

MASTEROPPGAVE

Emnekode: STL314

Navn på kandidat: Eirik Arntsen og Barbro Reiertsen

«Planlegge, gjennomføre, hente inn og evaluere»-

viktige lederegrep for å lykkes med vurdering for læring.

Hvilke lederegrep har rektor brukt for at utviklingsarbeidet i forbindelse med satsingen Vurdering for læring har resultert i endret undervisning med mer fokus på læring?

Dato: 15.11.2017

Totalt antall sider: 77

Forord

I flere år har vi vært studenter samtidig som vi har hatt ordinært arbeidet ved siden av. Det i seg selv er en bragd, så med denne masteroppgaven setter vi punktum for vår studie i tilpasset opplæring med vekt på ledelse ved Nord universitet. Det har vært en interessant og givende dykk inn i faglitteraturen og diskusjoner rundt tema og emner som opptar oss i det daglige arbeidet. Vi har fått en innsikt og forståelse for prosesser i endringsarbeid og lært mange nye ledergrep som vi vil ta med oss videre i arbeidet vårt som skoleledere. Framtidens skole er i endring og som skoleleder er det viktig at man anvender seg av ledergrep som sikrer at mannskapet du skal lede entrer skuta sammen med deg. Det som til syvende og sist er viktigst er at eleven opplever at det vi endrer til fører til noe bedre og at det gir eleven økt læring.

Mange har hjulpet oss på veien fram mot en ferdig oppgave. Først og fremst vil vi takke vår veileder Nils Ole Nilsen for god, inspirerende og konstruktiv veiledning. En stor takk også til våre informanter rektorer som har stilt opp og brukt av sin dyrebare rektortid. Vi er takknemlige for at akkurat disse stilte opp og fortalte deres historie som både er sammenfallende og ulike og som gav oss et vidt spekter og sammenligningsgrunnlag for en analyse. Uten dere hadde det ikke blitt den oppgaven det ble!

Tittelen- **«Planlegge, gjennomføre, hente inn og evaluere -viktige ledergrep for å lykkes med vurdering for læring»** ble til etter at intervjuene med rektorene var gjennomført.

Vi må også få takk våre arbeidsgivere Bodø kommune og Fylkesmannen i Nordland som har vist støtte ved å gi permisjoner og vist interesse for oppgavens tema. Vi takker også til våre kolleger som har stilt opp ekstra for at det har vært mulig for oss å skrive denne oppgaven. Til sist en stor takk til familie og venner som har støttet og oppmuntret oss!

Sammendrag

I norsk skole har interessen for vurdering eksplodert siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Både forskere og skolemyndigheter har fremhevet verdien av en god vurderingspraksis. For å få til en god vurderingskultur, har det vært og er, det viktig med vurderingskompetanse til dem som arbeider i, eller er i kontakt med, skolesystemet.

Vi har i denne oppgaven tatt for oss hva som har vært rektors viktigste ledergrep for å få til et utviklingsarbeid med fokus på vurdering, som har ført til en ønsket endring i undervisningspraksis.

For å finne svaret på dette har vi plukket ut 3 skoler i Norge som scorer over nasjonalt snitt på elevundersøkelsens indikator Vurdering for Læring. Gjennom å se på elevundersøkelsen i Skoleporten, fant vi tre skoler som i årene 2014 til 2016 fylte disse kriteriene. Vi valgte kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. Det er gjennomført intervju med rektor ved de tre utvalgte skolene, A, B og C.

I den teoretiske innrammingen har vi tatt for oss teori om vurdering, organisasjonsutvikling og lærernes læring. Innenfor vurdering har vi brukt Henning Fjørtoft og Lise Sandvik sin bok «Vurderingskompetanse i skolen» (Fjørtoft&Sandvik, 2016). Her får man et innblikk i forskning på skole og norsk skolepolitikk, og hvordan dette har utviklet seg frem til i dag. De setter vurdering inn i et organisasjons- og lederperspektiv. De viser også hvordan ulike aktører kan involveres utviklingen av vurderingskulturen i skolen. Vi har i tillegg brukt Utdanningsdirektorates grunnlagsdokument for satsingen Vurdering for læring, og stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), nr. 16 (2006-2007), nr. 31 (2007-2008), nr. 22 (2010-2011) og nr. 28 (2015-2016).

I organisasjonsutvikling har vi brukt teoretikere som Argyris og Schön, Knut Roald og deres tanker om enkelt- og dobbeltkretslæring (Argyris&Schön, 1996;Roald, 2012). Peter Senges femte disiplin (Senge, 2006) og Irgens rammemodell for et godt handlingsrom (Wennes&Irgens, 2011) er utgangspunkt for teori om skolen som lærende organisasjon. Vi har også sett på hva Knut Roald og Michael Fullan sier om taus og eksplisitt kunnskap (Roald, 2012;Fullan&Sandengen, 2014).

Under lærernes læring har vi sett på teori om aksjonslæring. Her har vi i stor grad brukt May Britt Postholm og Tom Tiller (Tiller, 2006;Postholm, 2012;Postholm&Emstad, 2014). Tillers erfaringstrapp om de ulike trinnene i erfaringslæring har vi koblet sammen med Irgens læringstrapp (Irgens, 2007). Jan Spurkeland peker på relasjonsledelse som å påvirke

medarbeidere gjennom tillitsrelasjoner og dialog (Spurkeland, 2013). I denne sammenhengen er det også viktig å se på distribuert ledelse, et syn på ledelse som vektlegger interaksjoner mellom mennesker og en situasjon (Postholm, 2012).

Vi har brukt Viviane Robinson sin modell for elevsentrert ledelse med de tre ferdighetene anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner. I tillegg er det fem ledelsesdimensjoner (Robinson, Guldahl&Mekki, 2014). Robinson understreker også viktigheten med å skape tillit og sterke band til foresatte gjennom god informasjon og godt arbeid med elevenes læring.

En viktig teoretisk innramming for oppgaven er betydningen av lærende møter. Knut Roald fokuserer på betydningen av medskaping fremfor medbestemmelse (Roald, 2012). Lesson study er en metode der lærere i fellesskap planlegger undervisning, observerer hverandres praksis og sammen reflekterer over gjennomført undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I metoddelen har vi lagt vekt på kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. I denne tradisjonen er intervju den mest vanlige måten å samle inn informasjon på.

Fenomenologiske studier baserer seg på å forstå fenomener basert på perspektivet til den som blir studert, og har sitt opphav i den tyske filosofen Edmund Husserls. Vi har valgt et sosiologisk perspektiv med fokus på en gruppe rektorer. Vi har støttet oss til teori av Monica Dalen (Dalen, 2011), Tove Thagaard (Thagaard, 2009) og May Britt Postholm (Postholm, 2010).

Våre funn er at satsingen Vurdering for læring har hatt en sterk innvirkning på hvordan ledere i skolen utøver lederskap. Det viktigste er å sørge for systematikk og tett oppfølging.

Rektorene i vår studie gjør dette ved å bruke metoder som blant annet aksjonslæring, lesson study og skolevandring. For å lykkes med dette arbeidet er det viktig med en skriftliggjøring av planer gjennom årshjul og virksomhetsplan. Å holde fokus og tenke langsiktig er grunnleggende i et utviklingsarbeid for å få til endring i en organisasjon.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3. Begrepsavklaring og retningslinjer	4
1.4. Oppbygging av oppgaven.....	5
2. Teoretisk rammeverk.....	6
2.1. Bakgrunn	6
2.2. Vurdering	7
2.2.1 Formativ vurdering og summativ vurdering.	7
2.2.2. Vurdering for læring.....	8
2.2.3. Vurderingskultur	10
2.3. Organisasjonsutvikling.....	11
2.3.1. Enkel og dobbelkretslæring.....	12
2.3.2. Skolen som lærende organisasjon	13
2.3.3. Taus og eksplisitt kunnskap	16
2.4. Lærernes læring.....	18
2.4.1. Aksjonslæring.....	18
2.4.2. Relasjonsledelse	22
2.4.3. Elevsentrert ledelse	24
2.4.4. Skole-hjem samarbeid	27
2.4.5. Lærende møter.....	29
2.4.6. Lesson study.....	31
2.4.7. Distribuert ledelse	32
3. Metode – forskningsdesign og forskningsprosess.....	34
3.1 Design.....	34
3.1.1 Kvalitativ metode	34
3.1.2. Sosial konstruktivisme	35

3.1.3. Fenomenologi.....	35
3.1.4 Utvalg av forskningsdeltakere.....	36
3.1.5. Intervju	36
3.1.6. Analyse.....	38
3.2 Ulike faser i prosessen.....	40
3.2.1 Tema og problemstilling	40
3.2.2 Intervjuguide	41
3.2.2. Gjennomføring av intervju	42
3.2.3. Transkribering av intervjuene	43
3.2.4. Analyse.....	43
3.3. Kvalitet.....	45
3.4 Etske betraktninger og tillatelser.....	48
4. Presentasjon av funn og analyse.....	49
4.1 Om informantene.....	49
4.1.1. Informant A og skole A.....	49
4.1.2 Informant B og skole B	49
4.1.3 Informant C og skole C	50
4.2. Resultat av koding og kategorisering	50
4.2.1. Kategorier.....	51
4.3. Ledelsesperspektiv	51
4.4. Organisasjon.....	55
4.5. Ledelse	58
4.6. Lærernes læring.....	65
5. Svar på problemstilling og konklusjon.....	67
5.1. Ledergrep	67
5.1.1. Skoleeier.....	67
5.1.2. Rektors ledelse av kollektive prosesser.....	67
5.1.3. Rektors oppfølging av den enkelte lærer.....	68
5.1.4. Rektors kvalitetsvurdering	69
5.1.5. Skole-hjem samarbeid	69

5.2. Konklusjon og svar på problemstilling	70
Litteraturliste	74

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Etter den siste skolereformen Kunnskapsløftet i 2006 har fokuset for vurdering økt i interesse i norsk skole. Reformen hadde som overordnet mål å øke læringsutbyttet til elever. Faglig og relevante tilbakemeldinger fra lærere og medelever er en viktig del av læringsprosessen, og elevene har krav på tilbakemelding på hvor de står i forhold til sine faglige mål.

Det er flere faktorer for at interessen til vurdering har økt i norsk skole. Blant annet sier Henning Fjørtoft og Lise Vikan Sandvik at overgangen fra innholds orienterte lærerplaner som L.97 og R94 til læringsutbyttebeskrivelse og kompetansemål i LK06 er en faktor (Fjørtoft&Sandvik, 2016). Etter evalueringen av Reform 97 viste at tilbakemeldingskulturen på elevenes prestasjoner i den norske skolen var preget av lite systematikk, særlig på barnetrinnet. Et klart trekk ved barnetrinnet var at de brukte en kombinasjon av allmenn ros og fravær av eksplisitte og klare faglige standarder. Kvalitativ forskning på ungdomstrinnet viste at det var stor variasjon i lærernes tilbakemeldinger til elevene. I noen klasserom var tilbakemeldingene og veiledningene rettet mot å støtte elevene følelsesmessig og motivere dem, mens det i andre klasserom var mer faglige kommentarer. Forskerne fant at det var få tilbakemeldinger som stimulerer elevene til å stille seg selv spørsmål av typen «hvordan henger dette sammen med det jeg har lært før?». Generelt var tilbakemeldingene til elevene korte og generelle av typen «flott» og «du er flink», men uten konkretisering av hva elevene er flinke til, eller hva de må jobbe mer med (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Andre faktorer til økt interesse for vurdering sier Fjørtoft og Sandvik, er OECDs kritikk av den manglende interessen for vurdering i norsk sammenheng (Fjørtoft&Sandvik, 2016). I stortingsmelding nr. 30 Kultur for læring kan man lese at OECD etterlyste allerede i 1988 et system for kvalitetsvurdering som kunne gi norske skolemyndigheter en godt nok situasjonsbeskrivelse som grunnlag for utforming av utdanningspolitikken (Regjeringen, 2004). Det er grunn til å tro at mangel på oppmerksomhet rettet mot resultatene av opplæringen har vært medvirkende til at det har vært lite søkelys på hvordan opplæringen kunne forbedres.

Av andre faktorer som økte interessen til vurdering i norsk skole var resultatene på internasjonale tester som PISA, TIMSS og PIRLS. I artikkelen «Hva kan norsk skole lære av PISA- vinneren Finland av Svein Østerud kan vi lese at da resultatene fra PISA ble

offentliggjort i desember 2001 skapte det store overskrifter i media. «Pisa – sjokket» ble et vendepunkt for norsk skolepolitikk. Ifølge Bergesen ble «PISA-resultatene en «flying start» for den politiske ledelsen i Utdannings- og forskningsdepartementet. Kristin Clemet som på dette tidspunktet var utdannings- og forskningsminister gjenopprettet «kvalitetsutvalget» og de fikk i oppdrag å analysere, beskrive og vurdere systemet for kartlegging og vurdering a kvalitet i grunnopplæringen (Østerud, 2016).

I stortingsmelding nr. 16 (Regjeringen, 2006) peker utdanningsdepartementet at norsk skole har manglende evalueringskultur som igjen har ført til utilstrekkelig oppfølging av eleven og redusert deres faglige utviklingsmuligheter. Det påpekes videre at regelverket for individvurdering ikke oppfattes som klart nok, lærerutdanning og skolen mangler tilstrekkelig kompetanse i vurdering, det er svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen.

I 2006 fikk utdanningsdirektoratet i oppdrag av kunnskapsdepartementet å iverksette en rekke tiltak for å bedre vurderingspraksisen i norsk skole og våren 2007 ble prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” etablert og i alt 77 skoler som ble plukket ut til å utvikle vurderingspraksisen slik at den den fulgte intensjonen i kunnskapsløftet (Ottesen&Møller, 2011). Gjennom egen hjemmeside ble erfaringer, forskning og verktøyer presentert. Parallelt med dette prosjektet arbeidet Utdanningsdirektoratet med revisjon av bestemmelser om vurdering i Forskrift til Opplæringsloven, laget veiledninger for arbeidet med lærerplanen og tiltak som skulle styrke kompetanseutviklingen innen vurdering.

2009 ble ny forskrift til opplæringsloven innført, våren 2009 fikk vi veiledning til lokalt læreplanarbeid, våren 2010 ble det etablert en egen nettside kalt vurdering for læring der intensjonen var å styrke lærernes undervisningsvurdering og samme høst ble utviklingsprosjektet «Vurdering for læring» som var en oppfølging av prosjektet «Bedre vurderingspraksis» som ble avsluttet i 2009 satt i gang.

I grunnlagsdokumentet for satsningen vurdering for læring 2014-2017, som er en videreføringen av satsingen fra 2010-2014, står det at den overordnet målsetting for prosjektet er at vurderingskulturen og vurderingspraksisen blir videreutviklet av skoleeier og skoler (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det sies videre i dette grunnlagsdokumentet at der er avgjørende at både skoleeier, skoleledere og skoler må reflektere over og ta stilling til hvordan de vil organisere kompetanseutvikling i vurdering.

Internasjonale studier viser at vurdering for læring er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringen på og deres muligheter til å lære. Vurdering for læring kan vi forstå som en måte å tenke og handle på, som hele tiden har elevenes læring som mål.

Vurdering for læring handler altså ikke om spesielle teknikker eller et sett prosedyrer, og heller ikke om skjemaer eller skriftliggjøring, men om skolens lærings- og vurderingskultur. Forskning har pekt på behovet for å videreutvikle vurderingspraksisen i grunnopplæringen.

Utdanningsdirektoratet viser til at TALIS undersøkelsen i 2008 og den norske oppfølgingsrapporten i 2009, viser at mange norske lærere i mindre grad enn lærere i de fleste andre deltakerlandene verken setter mål eller følger opp elevenes læringsarbeid på en systematisk måte (Utdanningsdirektoratet, 2014). OECDs rapport understøttes av resultatene fra blant annet elevundersøkelsen i 2013, sier Utdanningsdirektoratet videre.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

I pedagogiske utviklingsarbeider blir skoleledere ansett som kanskje de viktigste pådriverne for at på skolene skal fungere og får til endring. Vi har derfor valgt å sette søkelyset på deres handlingsrom og hvilke ledergrep de har tatt for å få til en endring på vurdering på sin skole i tråd med vurderingsforskriften. Ved å gjennomføre intervju av skoleledere på tre skoler vil vi ha muligheten til å se hvordan skolelederne selv opplever hvordan de har styrt og lagt til rette for en hverdag med fokus på kompetanseheving og kollektiv læring i personalet. De 3 som vi har intervjuet er plukket ut på bakgrunn av at skolene som de er ledere for har scoret godt på elevundersøkelsen på vurdering gjennom flere år. Alle 3 skolene har vært med i satsningen «vurdering for læring», men de har i satsningen vært i forskjellige puljer.

Vi ønsker å få fram skolelederens erfaringer, synliggjøre ledergrep og er det en bestemt oppskrift på hvordan man skal lede sitt personale for å få til en endring på vurdering der elevene i andre ender kan fortelle at det som er blitt gjort gjør at de er fornøyde. Ja, også om igjen gjør at skolen scorer godt på temaet vurdering i elevundersøkelsen.

I lys av dette store utviklingsprosjektet fant vi det interessant å kunne forske på hvilke ledergrep som har vært tatt i lys av utviklingsprosjekt «vurdering for læring».

I utgangspunktet var problemstillingen slik:

Hva har vært rektors viktigste oppgaver i forbindelse med satsningen på «vurdering for læring»? Underspørsmål er: Hvordan har rektor arbeidet for at utviklingsarbeidet har resultert i endret undervisning med mer fokus på læring. Formålet: er å få en innsikt i hvilke lederegrep rektorer har gjort for å endre praksis i personalet på vurdering.

Ettersom oppgaven skled frem og med gjennomgang av analyser, funn og tolkninger ble vi enige om å endre på problemstilling og den lyder slik:

Hvilke lederegrep har rektor brukt for at utviklingsarbeidet i forbindelse med satsingen Vurdering for læring har resultert i endret undervisning med mer fokus på læring?

