form av samtale.

«Det har vært vrient å få det til å fungere fordi vi har så lite tid til å møtes, og når vi har bedt om at ledelsen ser på deltagelsen i samarbeidstida, får vi til svar at de skal se på det. Så skjer det ingenting da, og da maser man ikke mer heller liksom. Hadde han vært mer tilstede, hadde han jo sett at vi ikke får til å samarbeide». (Informant C)

Skoleledelsen i dette tilfellet strevde tidvis med å finne tid, og følte ofte at det var andre saker som brant mer, oftest elevsaker som måtte diskuteres med andre lærere eller foresatte. Fordelen med å rydde tid i en kalender, er at da står det der at det er da man skal bruke tiden på da. Da unngår du også at andre kaller inn til møte på samme tidspunkt, og vil lettere kunne verne om tiden din. Dilemmaet er likevel, som det pekes på over, at elevsaker, for eksempel, føles viktigere å prioritere.

Rektor må, sammen med sine ansatte, skape et støttesystem som tar seg av rent administrative oppgaver. Dette støttesystemet må bestå av personer som har kompetanse til å løse disse administrative oppgavene, for slik å kunne skape gode vekstvilkår i organisasjonen. Ved å ta i bruk den andre driveren i Fullan og Quinns (2017) teori, utvikle samarbeidskulturer, vil rektor kunne mobilisere kompetansen som trengs på de ulike områdene, og rydde i rolleavklaring på både individ- og teamnivå. Slik kan rektor konsentrere seg om sin viktigste oppgave, å utvikle den profesjonelle kapitalen i egen organisasjon og lede forbedringsarbeidet, slik det også påpekes i Dyssegaard-rapporten (2017). I motsatt fall kan rektor risikere å ikke ha god nok tid til å følge opp forbedringsarbeidet så godt som han skulle ønske.

Paulsen (2019) peker også på skoleeiers rolle som «gatekeeper». Rektorene må skjermes for unødvendige forstyrrelser, og kunne bruke tiden til å utføre det arbeidet og ha fokus på de føringene skoleeier kommer med, og slippe å bli forstyrret av stadig nye prosjekter og kursendringer. Slik er også skoleeiers rolle sentral for at rektorene skal få ryddet tid.

«Med den nye ledelsen på skolekontoret, så har vi skolelederne blitt koblet mer inn på ulike arbeidsoppgaver og grupper for å hjelpe til der. Det er jo på en måte bra, men det tar jo og mye tid da, og det blir enda mer en skal være med på som ikke skjer på egen skole.» (Informant D)

Konsekvensen her er slik denne rektoren opplever det, at tiden tas til «andre ting», slik at det blir mindre tid igjen til oppfølging av forbedringsarbeidet på egen skole. Skoleeier har sikkert

en god tanke med dette, men det kan synes, i lys av dette funnet, at det ikke er godt formidlet til skoleleder, og da er det ikke sikkert at hensikten og målet vil nås.

Profesjonsutvikling

Hvordan man jobber frem de gode profesjonelle læringsfellesskapene, og støtter de i arbeidet, er essensielt i skolens forbedringsarbeid. Forskningen jeg har presentert omkring læring, peker på det sosiale aspektet som en forutsetning for læring. De profesjonelle læringsfellesskapene må derfor være preget av tillit og gode relasjoner for at samarbeidet skal kunne utvikle seg.

«Hvis ikke jeg tør be om hjelp, eller få de til å forklare meg det jeg ikke har funnet ut av, for eksempel med en ny app, vil jeg jo heller ikke kunne lære elevene dette, og da vil de ha et verktøy mindre å spille på, og jeg vil ta fra dem noe det som kan være for eksempel en god læringsstrategi eller et godt presentasjonsverktøy.» (Informant A)

Fellesskapet er viktig for læring, at lærerne har noen å diskutere med, på en arena som inviterer til læring.