Uti fra problemstillingen, er det erfaringene til skolelederne som skal kaste lys over spørsmålet. En kvalitativ forskningsmetode egner seg godt til dette, fordi den setter søkelyset på opplevelsene og tankene til informantene. Vi bruker en fenomenologisk tilnærming til å finne svar på problemstillingen. Ut i fra samtalene vil vi nærme oss problemstillingen gjennom en analyse av det som kommer fram i intervjuene.

For å kunne svare på problemstillingen, har vi sett oss nødt til å bryte problemstillingen ned i mindre forskerspørsmål.

- Hva har deltagelse i satsingen Vurdering for Læring hatt å si for ledelse av utviklingsarbeidet?
- Hvilken betydning har formell skolelederutdanning?
- Hvilken betydning har skole-hjem samarbeidet?
- Hvordan er læringskulturen ved skolen?
- Har kulturen endret seg gjennom deltagelse i satsingen? Hvordan?
- Hva slags rolle spiller skoleeier?

1.3. Begrepsavklaring og retningslinjer

De fleste begreper blir definert eller diskutert underveis i oppgaven. Likevel vil vi innledningsvis gjøre noen avklaringer. I problemstillingen snakker vi om lederegrep og da tenker vi på de grep ledere i skolen må gjøre for å få til en endring.

Vi velger å variere i språket når vi snakker om informantene våre som benevnes som ledere, informanter, rektorer og forskningsdeltakere. Vi har også variert språket når vi har snakket om vurdering for læring som kan omtales som satsingen og VFL.

1.4. Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er oppdelt i 5 kapitler, der vi starter med å trekke opp bakgrunnen for oppgaven, problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 gjør vi rede for det teoretiske grunnlaget som vi har brukt for å belyse temaet og analysere data. I kapittel 3 presenterer og begrunner vi våre metodiske valg. Kapittel 4 er brukt til analyse og drøftinger av framskaffet data. I kapittel 5 forsøker vi å samle trådene og komme med en konklusjon.

2. Teoretisk rammeverk

2.1. Bakgrunn

Aldri har skoleledere blitt møtt med større forventninger enn i dag. Ledere arbeider i systemer som forventer at skolen skal sørge for at alle elever lykkes med et intellektuelt utfordrende pensum» (Robinson, Guldahl&Mekki, 2014). For oss som arbeider med å få elever til å lykkes på skolen ser at dette er en omfattende og sammensatt jobb. Det som er helt sikkert er at drivkraften med å arbeide rundt barn og unge er å kunne gjøre den lille forskjellen.

Det sies at en tredjedel av befolkningen i Norge er ansatt i utdanningssektoren eller er i formell skolegang. I offentlig forvaltning er utdanning nest etter helse det vi brukes mest penger på. Det forteller oss at skole er en nøkkelinstitusjon i samfunnet (Ottesen&Møller, 2011, s. 15).

I de senere år har vi fått tilgang på forskning som dokumentere hvor viktig ledelse er for både elevens og lærerens læring. Å være leder i skolen blir ofte omtalt som en krevende og utfordrende rolle. Der lederen skal ivareta og håndtere krav og forpliktelser overfor elever, lærere, foreldre og skoleeiere. I tillegg må skolelederen manøvrere mellom vekslende pedagogiske idealer og teorier samt balansere stabilitet og endringer. Det finnes ingen oppskrift på hvordan man skal oppnå godt lederskap eller gode prestasjoner, men det vi vet er at lederskap er situasjonsbestemt. De ledergrep og virkemidlene som må tas i bruk varierer fra situasjon til situasjon, og fra organisasjon til organisasjon.

Ledelseslitteraturen møter denne type krevende oppgaver gjennom en rekke teoretiske innfallsvinkler til ledelse. Noen teorier fokuserer på lederegenskaper, mens andre har fokus på hvordan lederen leder organisasjonen gjennom samarbeid og samhandling eller teorier om lederpersonligheter. Det som er helt sikkert er at de som forsker/lager ledelsesteorier har en god hensikt for å hjelpe ledere der ute.

I det siste år har fokuset på vurdering fått en stor plass i utviklingsarbeidet rundt omkring på skoler i Norge. Norske myndigheter har siden «PISA» sjokket i 2001 satt i gang en rekke tiltak for å bedre norsk skole. Av satsninger kan vi blant annet nevne «Fra ord til handling» og «bedre vurdering», vurdering for læring, videreutdanning for lærere og ungdomstrinn i utvikling. Beklageligvis finnes det ingen enkle løsninger som kan gi varige resultater, det er

hardt systematisk arbeid og langvarig innsats som medfører permanente endringer (Fullan&Sandengen, 2014).

2.2. Vurdering

I dette kapitlet vil vi ta for oss et av de store utviklingsprogrammene som har fått stort fokus i skole Norge fra i 2010 og frem til i dag «vurdering for læring».

Begrepene evaluering og vurdering brukes om hverandre i dagligtalen. Evaluering er et vidt begrep som dekker alle former for vurdering. I skolesammenheng kan det for eksempel brukes om landets skolesystem, om kvaliteten i grunnskolene, om lærerkollegiets samarbeidskvalitet, om hver enkelt lærer, om undervisning og undervisningsmetoder. Det kan også omfatte vurdering av elevprestasjoner og faglig utvikling og det er umulig å reservere et enkelt evalueringsområde til begrepet vurdering (Engh, Dobson&Høihilder, 2007, s. 28). I den senere tid er ordet vurdering mer og mer blitt brukt inn i skolen og begrepet evaluering er sjeldnere i bruk. Vi ser at i alle skolepolitiske dokumenter som opplæringsloven, forskrifter, kunnskapsløftet er det begrepet vurdering som konsekvent blir brukt om det som uttrykker elevens kvalitet på arbeid eller grad på måloppnåelse. Det er alltid to parter i evaluering, den som vurderer og den som blir vurdert.

2.2.1 Formativ vurdering og summativ vurdering.

Det finnes to hovedtyper av vurdering - formativ vurdering og summativ vurdering. Formativ vurdering er vurdering som gjøres underveis i læringsprosessen. Den er prosessorientert, og den er et virkemiddel for å justere kursen underveis. Til alle tider er det viktig at elever vet hva man bør gjøre videre for at resultatet skal bli bra og oppnå en større grad av måloppnåelse. Av læreren krever dette tett oppfølging av eleven for å kunne veilede dem gjennom oppgaver før de ferdigstilles. Naturlige spørsmål i en slik sammenheng kan være: Hva vil du/ dere trenge hjelp til videre, er dere fornøyd med samarbeidet så langt, har dere fordelt oppgaver på en fornuftig måte, osv. I skoletale og i utdanningsdirektoratet brukes formativ vurdering synonymt med underveisvurdering. Ser vi i forskriften til opplæringsloven § 3-11 om Underveisvurdering så står det at:

Underveisvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Underveisvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Underevgsvurderinga skal innehalde grunnigitt informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekanidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling.

(Stortinget, 2017)

Mens formativ vurdering forteller noe om hva som må gjøres for å nå læringsmålene, er summativ vurdering noe som forteller oss om den læringen som allerede har skjedd.

Summativ vurdering skal være ”... *et mål på hvor mye læring som har skjedd til nå enten i hver modul eller fagområde som et fag består av, eller et mål på det som totalt er oppnådd i faget*» (Engh, Dobson&Høihilder, 2007, s. 29). Hensikten er å kontrollere oppnådde resultater. Et typisk eksempel på summativ vurdering er eksamen.

Summative vurderingsformer har lange tradisjoner både i Norge og internasjonalt. I den hensikt å fortelle elever og omverdenen hvilken kunnskap, hvilke ferdigheter og hvilken kompetanse elevene innehar, blir dette målt ved hjelp av tester av ulike slag.

Den summative vurderingen kan forstås på to måter, enten som en sluttvurdering der man vurderer hvor langt man nå har kommet i forhold til fagmålene eller kompetansemålene i læreplanen, eller som et gjennomsnitt av de karakterene man har fått på prøver eller ved terminavslutninger underveis i skoleåret. Summativ vurdering er en vurdering av hvor mye læring som har skjedd til nå og gis uten hensyn til elevenes læreprosess, deres forutsetninger, undervisning eller andre ytre rammefaktorer.

2.2.2. Vurdering for læring

Det finnes mange måter å definere hva vurdering egentlig er. I følge Patricia Broadfoot er vurdering å samle inn og tolke informasjonen ut i fra definerbare kriterium (Fjørtoft&Landslaget for, 2016). Begrepet vurdering for læring beskriver vurderingsprosesser som har et læringsfremmende formål jf. Black mfl. (Wille, 2010).

I grunnlagsdokumentet Utdanningsdirektoratet har utarbeidet for satsingen Vurdering for Læring sies det at det er avgjørende at både skoleeier, skoleledere og skoler må reflektere over og ta stilling til hvordan de vil organisere kompetanseutvikling i vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Internasjonale studier viser at vurdering for læring er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringen på og deres muligheter til å lære. Vurdering for læring kan vi forstå som en måte å tenke og handle på, som hele tiden har elevenes læring som mål.

Vurdering for læring handler altså ikke om spesielle teknikker eller et sett prosedyrer, og heller ikke om skjemaer eller skriftliggjøring, men om skolens lærings- og vurderingskultur. Forskning har pekt på behovet for å videreutvikle vurderingspraksisen i grunnopplæringen. TALIS-undersøkelsen i 2001 og den norske oppfølgingsrapporten i 2002 viser for eksempel at mange norske lærere i mindre grad enn lærere i de fleste andre deltakerlandene verken setter mål eller følger opp elevenes læringsarbeid på en systematisk måte. OECDs rapport om evaluering og vurdering gir anbefalinger om Norges videre arbeid med

Vurdering for læring er en stor satsing som omfatter skoler og lærebedrifter over hele landet. Bakgrunn for satsningen var og er internasjonale forskningsfunn og prosjektet «bedre vurderingspraksis som viste at formativ vurdering, vurdering for læring, er det mest virkningsfulle når det gjelder elevens læringsutbytte (Fjørtoft&Sandvik, 2016). I kapittel 3 i forskrift til opplæringsloven i 2009 (Kunnskapsdepartementet, 2006), blir denne bekjennelsen synliggjort.

På nettsiden til VFL står det at det er spesielt fire prinsipper som har vist seg som sentrale for å få til en læringsfremmende underveisvurdering og elevenes forutsetninger kan styrkes dersom de:

- Forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem.
- Får tilbakemeldinger som forteller dem kvaliteten på arbeidet eller prestasjonene
- Får råd om hvordan de kan forbedre seg
- Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

I alt 7 puljer fra 2010-2017 er gjennomført i satsningen vurdering for læring der siste pulje avsluttes nå til våren 2018. I utgangspunktet skulle satsningen avsluttes i 2014, men utdanningsdirektoratet anbefalte videre satsning. At satsningen skulle videreføres kunne man lese i stortingsmelding nr. 20 «*På rett vei*» (Regjeringen, 2013).

Intensjonen med satsningen var tenkt som en hjelp til kommune og skoler for å få implementert forskriften. I grunnlagsdokumentet for satsningen vurdering for læring 2010-2014 står det

«Den overordnede målsettingen er at vurderingskulturen og vurderingspraksisen som har læring som mål skal videreutvikles på skoler og hos skoleeiere. Denne videreutviklingen skal skje gjennom økt kompetanse og økt forståelse for vurdering som redskap for læring.»

(Utdanningsdirektoratet, 2014)

Både skoleeier og skoler må videre reflektere og ta stilling til hvordan dette arbeidet skal organiseres. Her var det tenkt å legge til rette for lærende nettverk, strukturer og kulturer som intensiverer skolens kompetanse som lærende organisasjon.

En av målsetningene og intensjonen var at kommuner og skoler skulle fortsette å drive utviklingsarbeidet etter at satsingsperioden var/er over.

«Vurdering for læring» har vært et tilbud til der både grunnskole, videregående og private grunnskoler og satsningen igjennom de 7 puljene har hatt stor oppslutning på tross av at den ikke har vært obligatorisk.

2.2.3. Vurderingskultur

Å ha vurderingskompetanse er en helt sentral kompetanse en lærer må inneha. Som lærere må en vite noe om vurdering, hvilket faglig nivå eleven befinner seg på, kunne gi eleven vurdering på en faglig god måte, forstå hvilken kontekst vurderings skal gis i og ha en forståelse på hvordan vurdering kan brukes på gode måter.

På en skole påvirkes vurderingskulturen av flere faktorer blant annet av forskning, politisk føringer og ikke minst av den praksis som foregår i skolen. Disse faktorene former hverandre, der politiske myndigheter bruker forskning for å påvirke praksis, forskere snakker om og analyserer politikken for å forstå skolen og de som arbeider i skolen må forholde seg til de politiske føringer og forskningsfunn (Fjørtoft&Sandvik, 2016, s. 17).

Som vi ser er vurderingskompetansen også viktig for den som ikke underviser, men som er en del av skolekulturen som for eksempel elever, foresatte, skoleledere, ansatte i kommune og fylkeskommune.

2.3. Organisasjonsutvikling

Organisasjonsutvikling handler om å kontinuerlig arbeidet med å forbedre en organisasjons evne til å håndtere endring i og utenfor en virksomhet.

Mange bruker New Public Management (NPM) som en fellesbetegnelse for de endringer som ble gjort i offentlig sektor fra ca. 1990 og frem til i dag (Karlsen, 2006). Også utdanningssektoren med både L-97 og kunnskapsløftet kan sees i denne rammen. En viktig dimensjon i NPM er brukerorientering og målstyring, og vi opplever at den nye vurderingsforskriften er et ledd av denne utviklingen.

Man kan anlegge mange ulike perspektiver for å forstå skolen som organisasjon. Skole er en kompleks og sammensatt virksomhet med mange aktører og mange oppgaver og mål. Snakker vi om organisasjonsutvikling i et skoleperspektiv sier vi at skoleutvikling er en koordinert læring, på mange nivåer med den hensikt at forbedre kvaliteten av elevens læring (Fuglestad&Møller, 2006).

Ingen plass er det mer naturlig at man finner læring enn i skolen. For å kunne utvikle skolen er det avgjørende at skolen lærer å lære som organisasjon. Det er en stor konsensus om at skolen er eller bør være en lærende organisasjon. Organisasjonsutvikling blir derfor en viktig del av skolelederrollen. Som en kunnskapsbedrift er skolens viktigste ressurs personalet. Å skape utvikling, blir derfor en viktig del av skolelederens oppgave.

I første rekke knyttes læring opp mot evnen skolen har til hele tiden skal kunne forbedre seg. Disse forbedringen må være i tråd med de mål skolen har satt seg. Disse målene kan være i stadig endring og i den ligger det at skolen må skape sin egen fremtid. I det ligger det at en lærende skole må designes på en slik måte at skolen kan innordne seg til endringer i omgivelsene med å skape morgensdagens skole. For at vi skal kunne si at læring er tilstede skal man kunne se dette i håndfaste endringsprosesser i skolen. For at skolen skal kunne holde en stødig retning mot et eller flere mål er endring en forutsetning. Skoleledelsen sin oppgave

vil være å påse at de ansatte som arbeider i skolen kontinuerlig bygger inn endringene som en naturlig del av sine holdninger (Johannessen&Olsen, 2008)

Argyris og Schön (1978,1996, Knut Roald) utviklet organisasjonslæring på flere nivåer med begrepene enkeltkretslæring og dobbelkretslæring. De mener at for å nå dypere læring er det man avhengig av at kollegier reflektere sammen.

Når det gjelder synet på læring og endring i skolen kan vi trekke frem flere teoretikere blant andre Argyris og Schön som definerer «*organisasjonslæring som en utforsking av opplevd manglende samsvar mellom forventet og faktisk resultat*» (Argyris&Schön, 1996). Skolen som organisasjon kan forstås gjennom ulike sammenhenger og perspektiver (Bolman, Deal&Thorbjørnsen, 2004).

Vi har plukket ut følgende teorier som vi mener har hatt betydning for synet på læring og endring i skolen. Disse er enkel og dobbelkretslæring, systemisk tenkning og den eksplisitte og tause kunnskap.

2.3.1. Enkel og dobbelkretslæring

Enkel- og dobbel kretslæring har til hensikt å fremme organisasjonens læringsevne.

Argyris og Schön definerer organisasjonslæring som en utforsking av opplevd manglende samsvar mellom forventet og faktisk resultat (Argyris&Schön, 1978;Argyris&Schön, 1996). Så lenge vi oppnår det vi ønsker er det lite å bekymre seg for, men når vi ikke gjør det må vi endre våre handlinger for å oppnå de resultater og intensjoner vi først satte.

Enkeltkretshandlinger er handlinger som resulterer i tidligere erfaringer. Det stilles ingen kritiske spørsmål om hvorfor oppgavene løses på denne måten og ofte er verdier og mål tatt for gitt.

Du går fra erfaring og til en handling som fører til et resultat. Dette resultatet fører igjen til handlinger som igjen gir et nytt resultat. Det er en repeterende handling som kun bygger på resultatet uten å reflektere på hvorfor resultatet er slik. Et eksempel på det er ved skoledagens slutt ringer skoleklokken, det gir en helt bestemt atferd i skolen, hver dag hele året rundt.

Enkeltkretslæring i skolesammenheng er overfladisk.

Dobbelkretslæring forbindes med endring av mål, verdier og normer. Dobbelkretslæring er basert på teoretisk læring og spesialisering. Det kan forstås som læring av forskjellige kontekster eller som Argyris og Schön sier det

«...læring som resulterer i endringer i verdiene bak bruksteoriene og endringer i folks grunnleggende strategier og antakelser.»

(Argyris&Schön, 1996)

Dobbelkretslæring kan foregå på individplanet eller organisasjonsmessig gjennom agenter som handler på vegne av organisasjonen og som deretter fører til organisasjonsmessig dobbelkretslæring.

Et eksempel fra skolen kan være at en lærer oppdager og bekrefter en feil ved regelverket, han finner selv løsninger for å utbedre feilen.

2.3.2. Skolen som lærende organisasjon

I stortingsmelding nr. 30 «Kultur for læring» kan man lese at:

«Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten.»

(Regjeringen, 2004, s. 26ff)

I dag må skolen være i stand til å forandre seg og hele tiden legge til rette for læring. I den forbindelse stilles det krav både til både skolen som organisasjon, skoleleder og personalet. Det er et felles ansvar og alle må føle seg forpliktet til å sette de felles målene ut i livet. Det er viktig at alle i organisasjonen hele tiden reflekterer over hvor vidt målene som settes og de valg som tas er de riktige for skolen.

I lærende organisasjoner har systemteoretikeren Senge (1990) hatt stor innflytelse for læring i organisasjoner. I boka til Peter Senge «*The fifth discipline: the art and practice of the learning organization.*», beskriver han hvilke vanskelige oppgaver (disipliner) en organisasjon må

beherske for å kunne utvikle seg i en slik retning. I boka bruker han denne definisjonen på lærende organisasjoner:

«Lærende organisasjoner er organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap»
(Senge, 2006)

For å utvikle en lærende organisasjon deler Senge organisasjonslæringen inn i fem dimensjoner: *Personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning.*

Personlig mestring – Dette handler om å få til å være både realistisk og fremsynt. «Her og nå» situasjonen er utgangspunktet, men skal ikke fange for mye interesse da oppmerksomheten flyttes til en vurdering av hva som er ønsket fremgang og hva som skal til for å komme dit.

Mentale modeller - Her finner man medlemmenes grunnleggende forestilling av virkeligheten. For å komme til et felles ståsted må forståelsen utfordres mot hverandre for å finne ut hvordan virkelighet ser ut. I skolen har man metoder som *aksjonslæring* (Tiller, 2006) og *Lesson Study* (Utdanningsdirektoratet, 2015) som kan medføre refleksjon og avlæring av gammel praksis.

Felles visjon - Handler om felles ståsted der det skapes enighet om mål og visjon for fremtiden. I en skole eller organisasjon involverer man alle i formulering av felles visjoner slik at man får et eierforhold og forpliktelse til målsettingene. Disse felles visjonene, eller felles plattform, er det viktig at man tar frem med jevne mellomrom for å repetere eller for å justere kurs. Det er rektor på en skole som tar initiativ til å skape visjoner og motivere læreren med seg.

Gruppelæring - En felles visjon og ønsker er i seg selv ikke tilstrekkelig for å skape endring. Å arbeide som et team og vil de samme tingene kan være utfordrende. For utprøving av ny kunnskap og ferdigheter er det avgjørende at gruppe medlemmene har tillit til hverandre. Lærerteam i skolen kan være en slik gruppe der læring kan foregå.

Systemisk tenkning - Denne disiplinen (den femte disiplin) binder sammen de fire andre dimensjonene til en helhet. Når en organisasjon endrer seg gjennom læring må den enkelte forstå sammenhengen mellom handling og praksis som foregår for å se helheten. De

involverte må forstå sin rolle i den store helheten. For å se helheten kan rektor hjelpe de ansatte til å ha et droneblikk slik at ny kompetanse overføres til identiske hendelser. Lærerne må settes i stand til å se selv både som en del av utfordringen og løsninger slik at de tar ansvar for utviklingen i skolen istedenfor å fordele skyld.

Dagens skole er på vei til å utvikles med lærende individer til kollektivt lærende felleskap. En organisasjon som forbedrer, skaper sin egen framtid, realiserer mål og har en kollektiv forståelse av å være i utvikling, akseptere forandring, er reflekterende, søker perspektiver, ser helhet fremfor deler osv. Her er bare noen av dem forventningen dagens skole står ovenfor og da er det viktig at menneskene som arbeider der, har en felles visjon og felles utviklingsretning. Irgens (2011) vektlegger betydningen av at menneskene i en lærende organisasjon har en kollektiv, overordnet forståelse av organisasjonens misjon og et felles verdsett. At de har en visjon og er samlet om en felles utviklingsretning med strategiske og operative mål. At de har felles prosedyrer og retningslinjer for arbeidet i organisasjonen, og at disse kollektive rammene gir den enkelte læreren tilstrekkelig autonomi til å utføre sine arbeidsoppgaver. Han visualiserer dette i en rammemodell for et godt handlingsrom, formet som et hus (Wennes&Irgens, 2011).

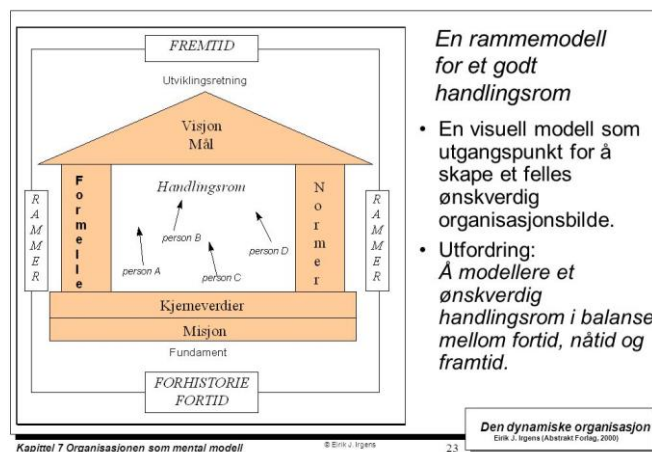


Fig. 1 Rammemodell for et godt handlingsrom

Denne modellen av Irgens ser vi er skolens oppdrag og kjerneverdier. Historie og fortid representerer husets grunnmur og hustaket som er vendt mot fremtiden og utvikling utgjør skolens visjon og mål. I husets vegger finner vi skolens normer og retningslinjer som representerer nåtiden. Her ser vi en sammenheng mellom verdier, normer og visjon, balanse mellom verdistyring, regelstyring og målstyring som viser en god skole i felles utvikling.

Mellom disse samhandlingen fremhever Irgens (2011) betydningen av høy kompetanse for kommunikasjon og skriftliggjøring av skolens planer og rutiner (Wennes&Irgens, 2011). Vi betegner den organisatoriske kunnskap først når læringen blir etablert i handlinger. Gjennom demokratiske prosesser som leder blir skolens felles handlingsrom laget ved at man blir enige om felles rutiner og måter man gjør ting på. Irgens påpeker imidlertid viktigheten av at det kollektive handlingsrommet må bygges romslig. Mellom veggene av regler og normer skal det være et tilstrekkelig handlingsrom til at den enkelte kan utføre sine oppgaver tilfredsstillende ut fra sien profesjonelle vurderinger.

Irgens har også utarbeidet «Utviklingshjulet for en skole i bevegelse» Denne modellen beskriver spenningsforholdet mellom drift og utvikling. I tillegg spenningsforholdet mellom kollektivt og individuelt arbeid i skolen (Wennes&Irgens, 2011). Utviklingshjulet viser en enklere grad av virkeligheten. Den sikrer ikke de kontinuerlige overgangene mellom dimensjonene. Skal man kartlegge skolens ståsted, avdekke utfordringer og finne tiltak er modellen et godt redskap i så måte.

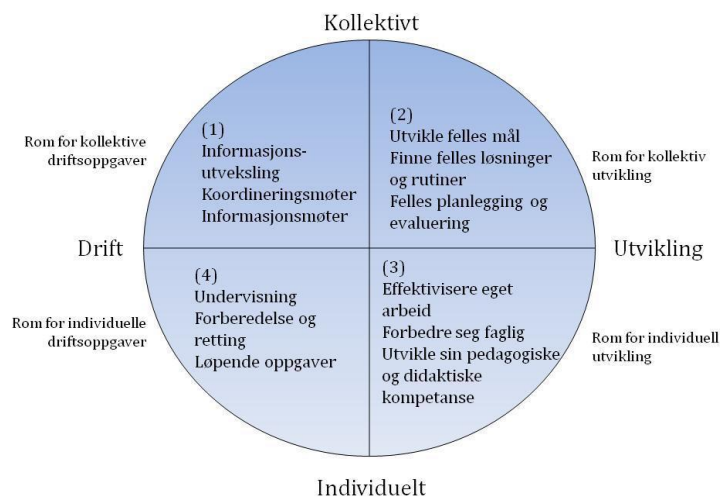


Fig. 2 Irgens utviklingshjul

2.3.3. Taus og eksplisitt kunnskap

Nonaka og Takeuchi (Roald, 2012) har forsket på fenomenene taus og eksplisitt kunnskap.

Her har de sett på samspillet mellom dem og på betydningen som de har for organisasjonens læring. Eksplisitt kunnskap vil si erfaringer og forhold som man kan sette ord på, og som ofte preger samtaler og diskusjoner blant ansatte omkring arbeidsoppgaver, utfordringer og muligheter som man ser for organisasjonen. Eksplisitt kunnskap nedfelles ofte skriftlig og settes i system, i form av strukturer, rutiner og prosedyrer.

Kunnskap som baserer seg på erfaringer er taus kunnskap. I en organisasjon finner man mye læring som skjer kun hos den enkelte individ. Denne kunnskapen er skjult for andre enn den som innehar den, den er såkalt taus kunnskap som den enkelte har. Den tause kunnskapen utvikles gjennom refleksjoner, aksjoner, og samarbeid med kollegaer i en organisasjon. Det forutsetter en kunnskapsdeling i organisasjonen for at det skal foregå læring. Taus kunnskap er i hovedsak erfaring som den enkelte har utviklet over tid, ting som man bare vet fungerer, men som man har vanskelig for å sette ord på.

For å utvikle lærende organisasjoner må man klare å avdekke og få frem den tause kunnskap som alle individer i organisasjonen har ervervet seg gjennom egne erfaringer. Kunnskapen må gjøres tilgjengelig for flere i organisasjonen. Den tause og eksplisitte kunnskap må fungere sammen gjennom refleksjon, dialog slik at kunnskapen spres. Dette samspillet medfører fire ulike dimensjoner: Sosialisering, Eksternalisering, Kombinering og Internalisering.

I figuren under kan man se at Sosialisering foregår når taus kunnskap deles fra en annen uten verbal kommunikasjon, men med at man følger med i praksisfeltet. Den som observerer tar etter, uten refleksjon eller kommunikasjon. Siden det ikke er kommunikasjon er man ikke bevisst den læringen som foregår.

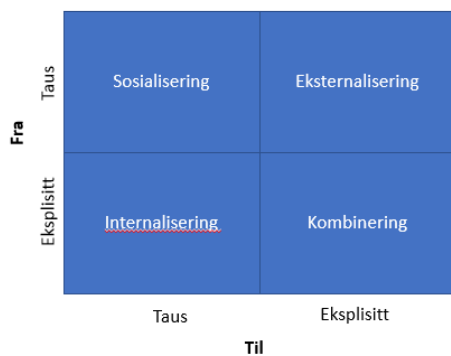


Fig. 3 Taus og eksplisitt kunnskap (Roald, 2012)

Når taus kunnskap går over til eksplisitt kaller vi det Eksternalisering, Kunnskap gjøres tilgjengelig for andre gjennom interaksjon som kan være skriftlig eller muntlig. Som eksempel fra skolen deler en lærer med sine medarbeidere ved å fortelle eller skrive ned metodikken, men det foregår ingen direkte samhandling mellom dem.

Når eksplisittkunnskap deles heter det Kombinering. Her vil flere i samme gruppe dele sine synspunkter og sammen vil de skape en ny oppfattelse ved hjelp av rekontekstualisering. I en lærergruppe som har enerfaringsdeling etter å ha prøvd ut ny praksis vil det skje en kombinerings.

Når eksplisitt kunnskap deles i en taus organisasjon kaller vi det internalisering. Læring i denne fasen er sterk. Den enkelte lærer innordner kunnskapen sin til egne mentale modeller og gjør den til rutine i sitt arbeid. I denne fasen erstatter læreren gammel praksis med ny og den blir en del av den daglige rutinen og går over til å bli taus igjen.

Som leder er det viktig å kunne teori om organisasjonslære når man skal lede en skole gjennom et utviklearbeid. Det er flere faser i et utviklingsarbeid og antall faser og betegnelser varierer mellom forskere. Michael Fullan benytter seg av disse fasene i endring av et utviklingsarbeid:

1. **initiering**
2. **implementering**
3. **institusjonalisering**

(Fullan&Sandengen, 2014)

I initiering er fokuset på planlegging og klargjøring og her avklares det hvem som har ansvar for arbeidet, hvem trenger vi ekstern støtt og veiledning osv.

Implementering handler om gjennomføringen. Her settes visjoner og planer ut i praksis og det er her de ansatte skal lære og endre noe i sin praksis.

Institusjonalisering er den siste fasen og handler om implementeringsarbeidet ikke er over før ny praksis er blitt til en del av hverdagen.

2.4. Lærernes læring

2.4.1. Aksjonslæring

Formell kompetanseutvikling blant lærere i Norge har endret seg det siste ti-året (Postholm, 2012). Lærerne har høy formell kompetanse, men har samtidig liten tradisjon i det daglige til å stimulere sin egen læring i arbeidet sitt. Det er lagt til rette for mer fellestid i arbeidstiden til

læreren som igjen gir større mulighet for samarbeid og erfaringsutveksling. Postholm m.fl. mener at vi vil se effekten om noe år i de skolemiljø der det legges til rette for at lærere jobber i utviklingsorienterte skolemiljø som vektlegger hele tiden læring og samarbeid (Postholm, 2012;Postholm&Emstad, 2014).

Lærerens læring bør skje i nær sammenheng til deres praksis påpekes det av flere forskere. Aksjonslæring kan beskrives som en læreprosess hvor kolleger i en organisasjon iakttar og reflekterer over sine egne erfaringer på en systematisk måte og prøver ut nye tiltak. Ideen er at man arbeider med kontinuerlige selvutviklings- og refleksjonsprosesser sammen med andre.

Aksjonslæring kan beskrives som en læreprosess hvor kolleger i en organisasjon følger med og reflekterer over sin egne praksis på en grundig måte og prøver ut nye tiltak. Aksjonslæring brukes ofte i skolen som en metode i lokalt utviklingsarbeid og strategien har fått gode skussmål gjennom satsinger «Ungdomstrinn i utvikling» som en god strategi for å bidra til å heve kvaliteten i arbeidet med skoleutvikling. Grunntanken er at man jobber hele tiden med selv-utvikling og refleksjonsprosesser sammen med andre. Tom Tiller sier det slik:

“Aksjonslæring er en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe (...) med sikte på å forandre situasjonen til noe bedre”
(Tiller, 2006, s. 52)

På egen arbeidsplass kan man bruk aksjonslæring som en forskende aktivitet sammen med kollegaer. Man kan få hjelp fra forskere til å bidra inn i kompetansehevingen av lærerne og man blir en del av et forskningsfelt. For mange lærer kan dette være vanskelig, sier Tiller, da mange er vant til å være alene i undervisning.

Aksjonslæringens grunnleggende verdier er deltakelse, involvering, ansvarliggjøring, kritisk refleksjon og forpliktelse til å lære av erfaringer (Tiller, 2006).

På veien mot å bli en lærende organisasjon, er utfordring å finne den gyldne læringsveien (Tiller, 2006). Gjennom den gyldne læringsveien forteller Tiller forholdet mellom visjon og praksis, og de forhold som må være til stede for at disse skal fungere sammen.

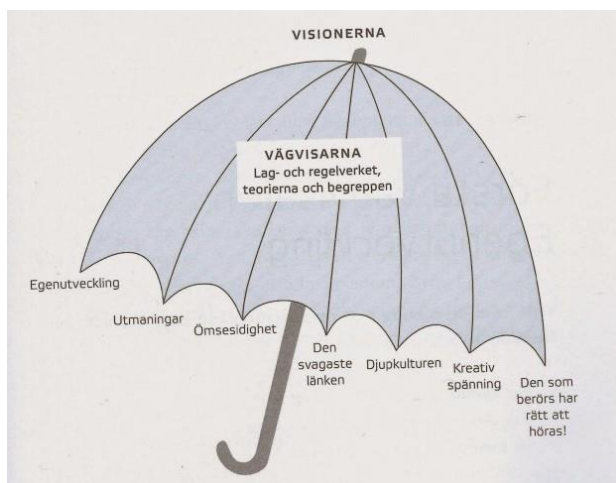


Fig. 4 De sju utvikelingsveiviserne (Tiller, 2006, s. 162)

Første veiviser handler om at alle må utvikle seg, men at ingen kan presses til læring. Man må selv være motivert for å ta tak i egen læring. Dette kan oppfattes som en individuell aktivitet, men dette dreier seg om refleksjon og praksissamarbeid. Refleksjon gjennom ledelse og medskapning slik at vi kan lære av hverandres erfaring. Teoretisk forankring vil her får en større plass og for å få til dette må egenutviklingen gjennom flere nivå. Noe som Tiller illustrerer gjennom figur x, læringstrappa (Tiller, 2006, s. 39)



Fig. 5 Tillers «Erfaringstrapp» (Tiller, 2006, s. 39)

Den andre veiviseren forstår en lik at mennesker trenger utfordringer. Det finnes en rekke studier som viser utfordringens betydning for læringsresultatene. Å få utfordringer med tydelige forventninger og mål kan sees på som om man blir sett og tatt på alvor. Når man skal utfordre foresetter det at oppgaven, ressurser, evner situasjon nivået osv. er tilpasset tidligere erfaringer slik at aktører har en sjans til å lukkes med oppdraget. Både engasjement og glød vil bli større om utfordringen er tilpasset. Blir utfordringen for store kan man oppleve at aktøren mislykkes og organisasjonen opplever seg selv som handlingslammet.

Den tredje veiviser da snakker vi om gjensidighet. Balansert verdibytting er viktig å sikre mellom mennesker. Dette gjelder både mellom leder og lærer, men også mellom aktørene i lærergruppen. Det kan føre galt av sted å styrke lederens kompetanse mens lærere ikke får noe. Forutsetning for utvikling er at partene i samarbeidet legger noe på vektskåla som kan gagne begge partene. Eksempler på dette i leder- lærerrelasjonen være: tid, rom for prøving og feiling og anerkjennelse osv. På lærernivå snakker vi om deling av opplegg og erfaringer. Begrepet «Hva kan jeg gjøre for arbeidsplassen, og hva kan arbeidsplassen gjøre for meg» kan være et godt bilde på gjensidighetsforholdet.