«Vi er veldig heldige med at vi har så mye undervisning på ett trinn, og at nesten alle timene er parallellagt. Da blir samarbeidet viktig, og det gjør oss ganske avhengige av hverandre.» (Informant A)

Samtidig er det ikke uvesentlig hvordan dette tilrettelegges, slik jeg presenterte det i forrige avsnitt. Postholm (2012) peker også på at den kunnskapen de skal utvikle, må ta utgangspunkt i lærernes tidligere erfaringer og kunnskap. Gjennom observasjoner (høst 2017) så jeg at lærerne diskuterte kjennetegn på ei god læringsøkt. Dette ga de muligheten til å ha felles referanseramme inn i de profesjonelle læringsfellesskapene hvor nettopp det å utvikle gode læringsøker var tema. Slik ivaretas det som Postholm peker på.

Gjennom studien ser vi at rektor har en sentral rolle som pådriver for å få til noe i kollegiet, både med tanke på tid, deltagelse og oppfølging, men også hvordan det legges til rette for deling av kunnskap i kollegiet:

«De som er på videreutdanning, får jo et ansvar for å dele med de andre det de har lært, og det de har blitt presentert av forskning. De har jo mindre undervisning fordi de studerer, og hos oss får de redusert med enda en halvtime, for da har de et ansvar for å dele med andre, og gi de oppgaver mellom hver gang de møtes, slik at de andre også må prøve ut noe av det som blir presentert på videreutdanninga. Slik får vi spredd mye god praksis til pedagogene.» (Informant D)

En av informantene hentet inn en ekstern veileder for å få hjelp og støtte inn i forbedringsarbeidet:

«Da, istedenfor at vi skulle grave oss ned og bare spille internt, det er greit det, men samtidig er det av og til lurt å ha noen utenfra som kan sparke oss litt bak eller holde oss litt i øra eller komme med noen innspill og hjelpe oss litt da». (Informant D)

Mine funn viser at dette er vanskelig for skoleleder. Det krever mye tid å være tett nok påkoblet, og det krever tett oppfølging. Samtidig er det helt sentralt å være tett påkoblet for at praksisen skal ha de beste forutsetninger for å utvikle seg, og at lærerne skal ha optimale forhold for å utvikle sin læring i fellesskap, slik Robinson (2018) påpeker med teorien omkring engasjementstilnærming. Hvis ikke rektor er tett nok påkoblet, kan vi få slike eksempler som en av lærerne beskrev:

«Det blir jo litt håpløst da, når vi aldri klarer å finne felles tid hvor alle har mulighet til å sette seg ned og planlegge sammen. Da blir det litt sånn da at jeg bare gjør det, og så kommer de og spør hva jeg har tenkt og gjør noe av det samme, eller kjører sitt eget løp.» (Informant C)

Den tredje driveren for å sikre koherens i forbedringsarbeidet er, ifølge Fullan og Quinn (2017), å legge til rette for dybdelæring. Dette kan gjøres ved å koble ny kunnskap til gamle kunnskap, og hjelpe lærerne til å bli pedagoger som lærer, reflekterer og gjennomfører, i profesjonelle læringsfellesskap. Gjennom å hente inn en ekstern veileder, kan skoleleder legge til rette for ny kunnskap. Men denne kunnskapen vil ikke ha effekt hvis den ikke kobles til gammel kunnskap, og settes ut i praksis via en refleksjon i de profesjonelle læringsfellesskapene, slik at den er tilpasset den lokale konteksten (Nordahl, 2016). Ulike støttesystemer som Dyssegaard-rapporten tar opp, vil også kunne virke inn her, sammen med støttesystemer internt på skolen, og det er helt klart at skal skoleleder legge til rette for læring i profesjonelle læringsfellesskap, som også skal ivareta lærernes muligheter for dybdelæring, vil ulike støttesystemer være avgjørende for å klare det, under forutsetning av at støttesystemene er av en slik art som presentert i Nordahl-rapporten (2018).