Den fjerde veiviser kalles: Hold øye med det svake leddet. Her sikter Tiller til at det er viktig å få med seg hele gruppa, sørge for at den som sliter med forståelsen eller er umotivert styrkes så fort som mulig, stoppe opp hvis noen ikke henger med. Hvis dette ikke gjøres, kan det få store negative konsekvenser for hele organisasjonen, noe som i verste fall kan føre til mangel på framdrift på grunn av sabotasje og evige repetisjoner. Ledelsen kan være det svakeste leddet, men det er ikke dermed sagt at en skole stopper opp. Det finnes eksempler på skoler som har dyktige lærere som kompenserer for svake ledelse (Tiller, 2006).

Den femte veiviseren: Her snakker vi om å ha et våkent blikk for dypkulturene. I skole sammenheng er det her alle aktører i en skole spør hva formålet med skolearbeidet er? Vi har behov for å forstå hva vi egentlig holder på med eller hva er meningen med det vi gjør er. De grunnleggende målene for utviklingsarbeidet har vi behov for å forstå grundig og bli delaktig i. Utviklingsarbeidet må henge sammen med skolens nå- situasjon og en målsetning hvor en vil og hvis endringsarbeidet ikke er forstått og akseptert, vil ofte skolens skjulte læreplan komme til overflaten, og det stilles tvilende spørsmål til utviklingen. Enkelte kan ha personlige agendaer, og dermed kommunisere noe annet enn det som praktiseres.

Den sjette veiviseren: Skape kreative spenning. Her oppfordrer til Tiller at man må tenke utenfor boksen i utviklingsarbeidet. Vi må tørre å tenke utradisjonelt, prøve og feile og konstruere nye måter å løse oppgaver på. Gjennom kreative diskusjoner der fenomen opp mot et annet. Dette kan gjøres ved at vi sammenligner det vi selv gjør og tenker, med andres handlinger og forståelse av situasjonen. Dette gjøres best ved at man ser på ulike spenningsforhold, for eksempel intensjoner og realiteter, desentralisering og sentralisme osv. Man kan også legge til rette for å gjøre det gjennom perspektivmøter. I skolesammenheng snakker vi for eksempel om at situasjonen i klasserommet kan sees fra et lederperspektiv eller

et elevperspektiv? Hvis vi legger til rette for at ulike aktørperspektiver kan behandles på en kreativ måte, har vi et godt utgangspunkt for utvikling. Ved kreative spenninger kan det utløse optimisme, engasjement, nytenkning og det i seg selv kan hindre tilbakeholdenhet på arbeidsplassen og i livet generelt.

Den Sjuende veiviseren heter den som berøres skal høres. Her forteller Tiller at alle deltakere i en arbeidssituasjon som blir oppfordret eller involvert i utvikling har rett på å bli hørt. Hva er det å bli hørt? I skolesammenheng er dette en selvfølge, men også vanskelig. Det viser seg at man kan legge til rette for gode arenaer mellom ulike aktører i skolen som vil bli hørt og samarbeidet blir fruktbart, men det fordrer god kommunikasjon mellom aktørene.

2.4.2. Relasjonsledelse

Relasjonsledelse handler om ledelse som har et humanistisk og etisk menneskesyn som bærebjelke for påvirkning. Å påvirke medarbeidere sin trivsel, metoder i arbeidet og utvikling er i seg selv ansvarsfullt. Det handler om å påvirke medarbeidere gjennom tillitsrelasjoner og dialog. Det kreves helt andre holdninger og innsikt å lede mennesker enn ledelse av økonomi og teknikk (Spurkeland, 2013). For lederen handler om å bli kjent med hver enkelt medarbeider og skape en tillitsfull relasjon.

«Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av menneskenes liv i sine hender»

(Spurkeland, 2013)

Det i seg selv sier noe om at hver relasjon er unik og at den etiske grunnholdningen handler om å forplikte seg til ikke å skade andre mennesker. Relasjonsledelse handler om å bry seg om andres utvikling og trivsel. Stikkord som beskriver relasjonsledelse er omsorg, lagfølelse, lojalitet, motivasjon, humor og ikke minst det å gjøre andre gode.

Jan Spurkeland sier at ledelse aldri har eksistert i enerom, det er et forhold mellom to eller flere mennesker. Lederen sin oppgave er å påvirke menneskene i organisasjonen. Til det må en ha kompetanse i menneskekunnskap, samspill, individorientering og stor dose med interesse for mellommenneskelige forhold. Hovedprinsippene på relasjonsledelse ifølge Jan Spurkeland er:

1. Bevissthet om avhengighet. Leder og medarbeider samhandler for å oppnå resultater.
2. Bevissthet om relasjonelt mot.

(Spurkeland, 2013)

I relasjonsledelse snakker vi om positiv avhengighet der lederen er bidragsyter til å få medarbeidere tettere sammen slik at de kan «*dra lasset i lag*» og vil hverandre vel. Som leder handler det om å motivere, inspirere og tilrettelegge for et samarbeid. Vi vet at det kan komme negative relasjoner i et avhengighetsforhold som for. eksempel når en ansatt for ikke mestrer et samarbeid, saboterer eller ikke vil de andre vel. Som leder må en da gå inn å stoppe dette og vurdere å bryte relasjonen. Motkrefter kan ikke få ødelegge for trivsel og effektivitet i lengden.

Det andre prinsippet rasjonelt mot handler om å møte mennesker ansikt til ansikt på tross av at det kjennes ubehagelig. I slike situasjoner kreves det at man har en bevissthet om hva som er vanskelig i møte mellom mennesker, samt at man har vilje og evner for å ta møte den andre part. Rasjonelt mot trengs for å takle uoverensstemmelser og når man skal gi ærlige tilbakemeldinger.

I vanskelige samtaler krever denne ledelsestilnærmingen stor menneskekunnskap. Man leder ikke grupper, men enkelt individer. For å få kompetanse om mennesker må du lære dem å kjenne og ingen er bare det du ser. For å få innsikt i totalkompetansen til våre medarbeidere må man investere i å observere medarbeideren over lang tid, være tilstede på pauserommet, benytte seg av *small talk* osv. Man må være interessert i 24. timers menneske først da kan man få en større innsikt i våre medarbeideres reaksjoner og holdninger og kanskje få det beste ut av dem, sier Spurkeland (Spurkeland, 2013).

Det som skjer på hjemmebane har innflytelse hvor godt man prestere på jobben og omvendt. Han sier videre at vi trenger individuelt tilpasset lederskap og at det er misforstått at personalhåndboken gir svar på spørsmål om likehetsbehandling. I et moderne samfunn som blir mer og mer preget av ustabile hjemmearenaer vil ledere som ikke lærere og særbehandle enkeltmennesker mislykkes.

En måte å bli kjent med sine medarbeider er å benytte seg av sirkelen nedenfor som inneholder de fem F'ene som kan gi et grunnlag for å kjenne sine medarbeideres totale kompetanse (Spurkeland, 2013).

Hele mennesket

24-timers mennesket. Det fargerike fasettmennesket.

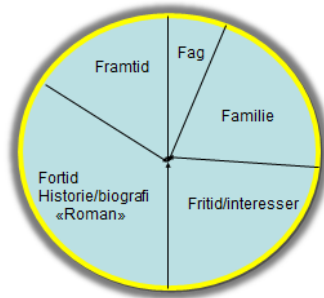


Fig. 6 24-timersmennesket til Spurkeland

2.4.3. Elevsentrert ledelse

Skolen som organisasjon har betydning for skolens hovedoppgave, elevens læring og utvikling. Vi opplever at mange skoleledere ønsker å bidra til at elevene skal få et best mulig læringsutbytte og den beste muligheten til påvirkning skjer gjennom lederens samarbeid med lærere og ledelse av lærerne. Ny forskning på utdanningsledelse har vist at kvaliteten på ledelse kan ha stor innflytelse på prestasjoner til elever (Robinson, Guldahl&Mekki, 2014).

Hva legger man så i begrepet ledelse? I følge Robinson (2014) sies det ofte at ledelse er å utøve innflytelse som igjen kan bety tvang, manipulasjon og maktutøvelse, men ledelsen vi snakker om her er ledelse gjennom legitimitet. Legitimitet kan utøves på forskjellige måter blant annet gjennom formell legitimitet der de ansatte som er under leders innflytelse synes bruken av autoritet er i orden. Som for eksempel når ledere må ta beslutninger som alle ikke er enige i, så forstår de hvorfor årsaken til avgjørelsen. Den andre måten som gir legitimitet er når de ansatte har respekt en eller annen ledes personlige egenskap. Det kan for eksempel være at den ansatte beundrer lederens sitt mot. Den tredje som gir legitimitet er relevant erfaring, der lederen får legitimitet fordi han er flink, kunnskapsrik og hjelper andre med å løse utfordringer de har forpliktelse seg til. Som man ser kan ulike ledere få legitimitet for sin ledelse på forskjellige måter. For å få til ledelse må man lære seg ferdigheter om hvordan man skal tenke og handle. Ledelse kan defineres som *evnen til å påvirke andre til å nå et mål i felleskap*. Ledelse handler også om å erkjenne at ledelse ikke er noe man utøver alene. Det handler om å ta ledelse og bli ledet av andre.

I elevsentrert ledelse snakker vi om å gjøre en større forskjell for elevens læring og trivsel. I den forbindelsen trenger ledere anbefalte råd for hvilken utøvende praksis som vil gi det beste

resultatet (Robinson, Guldahl&Mekki, 2014). Man må vite hva man skal gjør og hvordan man skal gjøre det. Gjennom å sette opp fem dimensjoner beskriver Robinson hva man skal gjøre for elevsentrert ledelse.



Fig 7. Robinsons tre lederferdigheter og fem ledelsesdimensjoner (Robinson, Guldahl&Mekki, 2014, s. 26)

I elevsentrert ledelse handler den første dimensjonen om å etablere mål og forventninger. Å sette mål er en viktig del av en leders hverdag og er en måte å sortere, prioritere, fremme sammenheng og forventninger i skolen. Sammen med sine ansatte eller de som skal nå målene, vil dette influere til felles forståelse om hva som er viktig akkurat nå, i denne sammenheng. For å få de ansatte motivert og forplikte seg til å nå målene er det viktig at målene er i tråd med de verdier som er i organisasjonen, slik at man legger til rette for at de ansatte får mulighet til å oppnå noe de ønsker å få til. Som ledere vil man oppleve at organisasjonen ikke befinner seg på det stedet man ønsker å være og det er i seg selv er en refleksjon som kan stimulere til å diskutere med de ansatte hvordan skal man komme seg dit man vil.

Den andre dimensjonen handler om leders taktiske bruk av ressurser. Her snakker vi om hvordan leder bør prioritere og disponerer skolens ressurser på en slik måte at det øker mulighetene til å oppnå målene de har satt seg. Hvis en skole har et klart mål om å heve kompetansen på IKT og har det som et klart mål så må dette også dette gjenspeile seg i skolens prioriteringer i forhold til satsning på kompetanse, maskinpark osv. Dette handler

ikke om å få tildelt flere ressurser, sier Robinson (2014), men om å ta stilling til, diskutere og omdisponere de ressurser organisasjonen allerede har. I slike prosesser er det viktig at man som leder har innsikt og relasjonskompetansen for også å ivareta de menneskelige utfordringene som noen ganger kan føre til følelsesmessige reaksjoner i personalet og i relasjonskompetansens verden snakker vi om en leders mot når slike prioriteringer skal gjennomføres til det beste for elevenes læringsutbytte (Robinson, Guldahl&Mekki, 2014).

Den tredje dimensjon omhandler å forsikre seg om kvalitet på undervisningen. I boken til Viviann Robinson (2014) kan vi lese at foreleseren Sonny repeterte i sine forelesninger «*The main thing is to keep the main thing the main thing*» som handler om at læring til alle elever og elevgrupper skulle holde en høy kvalitet. For å garantere kvalitet i undervisningen må nytt stoff kobles på elevenes tidligere kompetanse og at kunnskapen formidles til elevene på mange ulike måter i en kort tidsperiode, og at skolen har et felles rammeverk. For å få eleven engasjerte og lykkes i sin læring bør elevenes læringsmuligheter være integrert i en større helhet. Dette gjelder også for lærernes læring, beskriver Robinson.

Den fjerde dimensjonen handler om å lede lærernes læring og utvikling. I følge Robinson (2014) er den faktoren som har størst effekt på elevenes læring. Derfor vil kanskje den viktigste oppgaven til en rektor være å utvikle skolen som en lærende organisasjon, der man kan få dele erfaringer og sammen ha fokus på vurdering for læring.

Skolelederen gjør en forskjell for elevenes læring ved selv å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til sine lærere, enten i rollen som leder eller som en som selv holder på å lære. Ved å delta i læringsarbeidet blir lederen en del av utviklingsarbeidet. Lederne får samme kompetansen og innlæring av de samme begrepene som lærerne og tilstedeværelsen har også en høy symbolsk verdi. Den kanskje mest verdifulle fordelingen med involveringen er å komme tett på sine ansatte. Her får man muligheten til å få med seg hvilken støtte de ansatte trenger i arbeidet eller ha en forståelse for de utfordringer de står ovenfor.

Den siste og femte dimensjon handler om behovet for å sikre et velordnet trygt læringsmiljø. I følge Robinson (2014) er det dette punktet som må ivaretas først. Det er lite sannsynlig at en skole vil lykkes med forbedring av knyttet til undervisning hvis dersom ikke elever og ansatte ikke føler seg trygge. Både fysiske og psykososiale forhold må ivaretas. Dette kan forstås med at de ansatte og eleven opplever en hverdag med tydelige ordensregler der man har høye

forventninger og tydelige konsekvenser når det gjelder atferd og omsorgsfullt læringsmiljø der eleven og ansatte blir sett og tatt vare på, men det innebærer også at lærere skjermes fra unødvendige foreldrekrav og pressgrupper, og at skolen har gode systemer og rutiner for konflikthåndtering.

Viviann Robinson som har forsket på utdanningsledelse og hvordan skoleledere kan gjøre en større positiv forskjell for undervisning og læring på egne skoler oppsummerer hovedbudskapet fra forskningen slik:

«Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil det ha på elevenes læringsresultater.»

(Robinson, Guldahl&Mekki, 2014, s. 25).

2.4.4. Skole-hjem samarbeid

Elever tilbringer mye av sin tid innenfor skolens vegger og det er viktig at skolen legger til rette for at elevene opplever trygghet, trivsel og læring. I de skoler der foresatte opplever sterke bånd synes det å være tryggere skolemiljø, bedre elevoppmøte og større tillit mellom foresatte og skole (Robinson, Guldahl&Mekki, 2014).

I skolen har vi en tendens til å fokusere på hvordan foresattes skal informeres og involveres når vi snakker om å ha gode relasjoner til hjemmet, der vi kan ha åpne linjer der vi kan snakke sammen til det beste for barnet. Det er viktig at skolen har forventninger til hjemmet og omvendt. Robinson trekker frem viktigheten av å knytte bånd til eleven gjennom pensum. Dette er ikke bare en lærers oppgave, men det er viktig at også lederen sørger for at læreren blir støttet i arbeidet med å lage slike forbindelser. Det kan lederen gjøre ved å oversikt over pensum, gjennomføre analyser av «klassetrivselen», «elevundersøkelsen» og støtte til undervisningsmateriell. Robinson sier at hvis undervisningen er lagt opp ut i fra elevens erfaringer og interesser vil de bli mer motivert for læring. I tillegg vil læreren bli mere likt når lærestoffet er hentet fra noe eleven er opptatt av og det kan oppleves som mer forståelig og relevant. Tanken er ikke at læreren må ha direkte kontakt med elevens familie for å få til dette, men med oppgaver som forbinder akademiske begreper til kulturelle ideer, ferdigheter og aktiviteter. For eksempel kan skriveoppgaver legges opp ut i fra elevens interesser. Det kan være en hobby eller noe som engasjerer dem i samfunnet. Her vil det komme et mangfold av oppgaver der eleven har fått velge ut i fra noe de er interessert i. Det som er viktig i elev-lærer relasjonen er at de sammen blir dyktige i jobben de skal gjøre på skolen. I foreldre

engasjementet er det mange måter å involvere foresatte i barnas skolegang. Som ledere har man en oppgave å engasjere foresatte inn i ulike formelle organer, bruk av ulike media, legge til rette for skoletilsetninger og involvere dem i utfordringer i skolen. I skolen i dag ser vi at foreldreengasjement i nærmiljøet i regi av både skole og foresatte bidrar til at eleven har en felles hyggelig «fritidsaktivitet» som de kan snakke om dagen etter på skolen. Flere slike gode opplevelser har innvirkning på klassemiljøet og også på prestasjoner i klasserommet. Å bygge tillit til foresatt både som leder og lærer er viktig for å skape gode relasjoner og sterke forhold til foresatte. Både leder og lærer må ha kunnskap og ferdigheter for å bygge tillitt og det er ikke noe som gjøres over natten. I boken elevsentrert skoleledelse av Viviann Robinson kan man lese om en undersøkelse som har vært gjort på 79 skoler i Midtvesten i USA, uttrykte foresatte store forskjeller i gjennomsnittlig tillit til skolene sine. Interessant lesing da man se at skoler som ga foresatte anledning til å ha påvirkning på skole- og klasseromsbeslutninger, oppfattet som mer tillitsvekkende. Et annet fenomen var at på de skolene der elevene fortalte at de satte pris på skolen; «her hører jeg til» var foreldretilliten større. For foresatte er det viktig at barn forteller at jeg liker læreren og er stolt av skolen, det påvirker foresatte og fremmer tillit til skolen.

Det er viktig å skape gode samarbeidsstrategier for å involvere foresatte i elevenes læring. I skolen i dag har vi flere slike treffpunkter som er på skolen med blant annet samarbeidsmøter, utviklings-samtaler, temamøter og ulike tilstelninger. Det er viktig med god og nøyaktig informasjon og opplæring. Her kan det være snakk om å modellere og få tilgang på kunnskap om å lese eller lære strategier. Foreldreinvolvering gjennom ukeplaner, arbeidsplaner, tilgang til konkretiseringshjelpemidler, tilgang på bøker, ressurser til hjelp hjemme f. eks CD-ord. Det å få praksis på skolen og hjemme til å henge sammen slik at det foresatte gjør hjemme støtter læringen på skolen og øke foreldrenes forventninger til barnas læringsprestasjoner. Bruk av IKT i opplæringen å ha forventninger om bruk av dette både på skolen og hjem er viktig. Støtte i dette arbeidet kan skolen gi foresatte.

I følge Robinson så spiller ledere en viktig oppgave i å ta ansvar for en sammenhengende og forskningsbasert tilnærming til foreldreinvolvering, og i å bygge den tillitten som gjør det mulig for foreldre og lærer i å jobbe sammen for å øke engasjementet til alle elever.

2.4.5. Lærende møter

Rundt omkring på skolene i dag gjennomføres og planlegges teammøter, avdelingsledermøter, fellesmøter, plangruppemøter osv. svært ulikt fra skole til skole. I følge Knut Roald kan det se ut som om denne organiseringen av slike møter kan være avgjørende for hvor langt man kommer i dybdeanalyse av utviklingsprosjekter man arbeider med (Roald, 2012). Det å lede lærerens læring og utvikling, er den faktoren som gir størst effekt på elevenes læring (Robinson, Guldahl&Mekki, 2014). Med dette i ryggmargen er det viktig at en rektor utvikler sin skole til en lærende organisasjon, der en viktig del av dette utviklingsarbeidet vil være å skape lærende møter. I følge Knut Roald kreves det bevisste former for forberedelse, gjennomføring og oppfølging for å lede kunnskaps- utviklende prosesser (Roald, 2012). I likhet med Knut Roald sier Irgens at før man setter i gang et møte, undervisning eller samtale er det viktig å ramme det inn (Irgens, 2007). For Irgens handler det om å skape et felles utgangspunkt for hva møtet skal handle om. De som skal lede møtet må ha tenkt igjennom og rammet inn møtet slik at vi vet hva vi ønsker å oppnå. Denne innrammingen må også skje for de andre som er deltakere på møtet. De må få samme muligheten til å vite hva møtet handler om og hva de skal være forberedt til på møtet. Knut Roald sier at det er lederen sin hovedoppgave å utforme problemstilling, gjennomtenkte prosess-steg og å utfordre de ansatte til å reflektere. Han sier videre at gjennom lærende møter, vil utviklingsarbeidet bli mer bærekraftig, man vil få en høyere grad av felles ansvar og dypere analyser av det man jobber med (Roald, 2012). I boken kvalitetslæring som organisasjonslæring av Knut Roald beskriver han karakteristiske trekk ved produktive møter i kvalitetsarbeidet. Disse trekkene er:

- 1. Medskaping framfor medbestemmelse.**

Dette innebærer at alle deltakerne er godt forberedte til møtet.

- 2. Spørsmål framfor forslag**

Dette fungerer best når det utarbeides en problemstilling som deltakerne er kjent med og jobbet med på forhånd. Dette vil være med på å gjøre møtet mer kunnskapsutviklende og lærende, i tillegg til at deltakerne på møtet blir medskapende.

- 3. Bevisst utelate motforestillinger i søkefasen.**

Her skal alle komme med forslag og ideer først. Etterpå gjennomgås og prioriteres forslagene av deltakerne på møtet, og da kan man ha en mer kritisk gjennomgang og eventuelt stille spørsmål.

4. På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker.

Alle deltakerne må ha en forståelse av at skoler er komplekse organisasjoner og at mange forhold virker inn på elevenes og lærernes arbeid. Man må jakte etter en bred forståelse i analyse- og tiltaksfasene for å forstå og løse komplekse utfordringer.

5. Positive erfaringer før negative erfaringer.

Vi må alltid søke etter de positive erfaringer før de negative erfaringen og dette må man bevisstgjøres på. Dette vil være med på å styrke utviklingsprosessen og skape en mer konstruktiv dialog. Negative forhold vil få for stor plass, dersom vi ikke er bevisst på dette.

6. Å lede møtene på omgang.

Utviklingsarbeidet ved skolen er et felles ansvar og i den forbindelse kan dette blir styrket av at man deler på å lede møter.

7. Heterogene arbeidsgrupper.

Skoler er ofte organisert slik at man har faste møtestrukturer, der man finner enhetsmøter, teammøter, fagmøter osv. Det er viktig for deling av kunnskap at deltakere går på tvers av disse strukturene. Dvs. bytte på deltakere i arbeidsgrupper og være bevisst å bryte opp de vante arbeidsgruppene. Å bryte opp i faste grupperinger kan føre til mer dynamiske og dypere utviklingsprosesser.

8. Prioritering framfor avstemning.

I mange sammenhenger i skolen må vi foreta valg mellom ulike meninger og gjøre bestemmelser for hva vi skal jobbe videre med. Dialogen omkring dette er viktig. Ulike synspunkt blir ofte skrevet på tavla, Post-it-lapper og så foretar vi i fellesskap prioriteringer. Det virker som om denne måten å gjøre det på, fører til større eierskap av det vi skal jobbe videre med.

9. Milepæler og ansvarsfordeling.

For å få framdrift i et utviklingsarbeid kan det bli styrket av at man setter opp milepæler i form av en plan som viser når de ulike ting skal gjøres/være gjennomført. En slik type

plan i skolen kan være et årshjul for skoleåret, med oversikt over arbeidet og tidspunkt på året det skal gjøres. I tillegg er det viktig å evaluere jevnlig det man gjør, (underveisvurdering) slik at man kan endre kurs.

10. *Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling.*

Det er viktig å legge til rett for at team eller enkelt individer får dele ny kunnskap og hvordan den nye kunnskapen har påvirket for eksempel undervisningen i personalet når de for eksempel har vært på kurs/videreutdanning..

11. *Pauserommet er uegnet til faglige møter.*

Det blir helt klart mer effektive og faglige møter når man ikke bruker pauserommet til faglige møter. Derfor skal man legge til rette for og heller bruke andre rom på skolen til dette arbeidet. F.eks. klasserom, møterom.

12. *Skille mellom utviklingsaker og forvaltningsaker.*

Vi skiller klart mellom utviklingsarbeid og skolens drift. Når det er utviklingsmøter skal det ikke tas opp praktiske ting, det får eventuelt tas når møtet er over. Forvaltningsaker kan ofte avgjøres av ledelsen uten at hele personalet involveres.

Ikke alle punktene er like viktige for å få til gode lærende møter, men det å være disse punktene bevist disse trekkene kan man gi alle ansatte muligheten til å påvirke arbeidet ved en skole eller bli deltaker i sine møter (Roald, 2012, s. 224ff).

2.4.6. *Lesson study*

Et av ledegrebene som skole A benyttet seg av var Lesson Study.

Lesson study er en metode der lærere i felleskap planlegger undervisning, observere hverandres praksis og sammen reflektere over gjennomført undervisning for så å vurdere om den førere til ønsket endring slik at en stadig kan gjøre undervisningen bedre.

Lesson study er en modell for forbedring av undervisningspraksis i en lærergruppe, i hele personalet eller ved alle skoler i en kommune. Det handler om et kollegium som utvikler sin egen praksis (Fuglestad&Møller, 2006;Postholm&Emstad, 2014;Utdanningsdirektoratet, 2015).

Hensikten med å bruke denne metoden i et lærerkollegium til syvende og sist skal øke elevenes læringsutbytte. Det handler om å forske på egen praksis der lærerne diskuterer elevens læringsmål for en økt eller flere økter gjerne på team, de planlegger undervisningen sammen. Når undervisningen gjennomføres observerer lærerne hverandre og reflekterer over det de har observert i etterkant. Gjennom denne refleksjonen og erfaringsdelingen gjør de justeringer før de går inn i en ny utprøving, observasjon og erfaringsutveksling. Erfaringsmessig er det lurt at lærere som bruker denne metoden også får dele sine funn og kunnskap med de andre lærerne på skolen som igjen skaper en delingskultur på skolen. Modellen under illustrerer arbeidsgangen i metoden Lesson Study.



Fig. 8 Gangen i Lesson study

2.4.7. Distribuert ledelse

Det finnes ulike definisjoner på hva som ligger i begrepet ledelse (Postholm, 2012). Hun viser til at Møller (2006) beskriver ledelse som en

«Spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir.»

(Postholm, 2012, s. 85)

Måten ledelse utøves på, påvirkes av ting som personlighet, formell utdanning, men også den lokale konteksten. I distribuert ledelse flyttes fokus bort fra leder og leders rolle, til å handle mer om ledelsespraksis, og interaksjoner mellom mennesker og en situasjon. Dette er derfor en måte å tenke ledelse på som passer godt inn i skolens tradisjonelle flate hierarki. Selv om skoleledelse er løftet høyt i dag, er det fortsatt en høy grad av profesjonell autonomi i lærerrollen.

Det er to hovedkategorier av distribuert ledelse, numerisk diskusjon og samhandling (Postholm, 2012). I den første kategorien betraktes ledelse som summen av de ledelseshandlinger som utføres av personer i en organisasjon. I samhandling kan distribuert ledelse utføres gjennom spontane eller intuitive samarbeid mellom kolleger, eller som institusjonaliserte praksis. Teamledelse er et eksempel på det siste.

3. Metode – forskningsdesign og forskningsprosess

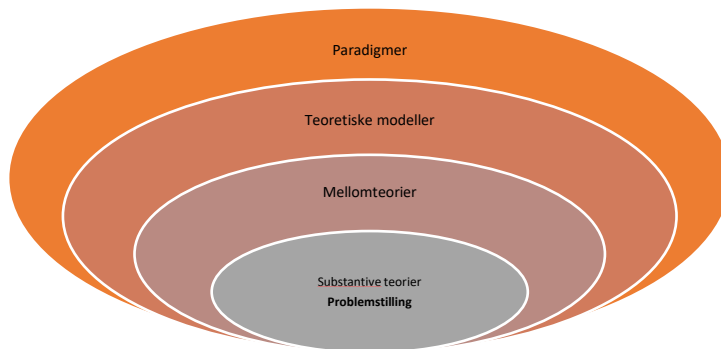
3.1 Design

3.1.1 Kvalitativ metode

Vi kan grovt dele forskningsmetoder i to; Kvalitativ og kvantitativ. Kvalitativ metode skiller seg fra kvantitativ metode ved at det gjerne er større nærhet mellom forskningsobjekt og forsker. Intervju og observasjon er de mest fremtredende måtene å innhente informasjon på intervju eller observasjon (Thagaard, 2009).

Thagaard sporer kvalitativ forskning til Chicagoskolen i USA og antropologiske studier i mellomkrigstiden (Thagaard, 2009). May Britt Postholm peker på opplysningstida på 17-hundretallet og de filosofiske strømningene som oppsto i denne perioden som starten (Postholm, 2010).

Teorier er viktig i forskning. Postholm deler disse inn i 4 hovedkategorier (Postholm, 2010). Disse visualiserer hun som vist i figur 1.



Figur 9. de fire nivåene teori er delt inn i (Postholm, 2010, s. 20)

I det øverste nivået befinner teorier som sier noe om hvordan man oppfatter verden. Slike teorier blir også kalt Paradigmer. Postholm trekker frem Kognitivism, Konstruktivism og Positivism som slike paradigmer. I det neste nivået befinner teoretiske modeller seg. Disse er mer spesifikke enn paradigmene. Eksempler på slike teoretiske modeller er Deweys «Learning by doing» og Piaget sine kognitive skjema. Disse teoretiske modellene kan igjen forgreine seg til mellomteorier, som er det neste nivået. Her bygger teoriene mer på empiriske data, slik blant annet Dewey forsket på elever og lærere med bakgrunn i sin egen teoretiske modell (Postholm, 2010). Det siste nivået er substantive teorier. De overordnede teoriene benyttes til å gi retning og utgangspunkt for problemstillinger, mens substantive teorier gir grunnlag for konkrete forskbare problemstillinger.

3.1.2. Sosial konstruktivisme

Postholm (Postholm, 2010) betegner konstruktivismen som et paradigme som ligger mellom kognitivismen og positivisme. Konstruktivismen er den sentrale tanken at kunnskap skapes i en sosial kontekst. Kunnskapen er dermed ikke statisk, men utvikler seg gjennom ny viten og forståelse. Thagaard (Thagaard, 2009) beskriver at relasjonen mellom forsker og de som blir studert er det som gir resultat.

Den russiske psykologen Lev Vygotsky er sentral innenfor det som vi kaller sosial konstruktivisme (Egeland, 2004). Vygotsky mente språk var viktig for barns læring og tilegning av ny kunnskap. Dermed ble den sosiale prosessen et viktig element i å danne og utvikle ny kunnskap. Dette danner grunnlaget for det som kalles et sosiokulturellt syn på læring som i dag er fremtredende i pedagogisk forskning (Egeland, 2004). I Postholms modell for teorier er dette synet plassert i det tredje nivået, teoretiske modeller (Postholm, 2010).

3.1.3. Fenomenologi

Fenomenologi er et vitenskapssyn som baserer seg på å forstå fenomener basert på perspektivet til dem som blir studert. Fenomenologiske studier har sine røtter i den tyske filosofen Edmund Husserls (Postholm, 2010). Han mente at den objektive kunnskapen egentlig er en subjektiv kunnskap. Dette fordi den objektive virkeligheten tilpasses til de subjektive oppfatninger og meninger som er dannet mentalt. Dette er med på å danne ny kunnskap. I Husserls teori blir derfor måten verden og virkeligheten oppleves viktig for forståelsen (Dalen, 2011).

Det er den subjektive opplevelsen som ligger til grunn, og ytre faktorer er mindre interessant (Thagaard, 2009). Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2010, s. 41). Postholm deler fenomenologiske studier grovt inn i 2 perspektiver; Sosiologisk og psykologisk (Postholm, 2010). I det sosiologiske perspektivet er fokus på grupper av mennesker, mens det i det psykologiske er individet som har fokus. Kvalitative studier har fokus på menneskelige problemer og prosesser blir utforsket i sin naturlige setting. I fenomenologiske studier er, til forskjell fra etnografiske- og kasestudier, prosessen avsluttet når forskningen tar til. Fenomenologiske studier ser derfor på avsluttede prosesser, og ikke på pågående.

3.1.4 Utvalg av forskningsdeltakere

For å finne svar på problemstillingen har vi intervjuet 3 rektorer ved 3 ulike skoler i landet. Alle 3 skolene, og rektorene, har vært med i ulike puljer i satsingen Vurdering for Læring (VFL). Det var avgjørende for oss at det var skoler som over tid scoret høyt på den delen av elevundersøkelsen som omhandler VFL. Vår analyse av elevundersøkelsen for årene 2014-2016 viser at resultatene på elevundersøkelsen på de fleste skolene varierer fra år til år. Mange skoler scoret høyt enkelte år, mindre høyt andre år. Enkelte skoler skilte seg ut med å ha jevnt høye resultater, definert som øverste 5 percentil hvert år. Disse skolene har svært liten svingning i resultatene fra år til år. Det er blant denne gruppen vi har plukket våre informanter. Vår hypotese er at det på disse skolene er utviklet en kultur for VFL som er varig og at det er en praksis som er det Fullan kaller institusjonalisert (Fullan&Sandengen, 2014).

Det er ofte en forskjell mellom skoletypene når det gjelder vurdering. På de minste trinnene er det ofte vanlig med en vurdering basert på formative vurderingsprinsipper, mens det på ungdomstrinnet ofte benyttes vurdering som er summativ i form av karakterer. Både gjennom VFL og satsinga på Ungdomstrinn i utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012), har det forhåpentligvis vært en utvikling her. Vi har valgt å fokusere på mellomtrinnet fordi dette er et trinn som har relativt godt omfang av kvantitativ informasjon gjennom elevundersøkelsen på 7. trinn og nasjonale prøver på 8. trinn. Dette er også det trinnet som er fellesnevneren for våre utvalgte skoler og rektorer, i tillegg til at det er trinn vi begge har erfaring fra både som ledere og lærere. I fenomenologiske studier er forskerens forforståelse viktig for hvordan innhentet informasjon tolkes (Postholm, 2010;Dalen, 2011).

Når det gjelder antall informanter har vi lagt oss på et minimum. Antallet informanter må ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre en dyptpløyende analyse, sier Thagaard (Thagaard, 2009). Det er noe ulik oppfatninger av hvor mange informanter som bør intervjues (Postholm, 2010). Postholm viser til Polkinghorne (1985) som foreslår fra fem til tju fem informanter, mens Dukes (1984) foreslår fra tre til ti informanter. Postholm mener at i en mindre studie, som dette er, vil tre informanter gjøre det lettere å finne fellestrekk og kjernen i informantenes opplevelse og erfaring (Postholm, 2010).

3.1.5. Intervju

Innen kvalitativ metode, og spesielt i fenomenologiske studier, er intervju den mest utbredte metoden for å samle inn data. Postholm går så langt som å si at intervju vanligvis er den

eneste metoden for å samle inn data i fenomenologiske studier (Postholm, 2010). I vår undersøkelse skal vi se på rektor og hva rektor har gjort for å sikre at elevene får den vurderingen de har krav på ifølge forskrift til opplæringsloven kapittel 3. Da er vi ute etter de erfaringer og opplevelser informantene sitter med. Intervju er derfor vår metode for å innhente data.

Innretningen på intervju kan gjøres på forskjellige måter, avhengig av hva slags type informasjon man er ute etter og hvem informantene og forskeren er. Grovt sett kan man inndele intervjuer på en skala fra åpen til strukturert (Dalen, 2011).