Støtte fra skoleeier

For å kunne tilrettelegge for lærernes læring, må skoleleder ha kjennskap til forskning om hva som virker inn i dette arbeidet. Skoleeiers bidrag her er viktig, for å forsterke rektorenes kompetanse. Rektorenes læring kan, ifølge Paulsen (2019), foregå på to plan; i rektorgruppa

med skoleeier som deltager, og som dialog mellom den enkelte rektor og skoleeier. Min studie viser at rektor savner hjelp til å finne retningen:

«Jeg savner skolesjefens foring av forskningsmaterieell og stadige henvisninger til forskning. Hun var jo veldig god på dette det første året sitt, men nå er det lenge siden vi har fått noen artikler å lese, eller invitasjon til ulike presentasjoner, linker til nyttig stoff og sånn... Jeg vet ikke om det er fordi hun er for travel, har for mye å gjøre sikkert, men det er et savn, at vi får sitte i grupper og diskutere det vi fikk i leselekse til skoleledermøtene...» (Informant D)

Skoleeier kan, gjennom skoleledergruppa, forsterke rektorenes kompetanse, og slik også forsterke den kollektive mestringsstroen (Paulsen, 2019). Mine funn viser at skoleleder savner støtte i et profesjonelt læringsfellesskap i rektorgruppa:

«Hvis vi i større grad kunne brukt skoleledermøtene til å diskutere forskning, diskutere og dele erfaringer om hvordan vi bygger profesjonelle læringsfellesskap... Hvilke utfordringer vi har, høre hvordan andre løser det, for jeg er ganske sikker på at vi har mange av de samme problemene, og det hadde vært godt å fått prata med likesinnede liksom...» (Informant D)

Forskningen jeg har presentert, peker på hvordan nettopp dette samspillet mellom rektor og skoleleder er en forutsetning for at skolelederen skal oppleve trygghet og mestringsfølelse, jamfør Paulsen og Hjertø (2019). Dette handler også om oppfølging av initiativer og føringer satt fra skoleeier:

«Jeg kunne godt tenkt meg at for eksempel da, i vår kommune så bestemmer man seg for at, på skolekontoret, at nesten uten unntak så skal all spesialpedagogikk foregå i klasserommet. For eksempel, fordi all forskning viser det, da slipper vi den småkranglinga ute.» (Informant D)

Funn fra studien viser at dette ikke er fulgt godt nok opp fra skoleeiers side, utgjør sånne kritisk rammefaktor (Paulsen, 2019), og skaper dårligere forutsetninger for utvikling av lærernes læring. Det er viktig at skoleeier er seg bevisst sin rolle i den pedagogiske verdikjeden, og bruker tid på det som betyr noe, og støtter skolelederne i arbeidet sitt. Det er viktig at skoleeier viser at de har kompetanse også, slik at skolelederne har tillit til at de kan få hjelp og støtte her. Samtidig må også skolelederne tørre å uttrykke behovet for hjelp og støtte i arbeidet sitt, slik at vekslingen blir god. Konsekvensen av å ikke støtte skolelederne godt nok kan føre til at skoleleder ikke lykkes i forbedringsarbeidet, for eksempel i form av mindre mestringsstro, mindre tid til arbeidet eller en opplevelse av å famle i blinde fordi målene fra skoleeier er uklare, slik Dufour og Marzano påpeker (2016).

Konklusjoner

Denne studien har funn som indikerer at skoleleders opplevelse av støttefunksjoner er viktig for å kunne legge godt til rette for lærernes læring, jamfør Marzano (2018), Dufour (2016) og Nordahl m.fl (2018). Funnene peker også i retning av at det er en sammenheng mellom støtte og veiledning fra skoleeier sin side, slik at skoleleder kan få hjelp til å rydde i oppgaver og rydde tid til å følge opp lærernes læring. Funn fra studien viser også at bedre administrativ støtte kan hjelpe skoleleder med å få mer tid til å legge til rette for lærernes læring i form av at andre oppgaver delegeres til andre i skolens administrasjon, for eksempel andre i ledergruppa, sekretær, trinnledere eller andre med kompetanse på spesielle områder.