Fig. 10 intervjuer fra åpne til strukturerte, fritt etter Dalen (Dalen, 2011)

I det åpne intervjuet forteller informanten fritt, mens det strukturerte er styrt. Den mest ytterliggående formen for strukturert intervju vil være ja/nei spørsmål om et tema. I de fleste tilfeller vil det være en grad av struktur i intervjuene, og på skalaen finner vi det vi kan kalle semi-strukturerte intervju (Dalen, 2011). Her er tema avgrenset, og enkelte spørsmål formulert på forhånd. Postholm benytter betegnelsene formelle og halvformelle intervjuer, og skiller samtidig mellom planlagte og uplanlagte intervjuer (Postholm, 2010). Både formelle og halvformelle planlagte intervjuer ligger innenfor det vi velger å betegne som semi-strukturerte intervjuer.

Postholm peker på at relasjonen mellom forsker og informant er vesentlig, og at denne er forskjellig ut ifra hvilket paradigme forskningen har sin bakgrunn i (Postholm, 2010). Vårt grunnsyn bygger på et konstruktivistisk, sosiokulturellt læringssyn. Vi har valgt en fenomenologisk tilnærming som metode, og det er derfor naturlig for oss å velge et semi-strukturert intervju som metode for å samle inn data. Dalen trekker frem begrepet livsverden som sentralt i kvalitativ metode. Det handler om opplevelsen av egen hverdag og hvordan man forholder seg til denne (Dalen, 2011). Dette er også essensen i det vi ønsker å finne ut av, innenfor rammene vi har satt.

3.1.6. Analyse

I analysearbeidet vil vi benytte oss av deskriptiv analyse for å gjøre datamaterialet mer oversiktlig og forståelig. Analysearbeidet foregår både underveis i innsamlingsfasen og etter (Postholm, 2010).

Det første spørsmålet vi må stille oss i dette arbeidet er hvordan vi skal framstille resultatene, tematisert eller personbasert (Thagaard, 2009). Vi ønsker å gjennom analysearbeidet å se etter noen fellestrekk som informantene som vi kan koble opp mot teori om ledelse og organisering. Derfor er det Thagaard kaller *Kategoribasert analyse*, en form for å strukturere analysearbeidet vi vil benytte (Thagaard, 2009, s. 149). Dette innebærer at man først identifiserer de analytiske enhetene i materialet. Dette kan være sitater, gode poenger og beskrivelser av situasjoner vi mener er viktige for tolkningen. Ifølge Lincoln og Guba (1985) må en slik analytisk enhet møte to kriterier;

- 1) *den må være relevant til studiet og stimulere forskeren til å tenke utover den informasjonen som presenteres.*
- 2) *Det må være den minste informasjonsdelen som kan stå alene*

(Postholm, 2010, s. 88)

Neste fase er å kategorisere de analytiske elementene inn i tema. Denne prosessen kalles av mange for koding (Thagaard, 2009).

Postholm viser til *Grounded theory* som en strategi for analysearbeidet (Postholm, 2010). Hun hevder at denne tilnærmingen egner seg på alle kvalitative studier hvor koding og kategorisering er vesentlig. Innenfor denne strategien er analysearbeidet inndelt i tre kodingsfaser; åpen, aksial og selektiv (Postholm, 2010, s. 88). I den åpne fasen setter forskeren navn på og kategoriserer fenomener gjennom en nøye gjennomgang av datamaterialet. Det er flere måter å gjøre dette arbeidet på, fra å analysere ord for ord til hele dokumentet (transkripsjon av intervju).

Aksial koding er den neste fasen. Her er målet å spesifisere en kategori eller en fenomen ved hjelp av ulike forhold som skaper dem (Postholm, 2010, s. 89). De trekkene som er med på å spesifisere en kategori kalles subkategorier. For å finne disse kan forskeren stille spørsmål som når, hvorfor og under hvilke forhold kategorien dukket opp (Postholm, 2010, s. 90).

Siste fase i kodingen, er den selektive. I denne prosessen forsøker vi å finne kjernekategoriene og relatere denne systematisk til de andre kategoriene. Postholm viser til at dette ikke er en steg for steg prosess, men at de ulike fasene går inn i hverandre (Postholm, 2010).

Etter arbeidet med koding og kategorisering, begynner arbeidet med å finne mønstre. I dette arbeidet er det en deskriptiv fase og en tolkende fase (Thagaard, 2009). Den innledende fasen er gjerne deskriptiv og har som mål å få oversikt. Her er begrepene som brukes erfaringsnære fordi de er nært knyttet til informantens beskrivelser. Deretter følger den tolkende fasen der forskeren reflekterer over hvordan mønstre som er funnet i materialet skal tolkes, og hvordan det skal relateres til teori. Her er begrepene erfaringsfjerne fordi det representerer forskerens tolkning av dem.

Etter at arbeidet med å finne mønstre er gjennomført, begynner arbeidet med å tolke funnene. Her knyttes teoretisk relevante begreper til kategoriene. I dette arbeidet kan kategorier og subkategorier endre navn som følge av det Thagaard kaller rekontekstualisering (Thagaard, 2009, s. 159; Postholm, 2010).

Til slutt gjelder det å få en forståelse for materialet som helhet. En strategi for dette arbeidet kan være å sammenligne tolkningene fra de enkelte intervjuene. En slik strategi kan kalles for en replikasjonsstrategi (Thagaard, 2009, s. 165), og kan brukes til å finne likheter og ulikheter ved de forskjellige informantene. Det er ingen selvfølge at en analyse av de enkelte enhetene gir en forståelse av helheten. Forskeren bør derfor fokusere på ideer som representerer et overordnet perspektiv, og veksle mellom del og enhet (Thagaard, 2009).

Stevick-Colaizzi-Keen-metoden for å analysere benyttes ofte i fenomenologiske studier.

Denne har følgende fremgangsmåte:

1. *Gi en beskrivelse av egen erfaring med fenomenet*
2. *Med utgangspunkt i transkripsjonen brukes følgende regler*
 - a. *Betrakt viktigheten av hver enkelt uttalelse i forhold til beskrivelsen av emnet*
 - b. *Skriv ned alle viktige uttalelser*
 - c. *List opp alle uttalelser, men ikke gjenta dem selv om forskningsdeltakerne gjør det. Disse danner de ulike meningsenhetene som kan beskrive fenomenet*
 - d. *Relater og samle under temaer de ulike meningssamlingene*

- e. *Slå sammen de ulike meningssamlingene til en teksturell beskrivelse, inkluder ordrette uttalelser*
 - f. *Reflekter over de tekstturelle beskrivelsene og beskriv strukturen av din egen erfaring*
 - g. *Konstruer en teksturell-strukturell beskrivelse av meningen med og essensen av din erfaring*
3. *Med utgangspunkt i de ordrette transkripsjonene av erfaringen til hver av forskningsdeltakerne, fullfør de ulike trinnene ovenfor*
 4. *Med utgangspunkt i alle de individuelle teksturelle-strukturelle beskrivelsene av forskningsdeltakernes erfaringer, konstrueres en felles sammensatt teksturell-strukturell beskrivelse av meningene og essensen av erfaringen, hvor alle beskrivelsene er integrert i en universell beskrivelse av erfaringen som representerer gruppen som helhet*
(Postholm, 2010, s. 98ff)

3.2 Ulike faser i prosessen

3.2.1 Tema og problemstilling

Intervjuundersøkelsen består av flere faser som er gjensidig avhengig av hverandre (Kvale et al., 2009). Det første stadiet er tematisering. Her kommer det fram hva som skal undersøkes. Dalen kaller denne fasen valg av tema og problemstilling (Dalen, 2011). Vi finner en lignende oppdeling hos Thagaard (Thagaard, 2009).

Denne fasen har vært lang hos oss. Vi startet med å skrive masteroppgaven høsten 2010. Da var forskrift til opplæringsloven kapittel 3 ganske ny (innført 1. august 2009). Vi fokuserte derfor på rektors bruk av forskriften som opprinnelig tema for vår forskning. Etter noen års pause tok vi opp igjen arbeidet høsten 2016. Forutsetningen for valg av tema var da endret.

Dette skyldes først og fremst egen deltagelse i nasjonale satsinger som Vurdering for læring og Ungdomstrinn i utvikling. Vår egen kompetanse innen vurdering, skoleutvikling og skoleledelse har som følge av denne deltagelsen økt. I tillegg er relevansen for vårt opprinnelige tema redusert, som følge av at det har gått lang tid siden 2009. Det er også mange av de aktuelle informantene har opplevd tilsvarende kompetanseøkning som oss.

Som et resultat av dette valgte vi å fokusere på rektor og lederrollen. Vi ønsket å se på om vi kunne identifisere konkrete teorier og ledergrep rektorer på skoler som scorer høyt på vurdering i elevundersøkelsen gjør. Det finnes mye forskning og litteratur på feltet. Mesteparten av litteraturen vi har funnet, fokuserer på organisasjonsutvikling og ledelse. Her kan nevnes Knut Roald om «*Kvalitetsutvikling som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*» (Roald, 2012), «*Ledelse for læring i mulighetenes skole*» redigert av Anne Berit Emstad og Elin Angelo (Emstad&Angelo, 2015). En viktig inspirasjonskilde for oss har vært Henning Fjørtoft, først og fremst med boka «*Vurderingskompetanse i skolen*», skrevet i samarbeid med Lise Vikan Sandvik (Fjørtoft&Sandvik, 2016). Den andre store inspirasjonskilden er Viviane Robinson med boka «*Elevsentrert ledelse*» (Robinson, Guldahl&Mekki, 2014). På masternivå er det flere forskningsprosjekt som berører feltet. I samarbeid med vår veileder, Nils Ole Nilsen, har vi også valgt å se litt nærmere på hvordan rektorene vurderer skole-hjem samarbeidet. Dette er viktig sett i lys av skolens formålsparagraf som sier at

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.»

Opplæringsloven § 1-1 første ledd (Stortinget, 2017)

Viviane Robinson peker på to sentrale områder for å skape bånd mellom skolen og foresatte (Robinson, Guldahl&Mekki, 2014). Det første området kaller hun å «*Skape bånd gjennom pensum*». Dersom skolen knytter undervisningen mot elevenes erfaringer og kulturelle forforståelse, vil det være enklere å skape engasjement i hele samfunnet rundt eleven. Det andre området er det hun kaller «*Skape bånd gjennom foreldreengasjement*». Her er den tilliten som foreldrene opplever til skolen helt sentral, og viktig for ledere å jobbe med.

3.2.2 Intervjuguide

Vi har valgt å benytte oss av det Dalen kaller et semi-strukturert intervju, mens Postholm bruker betegnelsen uformelt, halvplanlagt intervju (Dalen, 2011;Postholm, 2010). Dette er også styrende for utviklingen av intervjuguide. Vi har laget en intervjuguide som er basert på åpne spørsmål. Intervjuer innenfor den sosiokulturelle tradisjonen, fortøner seg ofte mer som samtaler mellom jevnbyrdige parter (Postholm, 2010). Vi ønsker å få til et intervju der informanten og vi har en samtale rundt utvalgte tema. Vår intervjuguide er derfor utformet med åpne spørsmål om informantens og skolens bakgrunn. Videre er det spørsmål som skal

avklare begreper, spørsmål om ledelse og organisering og til slutt spørsmål om lederens handlingsrom. Vi har laget en rekke stikkord med områder som vi mener det er viktig å få svar på, men som vi bare bruker dersom informanten selv ikke kommer inn på dette.

Det dramaturgiske ved intervjuguiden er viktig for hvordan intervjusituasjonen forløper (Thagaard, 2009). Å starte med «ufarlige» spørsmål som ikke innebærer at informanten blir utsatt for emosjonelle utfordringer, kan være med å bygge tillit. Vi har derfor slike spørsmål i begynnelsen. At intervjuet føres som en samtale der vi ønsker at informanten står for det meste av pratingen, er også med å sikre at emosjonelle temaer kan tas etter informantens ønske. I stor grad vil vi gjennom intervjuguiden legge til rette for det Rubin og Rubin kaller en «elv med sidestrømmer». Man følger et hovedtema som kan dele seg inn i flere sidetemaer, for så å komme tilbake til hovedtema (Thagaard, 2009). Stikkordene skal være til hjelp for å komme inn på hovedtema, hvis vi «sporer» av.

3.2.2. Gjennomføring av intervju

Intervjuene foregikk ved bruk av videosamtaler, der vi satt i ett rom og informanten i ett annet, gjerne på kontoret sitt. Lengden på intervjuene var fra 50 til 100 minutter, og de ble gjennomført i løpet av en periode på 2 uker. Lyddopptak fra intervjuene ble tatt opp med to telefoner, i tillegg til at vi gjorde notater underveis.

Alle tre rektorene hadde på forhånd fått tilsendt brev med informasjon og intervjuguide, og var svært positive til å delta. De virket alle komfortable med intervjusituasjonen og bruken av videosamtale. Alle tre viste i oppstarten at dette var et tema de var opptatte av og som de ønsket å fortelle om, både egen og skolens praksis.

Vi hadde fordelt rollene mellom oss slik at en ledet intervjuprosessen gjennom å stille spørsmål og styre samtalen, mens den andre fulgte med og kunne stille oppfølgingsspørsmål ved behov. Gjennom denne fordelingen kunne en av oss reflektere i større grad over det informantene sa, og slik sett stille utdypende spørsmål ved behov. Denne rollefordelingen byttet vi på mellom intervjuene.

Informantene ble intervjuet i rekkefølgen A, B og C. Informant A virket noe usikker i begynnelsen, og det var nødvendig å stille mer konkrete spørsmål for å få utdypet svarene noe mer. Informanten svarte godt på disse spørsmålene. Informant B og C var veldig glade for å få

fortelle om deres opplevelse og erfaring fra temaet. Disse pratet i vei, og trengte lite styring fra oss. Begge hadde svært mye informasjon å komme med. Alle tre informantene gikk tidlig inn på betydningen av satsingen VFL for dem og deres skole. De kom også inn på bruken av det støttemateriellet som Utdanningsdirektoratet har laget i form av filmer, teori og andre ressurser og gjort tilgjengelig på udir.no. I tillegg nevnte alle tre Henning Fjørtoft som en viktig ressurs, både i form av foredrag og litteratur. Sånn sett utkrystalliserte det seg noen klare fellestrekk allerede tidlig i intervjuene.

Umiddelbart etter hvert intervju, gjorde vi en evaluering. Her gikk vi gjennom måten intervjuet ble ledet og gjennomført på, og hva som kunne forbedres til neste intervju. Vi så både på intervjuguide, og selve gjennomføringen. I tillegg gikk vi gjennom informasjonen som var kommet frem i intervjuet, både ved hjelp av egne notater og samtale. Vi startet derfor analysearbeidet umiddelbart etter hvert intervju.

3.2.3. Transkribering av intervjuene

Vi startet med transkribering av intervjuene ganske umiddelbart etter første intervju. Vi valgte å fordele denne jobben mellom oss, slik at vi transkriberte hvert vårt intervju. Det siste intervjuet ble transkribert i samarbeid. Vi så at det gjennom jobben med å transkribere intervjuene, ble gjort mye analyse. Den som transkriberte fikk et annet forhold til det informanten sa, enn den som bare leste transskripsjonen. Vi samarbeidet derfor på det siste intervjuet.

Transkribering er en tidkrevende prosess. Vi forsøkte først med ulike digitale tale-til-tekst hjelpemidler, men fant fort ut at det var minst like kjapt å transkribere selv.

3.2.4. Analyse

Vår analyseprosess startet allerede etter første intervju, fortsatte gjennom transkripsjonene og videre i arbeidet.

Gjennom det innledende analysearbeidet underveis i intervjuprosessen hadde vi kommet frem til følgende kategorier og subkategorier

Erfaring	Ledelse	Struktur	Teori	Deltagelse i satsinger
Utdanning Fartstid Ulike jobber Lærer	Formell utdanning Syn på ledelse Skole-hjem samarbeid	Organisering av ledelsen Skolestørrelse Organisering på overordnede nivå	Ledelse Skoleutvikling Organisasjonsutvikling	VFL UIU Bruk av udir sine nettsider

Fig. 11 Innledende kategorier og subkategorier

Disse kategoriene og subkategoriene kom ikke frem gjennom en strukturert analyseprosess, men gjennom diskusjoner og refleksjoner over intervjuene som vi gjorde underveis. Da vi etter intervjuene startet med en strukturert analyseprosess, så vi at dette endret seg.

Vi erfarte at jobben med å transkribere intervjuene ga en innsikt som var viktig i analyseprosessen. Selv om vi begge var med på intervjuene, fikk den som transkriberte en større innsikt og forståelse av teksten. Vi relaterer dette til den prosessen som Thagaard beskriver som dekontekstualisering og rekontekstualisering (Thagaard, 2009), og at den som transkriberte i større grad deltok i dekontekstualisering.

Vi gjennomførte en kodingsprosess på hvert enkelt intervju. I denne prosessen startet vi med åpen koding gjennom å plukke ut stikkord som vi mente var interessante og laget lister. Vi så etter ord som ble gjentatt, og startet med de ordene som hadde høyest frekvens. Deretter så vi på konteksten disse ordene var uttalt i, og dannet meningsbærende elementer jf. de to kriteriene til Lincoln og Guba (Postholm, 2010). Dette var en omfattende prosess, og vanskelig å finne en god struktur på. I intervjuene var det mange meningsbærende elementer som var flettet inn i hverandre, siden informantene snakket relativt fritt. Gjennom prøving og feiling endte vi opp med lister med utsagn der vi fjernet unødvendige ord.

Deretter hadde vi en prosess der vi sorterte de meningsbærende elementene i kategorier og subkategorier, aksial koding. Vi opplevde at enkelte utsagn var enkle å kategorisere, mens andre måtte vi gå flere runder med. Vi måtte bruke teori for å hjelpe oss med denne sorteringen, blant annet ledelsesteori, organisasjonsteori og metodeteori. Dette sammen med egen refleksjon og erfaring hjalp oss til å komme frem til de tre kategoriene Organisasjon, Ledelse og Lærernes læring. Selv om vi gjennomførte denne prosessen på de enkelte intervjuene, ble det raskt klart for oss at disse kategoriene gikk igjen i alle.

Til slutt gjennomførte vi den selektive kodingen. Det ble raskt klart for oss at alle informantene pekte på Lærernes læring som bakgrunn for det de gjør av leder- og organisasjonsmessige grep.

Vår kodingsprosess kan enkelt beskrives slik

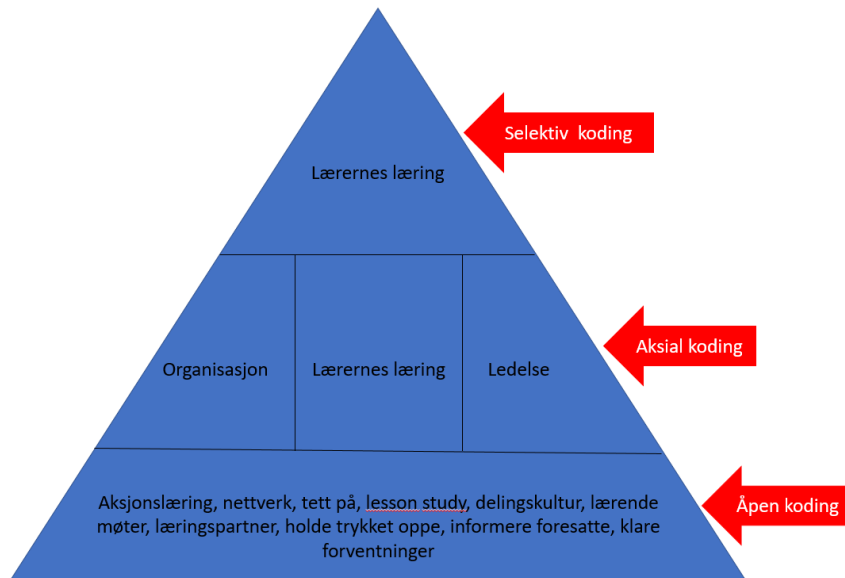


Fig. 12 Koding og kategorisering

Gjennom kodingsprosessen framsto enkelte mønstre veldig klart for oss. Samtlige informanter kom i stor grad inn på det samme, selv om ordene som ble brukt kunne variere. Enkelte informanter var veldig bevisste på koblingen mellom teori og praksis, mens andre brukte ord fra teori, men koblet dette til egen erfaring og ikke teori. I prosessen med å tolke og forstå funnene brukte vi flere teoretiske modeller som vi relaterte funnene til. Dette hjalp oss til å tolke og forstå funnene. Til slutt har vi satt opp funn og tolkninger opp mot problemstillingen for å svare på denne.

Vi fulgte Stevick-Colaizzi-Keen- metoden og kom etter mye diskusjon og refleksjon frem til en modell for å forstå og sortere rektors ledergrep.

3.3. Kvalitet

Overførbarhet, validitet og reabilitet er tre viktige stikkord når man skal se på kvaliteten av informasjonen og de funnene vi har gjort (Thagaard, 2009). Med validitet menes gyldigheten av informasjonen. Vår informasjon er hentet fra primærkilder som forteller om egen praksis slik de opplever og erfarer den. Validiteten er derfor høy.

Reabiliteten på informasjonen kan påvirkes av flere faktorer. Den første faktoren er selve utvelgelsen av informanter. Vi har her brukt både elevundersøkelsen, samt noe kjennskap til rektorene og skolene de jobber på. Elevundersøkelsen har en relativt høy reabilitet som følge av flere informanter og anonyme svar, samt at den er statistisk sett pålitelig siden det er lave standardavvik. Validiteten på denne er derimot noe lavere siden dette ikke er førstehåndsinformasjon. Elevenes svar kan være påvirket av flere forhold som vi ikke har kontroll på. En måte å øke reabiliteten og validiteten er å sammenlikne forskjellige utvalg. Dette har vi gjort ved å sammenlikne elevundersøkelsen for 7. trinn over flere år. I tillegg har vi sett på variasjon i svar. De utvalgene vi har gjort, har svært lav variasjon. Vi mener derfor at validiteten på dette utvalget er på et akseptabelt nivå.

En annen faktor som kan påvirke reabiliteten er selve intervjusituasjonen. Informantene kan ha følt seg ukomfortabel i situasjonen, eller pyntet på informasjonen for å fremstå i et bedre lys. En annen feilkilde kan være ulik bruk og forståelse av begreper. Vi vurderer at informantene i intervjusituasjonen opplevdes som så komfortable og trygge på situasjonen, at dette ikke er et problem for reabiliteten. Vi startet også intervjuene med å gå gjennom en del begreper som vi på forhånd visste kunne være forskjellig oppfatning av. I tillegg til det, var vi også oppmerksomme på å samtale om forståelsen av begrep i de tilfeller vi følte dette var nødvendig. Member-checking er en utbredt måte å sikre reabilitet på (Postholm, 2010;Thagaard, 2009). Dette går ut på at informanten får lese gjennom intervjuet, eventuelt lytte. Vi har ikke gjennomført dette på våre intervjuer. Det skyldes mangel på tid. Member-checking ville kunne økt reabiliteten på vår informasjon.

En måte å sjekke reabilitet på, er metodetriangulering (Postholm, 2010;Thagaard, 2009). Det betyr at vi benytter en annen informasjonskilde til å sjekke den informasjonen vi har fått fra informantene. I vårt tilfelle har vi benyttet elevundersøkelsen for å sjekke informasjonen. Det er vanlig at man i kvalitative undersøkelser benytter kvantitative metoder for å triangulere. Vi har benyttet en statistisk sammenstilling av elevundersøkelsen for å triangulere. Vi har sett på tre skoleår, og rangert skolene etter resultat på Vurdering for læring. Dette er en kvantitativ tilnærming.

Våre informanter representerer skoler som er ulike. Skolene er av ulik størrelse, kommunene er forskjellige. Våre informanter beskriver en hverdag som er ganske lik. Rektorrollen ved en skole har forskjellige «hatter», men når det gjelder pedagogisk utviklingsarbeid er denne

rollen i stor grad den samme på små skoler som store skoler, og uavhengig av hvor man er i landet. Det store samsvaret i utfordringer, ledergrep og organisering av utviklingsarbeidet, gjør at det er en stor grad av overførbarhet. Funn fra en informant, kan i de fleste tilfeller generaliseres til å gjelde alle informantene i vår undersøkelse.

Lincoln og Guba (1985) bruker begrepet *pålitelighet* i kvalitative studier (Postholm, 2010, s. 131). Postholm peker videre på at en synliggjøring av forskningsarbeidet kan gjøres i metodekapittelet. Vi viser til forskningsprosessen i kapittel 3.2. I fenomenologiske studier setter Postholm opp en liste på 8 punkter, som hun mener kan utgjøre prosedyre og standard

- *forskeren sett på som det viktigste forskningsinstrumentet for kvalitetssikring av studien*
- *forskeren kan ta i bruk member-checking som prosedyre*
- *forskeren må presentere en beskrivelse av sin egne opplevelse av fenomenet slik at forskerens subjektivitet blir synliggjort*
- *intervju er vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien. Vesentlig at forskeren ikke påvirker deltakerne i intervjusituasjonen slik at deltakernes autentiske opplevelser kommer frem*
- *forskeren må styre intervjuene på en slik måte at de planlagte samtaletemaene blir diskutert. Forskeren må også være åpen for at deltakeren bringer andre, uventede temaer opp i intervjuet*
- *forskeren må utforme og stille spørsmål som kan utdype svarene eller den informasjonen som fremkommer*
- *forskningsdeltakernes stemmer må løftes frem i teksten*
- *forskerne må påse at det er sammenheng mellom beskrivelser, analyser og de tolkninger som blir gjort. Det må finnes grunnlag for analyser og tolkninger i beskrivelsene. Dette gir grunnlag for pålitelighet som Lincoln og Guba (1985) beskriver begrepet.*

(Postholm, 2010, s. 137)

Gjennom beskrivelsene kapittel 3.2 og kapittel 4 mener vi at denne sjekklista er fulgt.

3.4 Etiske betraktninger og tillatelser

Vi vil i denne oppgaven forholde oss til de forskningsetiske retningslinjene gitt av forskningsetiske komiteer (Forskningsetiskekomiteer, 2017;Postholm, 2010). Særlig pkt. 8 og 9 i retningslinjene for samfunnsvitenskap, jus og humaniora er viktige å etterfølge. Tidlig i planleggingsfasen fikk vi avklart og tillatelse fra våre informanter at de ville stille opp i vår forskning. Alle våre informanter har før første intervju fått informasjon i brevs form. De fikk også intervjuguiden.

Undersøkelsen skal anonymiseres. Ingen navn vil komme frem i rapporten, det samme gjelder hvilken skole lederne tilhører. Anonymiteten gjelder gjennom hele undersøkelsen, fra når informantene velges ut til selve rapporteringen (Kvale et al., 2009). Vi som forskere må beskytte deltakerne mot eventuelt skade som enkelte opplysninger kan medføre. Det betyr at vi som forskere kan bestemme oss for å holde tilbake informasjon eller funn som er relevante for forskningen, fordi det vil være uetisk å presentere dem (Forskningsetiskekomiteer, 2017). Det kommer også frem i brevet at vi komme tilbake til dem etter at oppgaven er ferdig for å presentere funn hvis de ønsker det.

Siden vi ikke skal samle inn personopplysninger, og all informasjon gis av samtykkende informanter, ser vi ikke at det er nødvendig å sende meldeskjema til datafaglig sekretariat. I trianguleringen vil vi benytte oss av informasjon som er fritt tilgjengelig på internett, og som i tillegg er anonymisert på en slik måte at den enkelte organisasjon ikke kan identifiseres i oppgaven.

Vi ser derfor ikke behov for å innhente tillatelser eller samtykker fra andre enn informantene.

4. Presentasjon av funn og analyse

4.1 Om informantene

Informantene er plukket ut på bakgrunn av en analyse av utvalgte indikatorer på elevundersøkelsen. Informantene har beskrevet sin skole og egen bakgrunn. Vi vil presentere skolene og informantene på bakgrunn av den informasjonen de har gitt i intervju, og våre funn fra elevundersøkelsen. Informantene og skolene er anonymisert, og vi kaller dem A, B og C.

4.1.1. Informant A og skole A

Informant A er utdannet allmennlærer, og har bare et par års erfaring fra rektorrollen. A har imidlertid lang fartstid ved skolen som lærer og har hatt lederroller ved skolen før rollen som rektor. A har vært skolens ressursperson i satsingen Vurdering for læring. A går nå på rektorskolen.

Skolen ligger i en mindre kommune i Nord-Norge og har elever på 1. til 7. trinn. Det er i overkant av 100 elever på skolen. Vår undersøkelse av elevundersøkelsen viser at skolen scorer høyt på Vurdering for læring over tid, samtidig som scoren øker år for år. Skolen har deltatt i den nasjonale satsingen vurdering for læring.

Skolens ledelse består av rektor, avdelingsleder for 1.-4. trinn, avdelingsleder for 5.-7. trinn og SFO-leder. Det er 18 lærere ved skolen.

På elevundersøkelsen «Vurdering for læring» scorer skolen i snitt 4,1 de tre siste år, mot 3,9 nasjonalt.

4.1.2 Informant B og skole B

Informant B er utdannet lærer, men har vært rektor ved forskjellige skoler, både små og store, i kommunen i over 20 år. Arbeidet før det som lærer i ca. 20 år. B har noe formell lederutdanning, og har gjennom årene opparbeidet seg en stor realkompetanse innen ledelse.

Skolen ligger i en mindre kommune i Nord-Norge og har elever på 1. til 7. trinn. Det er i overkant av 250 elever på skolen. Vår undersøkelse av elevundersøkelsen viser at skolen scorer høyt på Vurdering for læring over tid, og over gjennomsnittet for kommune, fylke og nasjonalt. Skolen har deltatt i den nasjonale satsingen vurdering for læring.

Skolens ledelse består av rektor, inspektør og SFO- leder. I tillegg har skolen en plangruppe, der ledelsen og teamledere deltar. Skolen har 24 lærere.

På elevundersøkelsen «Vurdering for læring» scorer skolen i snitt 4,2 de tre siste år, mot 3,9 nasjonalt.

4.1.3 Informant C og skole C

Informant C er utdannet lærer. Har jobbet noen år som lærer, men har mesteparten av sine over 20 år i skolen vært rektor. Informanten har jobbet på skoler med ulike størrelse. C har lederutdanning fra forsvaret, og videreutdanning innen skoleledelse.

Skolen ligger i en middels stor kommune i Sør-Norge, og har elever på 5. til 10. trinn. Det er ca. 400 elever ved skolen. Vår undersøkelse av elevundersøkelsen viser at skolen scorer høyt på Vurdering for læring over tid, og over gjennomsnittet for kommune, fylke og nasjonalt. Skolen har deltatt i den nasjonale satsingen vurdering for læring.

Skolens ledelse består av rektor, 2 assisterende rektorer. I tillegg har skolen en plangruppe der ledelsen og teamledere deltar.

På elevundersøkelsen «Vurdering for læring» scorer skolen i snitt 4,2 de tre siste år, mot 3,9 nasjonalt.

4.2. Resultat av koding og kategorisering

Gjennom analyseprosessen vi har beskrevet i kapittel 3.1.4. kom vi fram til følgende kategorier og subkategorier

Kategorier			
	Organisasjon	Ledelse	Lærernes læring
Subkategorier	Vurdering og evaluering Foresatte VFL Nettverk Skoleeier	Teori om ledelse Møteledelse Lærende organisasjon Holde trykket oppe Tett på Handlingsrom	Kunnskapsdeling Aksjonslæring Distribuert ledelse

Fig. 13 Endelige kategorier og subkategorier

4.2.1. Kategorier

Gjennom analyseprosessen ble det raskt klart for oss at samtlige informanter snakket om tre hovedkategorier.

Den første har vi kalt *Organisasjon*. Rektors rolle er både å drifte skolen og drive organisasjonsutvikling, slik opplæringsloven § 9-1 sier. I dette forskningsarbeidet har vi i all hovedsak fokusert på det som handler om organisasjonsutvikling. Når vi skulle kategorisere fant vi at alt egentlig kunne legges inn under denne betegnelsen. Vi har derfor valgt å skille ut 3 kategorier innenfor skoleutvikling, og kom frem til dette navnet på kategorien som beskrivende. Under denne kategorien har vi samlet en del erfaringer og opplevelser som handler om fellesskapet på skolen, herunder strukturer, prosjekter, nettverk, foresatte med mer.

Den andre kategorien vi har sortert under, har vi kalt *Ledelse*. Her har vi samlet en del erfaringer og opplevelser som omhandler informantene selv i stor grad. Dette er for eksempel teori og metoder som de bruker.

Den siste kategorien har vi kalt *Lærernes læring*. I denne har vi samlet opplevelser og erfaringer fra arbeidet med lærerne. Dette er erfaringer som handler om aksjonslæring, kunnskapsdeling med mer.

Vi vil komme nærmere inn på våre funn i denne kategorien i kapittel 4.4.

4.3. Ledelsesperspektiv

I evalueringsrapporten fra satsingen «*Kunnskapsløftet – fra ord til handling*» (Blossing et al., 2010) vises det til at skoleledelsen har en nøkkelrolle for å lykkes med skoleutvikling. Tidligere ble rektorrollen ofte sett på som en «*overlærer*», mens rollen nå er blitt mer profesjonalisert. Det er kommet krav om formell lederutdanning for skoleledere, og rektorskolen er blitt et begrep. Rektors rolle som leder av en organisasjon er også blitt aktualisert med nasjonale satsinger som VFL og UIU. Ikke minst er rektors og skoleleders rolle aktualisert gjennom Stortingsmelding 21 «*Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*» (Regjeringen, 2017).

Det satses nå på skolebasert kompetanseutvikling som et bærende element i kompetanseutviklingen fremover. Nasjonale satsinger nedtones og fases ut til fordel for utvikling i den enkelte kommune og skole (Regjeringen, 2017). I rammeverk for ungdomstrinnsatsningen, er lærende organisasjoner en viktig bærebjelke (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Det er i dette lyset vi har analysert og tolket våre funn. Vi mener det er viktig å se på de overordnede perspektivene som ligger bak rektor sine valg av ledergrep. Bolman & Deal har skrevet om organisasjon og ledelse (Bolman, Deal&Thorbjørnsen, 2004). De peker på fire ulike perspektiver; Strukturelt, Human Resource, Politisk og Symbolsk/kulturelt.

I intervjuene ble det ikke spurt direkte spørsmål om hvilke perspektiv informantene hadde. Gjennom analysen av de enkelte intervjuene har vi allikevel funnet erfaringer og opplevelser som gjør at vi kan si noe om deres perspektiv.

Rektor A sier blant annet dette om deltagelse i VFL

«Det er mye mer målrettet. Selv om man ikke trenger å ha mål på alt, men det er mye mer systematisk og planlagt, og man vet hva det er man underviser og hvor man skal»

Videre sier rektor A om årshjul og timeplanlegging i forhold til vurdering

«Jeg lager en møteplan for hvert halvår. Da er det oppe sikkert en fem til seks ganger i halvåret i hvert fall. Før var det nesten hver uke, nå har vi satt av tid til det en fem seks ganger.»

«Vi har en planlegger som vi bruker når vi skal planlegge timene, sånn at vi klarer å ha fokus på den.»

Rektor C sier på spørsmål om hvilke områder skolen har hatt fokus på

«Vi har arbeidet med kvalitetssystemer det, kvalitet på nasjonale prøver, kartleggings prøver. Vi har arbeidet med Conexus insight, bruker det verktøyet.»