Statlige føringer påpeker at det skal etableres gode profesjonelle læringsfellesskap med høy grad av tillit, gode relasjoner og et godt samarbeid mellom deltakerne, og at dette er skoleledelsens jobb (Det Kongelige Kunnskapsdepartement, 2016). Denne studiens funn indikerer at dette er vanskelig for skoleleder alene. Teorien som er presentert i artikkelen, viser at skoleledere vil nå langt ved å støtte seg til de fire driverne Fullan og Quinn (2017) presenterer; målrette innsatsen, skape en ansvarskultur, utvikle samarbeidskultur og tilrettelegge for dybdelæring. Ved å benytte seg av Robinsons (2018) handlingsteori får de styrket sin kompetanse i hvordan engasjere og motivere lærerne i forbedringsarbeidet. Funn fra denne studien viser imidlertid at dette fordrer at skoleeier også er klar over betydningen den har i dette arbeidet, slik det fremkommer i verdikjeden og i forskningsrapporten til Hjertø og Paulsen (2019). Denne studien viser at skoleleder opplever å stå alene om forbedringsarbeidet i egen organisasjon, og savner støtte hos skoleeier. Dette er i kontrast til det Stortingsmelding 21 påpeker i punkt 4.1.3, at suksess hos skoleeier forutsetter en aktiv dialog gjennom alle vekslingene i den pedagogiske verdikjeden (Det Kongelige Kunnskapsdepartementet, 2017) og som også Paulsen (2019) viser.

Ut fra funnene kan det se ut som at skolelederne må stå selvstendig og stødig i sine prosesser, men også kunne etterspørre støtte og veiledning fra skoleeier og skoleledergruppa som profesjonelt læringsfellesskap. De må delta tett og være godt påkoblet de profesjonelle læringsfellesskapene som er etablert i egen organisasjon, for å veilede og støtte de i læringsprosessene, men også for å kunne fange opp og følge opp når det ikke fungerer. Funn fra denne studien impliserer derfor at skoleledere opplever et behov for støttesystemer for å legge til rette for lærernes læring.

Referanser

- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Det Kongelige Kunnskapsdepartement. (2016). *Meld. St. 28 (2015-2016) Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 03 12, 2020 fra <https://www.regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei? Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet 03 12, 2020 fra <https://www.regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. (2015, 06 15). *NOU 2015:8 Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 04 25, 2020 fra <https://www.regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2#KAP1-1-5>
- Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet 03 12, 2020 fra <https://www.regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Dewey, J. (1930). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York. Hentet 04 25, 2020 fra <https://archive.org/details/democracyleduc00deweuoft/page/n5/mode/2up>
- Dufour, R. D. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo AS.
- Dufour, R., & Marzano, R. J. (2016). *Ledere af læring. Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer læring*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & Sommersel, H. B. (2017). *What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school - a systematic review and state of the field analysis*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. I A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins, *International Handbook of Educational Change* (ss. 558-575). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Hattie, J. (2015). Synlig læring i dag. *Paideia*, ss. 9-21.
- Hjertø, K., & Merok, P. J. (2019). *Hvordan øke skoleeiers utviklingsstøtte til rektorene?* Skolelederforbundet.
- Hoekstra, A., & Korthagen, F. (2011, Januar 27). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, ss. 76-92.
- Mitchell, D. (2018). *Det ved vi om Inklusion*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T. (2016). *Dette vet vi om bruk av kartleggingsresultater i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T. m. (2018, 04 04). <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>. Hentet 03 17, 2020 fra [nettsteder.regjeringen.no: https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf](https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf)
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2008, February 26). Teachers developing practice: Reflection as a key activity. *Teaching and Teacher Education*, ss. 1717-1728.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 21-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: Politikk, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skandsen, T., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring -en håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Timperley, Helen, W., Aaron, B., Fung, H. &, & Irene. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Hentet 03 12, 2020 fra <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>:
<http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>

udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/. (u.d.). Hentet 03 17, 2020 fra udir.no:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 03 12). Hentet fra udir.no:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

Avsluttende refleksjoner

Gjennom denne masteroppgaven har vi fulgt vekslingene mellom den pedagogiske verdikjeden, og sett hvor avgjørende alle leddene er. Nordahl (2017) påpeker at den største forskjellen i norsk skole er hvordan lærerne i ulik grad påvirker elevenes læring. Den viktigste jobben vi som skoleledere gjør, blir derfor å sørge for at lærerne maksimaliserer sin innflytelse, og slik skaper så gode rammevilkår som mulig for at elevene skal lære mest mulig. Skoleleder og skoleeier har gjennom den pedagogiske verdikjeden indirekte påvirkning på elevenes læring (Paulsen, 2019), og denne studien viser hvor viktige vekslingene er.

Skoleleders rolle i forbedringsarbeidet fremheves i denne masteroppgaven, og viser et godt bilde av det «overmennesket» Robinson (2014) presenterer. Likeledes pekes det i langt større grad på dette overmennesket også i statlige føringer for utviklingsarbeid i skolen, og i langt mindre grad på skoleeiers rolle, jamfør de ulike stortingsmeldingene det er vist til gjennom oppgaven. Likevel kan man lese i Stortingsmelding 21: «Skoleeiere som lykkes, kjennetegnes av en aktiv dialog fra klasserom til kommunestyre» (Det Kongelige Kunnskapsdepartementet, 2017, pkt 4.1.3) Nyere forskning (Paulsen, 2019; Dufour og Marzano, 2016) peker på skoleeiers rolle som gatekeeper og som formidler av hva som skal satses på, men også som støtte for skolelederne i form av å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på skoleledernivået. Det er derfor interessant å finne at en skoleleder opplever å stå veldig alene om forbedringsarbeidet i egen organisasjon, og et fenomen det kunne vært interessant å forske videre på.

Hva har så dette å si for skolens praksis? Ut fra hva jeg har lært gjennom dette arbeidet, så ser jeg det som essensielt at rektor ikke står alene, men har et lag med seg innad i egen organisasjon. Det vil også være av stor betydning å hente støtte hos skoleeier, og jeg tenker at det må være skoleeiers oppgave å bygge opp gode støttefunksjoner for alle rektorene i kommunen.

Målet med studien var å se på skoleleders rolle i forbedringsarbeidet, hvordan det opplevdes for lærerne, og støttefunksjonen skoleeier har overfor skoleleder. Jeg har lært enormt mye, og er det en ting jeg er sikker på den dagen jeg er rektor, så er det at jeg skal sørge for at jeg ikke står alene, men bygge meg et lag både innad i egen organisasjon, og også hente støtte hos skoleeier. Slik skal jeg gjøre mitt for at elevene ved min skole får de aller beste forutsetninger for læring via kompetente og engasjerte lærere.

Vedlegg 1, i artikkel 2:

Intervjuguide

1. Hvem forberedte og presenterte resultatene fra T1 Kultur for læring?
2. Hvilken metode ble presentert for personalgruppa da resultatene skulle analyseres?
3. Hvordan ble personalgruppa organisert da man skulle analysere resultatene?
4. Beskriv prosessen med å velge fokusområde. Involvering, organisering, tidsbruk...
5. Gjør rede for planen for arbeid med fokusområde.
6. Hvordan skal arbeidet evalueres og når?
7. Hva har din rolle som skoleleder vært i prosessen?
8. Hvordan har du involvert de ansatte i prosessen og i hvordan prosessen skal være?
Medbestemmelse, trinnledere etc.
9. Hvordan har du brakt forskning inn i arbeidet og gjort dette kjent for de ansatte?
10. Hvordan har din rolle vært i deltagelsen og oppfølgingen av arbeidet med å utvikle bedre praksis?
11. Hvordan har du disponert lærernes arbeidstid for å skape gode prosesser knyttet til dette? Hvem har vært involvert i disse bestemmelsene?