Om samarbeid i kommunen sier rektor C

«Vi har et godt system i C kommune for samhandling med rektorene. Det er en god arena til å tenke ut leder grep sammen slik at det blir likt på de ulike skolene»

Rektor B sier dette om utviklingssamtalen

«Vi har et årshjul i kommunen der vi har disse tingene. Vi fikk tilbakemelding fra lærerne om at det var veldig mye jobbing juni. Kanskje var det bortkastet å lage den i juni, fordi vi skulle over et nytt år. Så vi flyttet på alle utviklingssamtalene, slik at vi har utviklingssamtale ferdig 15. oktober, så har vi halvårsvurdering i januar. Så har vi den andre utviklingssamtalen som skal bygge på halvårsvurderingen skal være ferdig til 15. mai. Slik at vi får på en måte en muntlig vurdering i alle fagene så har du gjort avtale som teller med så til utviklingssamtalen som kommer til høsten av. Vi gikk over til å gjøre den i Visma. Der ligger det en mal som gjorde det mye enklere.»

Det synes som om rektorene beveger seg i det strukturelle perspektivet når det gjelder grep for å organisere hverdagen. De former strukturen sin etter oppgaver, teknologi og omgivelser sier Bolman og Deal (Bolman, Deal&Thorbjørnsen, 2004, s. 38). I det strukturelle perspektivet er organisasjonen en rasjonell struktur som er opptatt av å realisere gitte mål (Roald, 2012) slik rektor C sier på spørsmål om hvilke områder skolen har hatt fokus på

«Vi har arbeidet med kvalitetssystemer det, kvalitet på nasjonale prøver, kartleggings prøver. Vi har arbeidet med Conexus insight, bruker det verktøyet.»

Når det gjelder ledergrep som går direkte på personalet, skifter rektorene perspektiv. De er da mye mer på HR perspektivet. Bolman og Deal peker på myndiggjøring som et bilde på dette perspektivet (Bolman, Deal&Thorbjørnsen, 2004). I dette perspektivet legges det vekt på individets bidrag, og samspillet mellom lærerne sees på som viktig (Roald, 2012).

Rektor C sier blant annet

«Relasjonsledelse er noe jeg legger mye vekt på. Jeg er veldig mye ute blant mine ansatte og elever. Jeg er deltakerne i det som skjer jeg prøver hver dag å være i dialog om dette dem. Vi arbeider med Skolevandring, vi er ute og ser i klasserommene på hva som skjer der. Og jeg prøver å ha relasjonsledelse som en del av min oppfølging av lærerne hele veien.»

«Jeg har også stort fokus på at vi skal dele opplegg og jeg også lagt inn i arbeidstidsavtalen at alle har såpass mange timer til å samarbeide om et undervisningsopplegg de må arbeide sammen med å lage opplegg og observere hverandre.»

Rektor A er inne på det samme

«Vi har brukt mye felles tid på jobben for læring og da blir jo brukt noen bøker og vi har lest litt teori og jeg skal ta mye tid for å forsikre oss om at alle får lest sånn at alle er forberedt til å diskutere. Ja og så har vi hatt masse aksjoner som blir fulgt opp av oss i ledelsen der de må fortelle om hva de har gjort. Det blir etterspurt det arbeidet som skal prøves ut.»

Vi finner også dette hos rektor C

«I forbindelse med mal for medarbeidersamtale så står det en del punkter og det er dette jeg har fokus på. Og hvor er du som medarbeider i forhold til dette, og hva trenger du hjelp til. Hvis du ikke får det til eller, så må vi se på hvem kan hjelpe deg i forhold til at du skal få det til.»

Når det gjelder de to siste perspektivene Politisk og Symbolsk perspektiv, finner vi få holdepunkter i materialet. Alle tre rektorene er inne på det med arbeidstid for lærere som en utfordring, men ingen legger stor vekt på dette i forbindelse med utviklingsarbeid. Dette mener vi har sammenheng med at det i disse to perspektivene er i større grad knyttet til driftsaspektet av rektorrollen. Dette aspektet er selvfølgelig viktig også når det skal drives skoleutvikling, men det er ikke det som våre informanter har «fremst i panna» når de tenker på sine erfaringer og opplevelser rundt skoleutvikling. Rektor A sier

Spørsmål: Hva skjer hvis det er en klasse der ting ikke er slik du ønsker det skal være?

Rektor A: Da tar vi en diskusjon med dem. Først blir det tatt opp i avdelinga, alle kartleggingsprøver og sånt blir tatt opp i avdelinga der det blir diskutert tiltak. Tiltakene står egentlig greit forklart i veiledninga til kartlegginga, men det er at vi klarer å være på og følge dette opp. Noen ganger blir det avglemt at man skal jobbe med dette i etterkant. Viktig å være på dette.

Det er fokus på samtale og dialog. Rektor A vektlegger dialog og samspill, samtidig som det legges vekt på rutiner og krav. Denne erfaringen og opplevelsen finner vi igjen hos de andre rektorene i undersøkelsen. Rektor B sier blant annet

En annen ting vi og har gjort. Vi har hatt presentasjon av klasserom systematisk. Og der er tilbakemeldingen utrolig mange ideer og hente på å se klasserommet hvordan folk driver og hente gode ideer på nett om disse tingene.

Rektor B er den rektoren som vi finner flest referanser til i HR perspektivet, mens A og særlig C har en tendens til å være mer på det strukturelle perspektivet.

... jeg er bestemt på at denne tiden ikke skal brukes til å diskutere hva som helst. Her i denne tiden skal vi arbeide med kompetanse sammen. Jeg tenker gjort grep som jeg er veldig fornøyd med. Vi har delt og rett inn i fire kompetanse perioder.

Våre funn samsvarer med egne erfaringer og opplevelser. I utviklingsarbeid vil perspektivet til lederen være i hovedsak i det strukturelle og HR perspektivet. De to andre perspektivene kommer mer til anvendelse i saker som omhandler personalledelse. Vi kan illustrere det med følgende figur

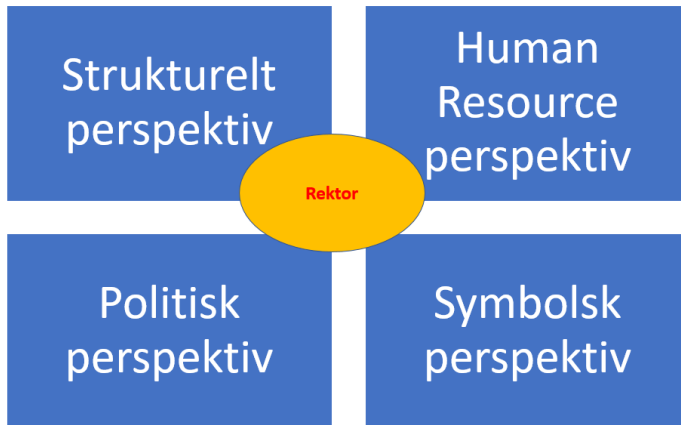


Fig. 14 Rektors lederperspektiv (Bolman, Deal&Thorbjørnsen, 2004)

4.4. Organisasjon

Samtlige av skolene har deltatt i de tidlige puljene i VFL. Denne deltagelsen har etter informantenes opplevelse bidratt i stor grad til den systematikken og tankegangen som preger skolene og rektorene i dag.

Særlig pekes det på viktigheten av kommunale nettverk og ressurspersoner som har bidratt. Skoleeiers rolle som premissleverandør for hva skolene skal arbeide med synes å være viktig. Alle informantene beskriver en aktiv skoleeier som gir klare føringer for arbeidet som forventes på skolene. Skoleeiers rolle beskrives også i bakgrunnsdokumentet som en vesentlig faktor for skolenes arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014). Særlig trekkes rektornettverk som viktige arenaer.

Rektor C beskriver det slik

Vi har et godt system i C kommune for samhandling med rektorene. Det er en god arena til å tenke ut ledergrep sammen slik at det blir likt på de ulike skolene her i C. Og det er allikevel variasjon hvilken metode man bruker og hvordan man gripe tak i ting selvsagt.

...

Vi hadde en prosjektleder på kommunen også disse ressurspersoner ute på hver skole som deltok i dette arbeidet slik at rektorene hadde litt drahjelp i disse

Rektor A sier

Vi har jobbet i mange år med vurdering for læring. Altså vi har jo hatt prosjektet i kommunen og det er vi ferdig med. Vi viderefører det på skola og... men det er jo mer sånn vedlikeholdsarbeid og holde oppe.

...

Spørsmål: er dette en felles praksis og holdning i A?

Rektor A: vi har fått det etter hvert. Skal ikke si at vi ikke hadde det før men.. vi begynte ganske tidlig å jobbe med vurdering for læring, det var jo flere andre skoler som også jobbet med det, men ikke samkjørt. Vi var på forskjellige plasser. Men så startet kommunen opp for noen år siden, og da var vi i pulje x, alle har vært igjennom det. Og da ble alle skolene koblet i hop, og jobbet i lag med ressurspersoner. Da ble det mer helhetlig og vi fikk planene som alle i kommunen skulle jobbe med. Det er mer helhetlig nå, vil jeg si.

Rektor B beskriver det slik

Det var en skikkelig boost den gang. Det var da det ble sving på sakene.

Nettverksjobbingen det har vært lagt opp til gjennom VFL, synes å videreføres i stor grad på våre skoler. I disse tre kommunene finner vi at vurdering er et hyppig tema på rektormøter, og andre nettverk for lærere i kommunen. I tillegg til nettverkstanken, viser våre funn at det materiellet som Utdanningsdirektoratet har gjort tilgjengelig på nett i forbindelse med satsingen, brukes i stor grad av våre informanter til jobben med lærernes læring. Både teori som ligger der, men ikke minst filmer fra forelesninger og tips-filmer, trekkes frem av alle informantene. Dette gjør at de kan konsentrere seg i større grad om ledelse av møtene i stedet for å lete opp teori og eksempler.

Systematikk i evaluering er et viktig funn. Samtlige informanter bruker ståstedsanalysen fra Utdanningsdirektoratet, eller en tilpasset versjon av denne. For rektor C er elevundersøkelsen en viktig del av dette analysearbeidet. Rektor B er mer avholden, og synes denne kan være litt

vanskelig å tolke. Rektor B gir samtidig uttrykk for å være lite kyndig med bruk av data. Dette kan være en viktig årsak til at B opplever vanskeligheter med å bruke elevundersøkelsen skikkelig i analysearbeidet sitt. Rektor A bruker elevundersøkelsen men synes ikke å legge like stor vekt på denne som C. Når A skal beskrive verktøy som brukes i analysearbeidet svarer A

Spørsmål: Brukes resultater fra f.eks. elevundersøkelsen, NP osv. aktiv i denne samtalen?

R: Ja, vi bruker. I felleskapet så diskuterer vi f.eks. nasjonale prøver. Alle på skolen deltar, gjelder alle ikke bare de som tar prøven. Handler om hvilken praksis vi har. Bli også etterspurt i medarbeidersamtalen, resultatene i klassen, om det er noe som overrasker, hvordan de ligger an.

Både A og B har en systematisk tilnærming til denne prosessen, men de synes ikke å knytte den så sterkt opp mot planverket på en strukturert og systematisk måte, sånn som C. Foresatte spiller en viktig rolle i elevenes læring. Det er informantene enige om. Når det gjelder foresatte sin rolle i skoleutvikling og arbeidet med vurdering spesielt, påpeker samtlige informanter viktigheten av informasjon. Rektor C sier

Det er jo godt informert. Vi har det jo som tema på foreldremøtet i. Da prøver jeg å møte alle foreldrene da forteller jeg hva er det med vurdering. I oppstarten på åttende trinn Går vi gjennom denne vurderingskriterier og prinsipper for vurdering og hva vi legger til grunn for vurdering. Det har vi et fast årshjul. På i forhold til foresatte. I FAU har vi egne fag grupper som handler om pedagogikk og vurdering. En gruppe på skolen som arbeider opp mot FAU. Det fungerer ut i fra foresatte sine premisser.. Det er en del begreper som vi bruker i skolen som ikke kan forvente at foresatte legge det samme i som det gjør vi ja. Det som jeg tenker det er viktig er at foresatte gir innspill på om elevene får denne vurderinga de har krav på. Det er jo arbeidet en del med er å få foresatte til å reflektere en del over læring blant annet når elevene gjør lekser slik at vi vet at den står dem om en del spørsmål og slike ting der er foresatte ulike. Dette har vi fast på planen men var det de tar til seg er det jo vanskelig å vite.

Rektor B sier

Foreldrene har vært mest informert på foreldremøtet. Og der har vi forklart hvordan vi jobber. Det har ikke vært motstand men litt skepsis underveis.

Også A fremhever informasjon om vurdering som viktig

Vi har en egen brosjyre for foreldrene som vi sender ut hvert år. Så blir det tatt opp på foreldremøtet og i utviklingssamtalen. Og den gjelder for hele A, så tar opp hvordan vi kan jobbe med ungene sine hjemme. Gi dem positiv feedback og hvordan støtte dem i læring arbeidet. Det er mange som har tips og råd og hva skola skal gjøre slik at foreldrene kan følge med på at vi gjør det vi skal.

Dette står helt i stil med Robinson som beskrevet i kapittel 2.4.4.

Elevundersøkelsen viser at elevene er godt fornøyd med støtten hjemmefra.

2014				
Støtte hjemmefra	4,5	4,3	4,3	4,3
	Skole A	Skole B	Skole C	Nasjonalt
2015				
Støtte hjemmefra	4,5	4,6	4,6	4,4
	Skole A	Skole B	Skole C	Nasjonalt
2016				
Støtte hjemmefra	4,7	4,7	4,7	4,4
	Skole A	Skole B	Skole C	Nasjonalt

Fig. 15 Resultater fra elevundersøkelsen (skoleporten.udir.no)

4.5. Ledelse

Rektor er en lederstilling der det stilles lovmessige krav til egenskaper og kompetanse.

Opplæringsloven gir også en beskrivelse av hva rektor skal drive på med.

«Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing.

Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar...»

Opplæringslova § 9-1 første og andre ledd (Stortinget)

Utdanningsdirektoratet har utdypet kravene til rektor. Her deler de rektorrollen inn i fem hovedområder rektor er ansvarlig for

1. Elevenes læringsprosesser
2. Styring og administrasjon
3. Samarbeid og organisasjonsbygging
4. Utvikling og endring
5. Lederrollen

(Utdanningsdirektoratet, 2016)

I innledningen til denne brosjyren om skoleledelse skriver Utdanningsdirektoratet

«Skoleledelsen, med rektor i spissen, kan ha stor positiv innvirkning på læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte. Dette forutsetter utøvelse av godt lederskap.»

(Utdanningsdirektoratet, 2016)

I vårt utvalg er det bare en skole der vi kan se på faglige resultater ved bruk av skoleporten. Skole A og B har egne elever på nasjonale prøver 5. trinn, mens skole C har dette på 8. trinn. Skole C har i tillegg standpunkt- og eksamenskarakterer som kan gi et bilde på det faglige resultatet. Skole C scorer godt faglig på både nasjonale prøver 8. og 9. trinn, samt karakterer. Rektor C er tydelig på at dette delvis skyldes den jobben de gjør i forhold til vurdering.

Spørsmål: opplever du det da at det er en sammenheng mellom den jobben dere gjør med vurdering og resultater som dere har på nasjonale prøver og standpunktkarakterer?

Rektor C: det tror jeg at vi kan si at vi har. I alle fall på den vurderingen vi har gjort internt selv. Vi har sett en utvikling og vi har gode faglige resultat. Vi ligger høyt både på eksamen og på nasjonale prøver og slike ting faglig.

Et søk i skoleporten viser at på faglige indikatorer som nasjonale prøver, grunnskolepoeng og eksamenskarakterer scorer skole C godt over nasjonalt snitt og blant de bedre nasjonalt.

Det er ikke mulig for oss å gjøre en lignende sammenligning for skole A og B ved bruk av skoleporten, siden deres elever går over til en annen skole på ungdomstrinnet. I skoleporten sin åpne del, er det ikke mulig å koble mellom barneskoler og ungdomsskoler. Vi har derfor valgt å se andre indikatorer i elevundersøkelsen som kan si noe om det faglige, Læringskultur og Faglig utfordring.

2014				
VfL	3,8	4	3,8	3,8
Faglig utfordring	3,8	4,1	4,1	3,9
Læringskultur	3,7	3,5	4,1	3,8
Støtte hjemmefra	4,5	4,3	4,3	4,3
	Skole A	Skole B	Skole C	Nasjonalt
2015				
VfL	4,2	4,2	4,3	3,9
Faglig utfordring	3,9	4,4	4,6	4
Læringskultur	4,4	4,2	4,3	4,1
Støtte hjemmefra	4,5	4,6	4,6	4,4
	Skole A	Skole B	Skole C	Nasjonalt
2016				
VfL	4,3	4,4	4,5	3,9
Faglig utfordring	3,7	4,6	4,6	4,1
Læringskultur	4,5	4,3	4,6	4,1
Støtte hjemmefra	4,7	4,7	4,7	4,4
	Skole A	Skole B	Skole C	Nasjonalt

Fig. 16 Indikatorer fra elevundersøkelsen (skoleporten.udir.no)

Vi ser at alle tre skolene har en positiv utvikling på indikatorene, mens skole A skiller seg negativt ut på Faglig utfordring. Sett bort ifra skolenes størrelse, er den eneste faktoren som skiller i vår undersøkelse rektorenes fartstid som rektor. Vi vet at det tar tid å endre en organisasjon, men det er ingen opplevelser eller erfaringer som rektor A kommer med som tyder på det. Snarere tvert imot. Rektor A sier om hvordan de har gjort lærerne kjent med metoden aksjonslæring

Spørsmål: Har dere gjort noe spesielt for å gjøre lærerne kjent og fortrolig med denne måten å jobbe på?

Rektor A: Jeg har kommet inn i en veldreven org, men vet at det ble tatt opp selve teorien bak aksjonslæring. Nå går det litt av seg selv, men når det kommer nye inn så må man repetere.

Alle skolene skiller seg klart fra snittet i landet på læringskultur. En fellesnevner som vi finner hos alle rektorene på ledergrep er tett oppfølging av den enkelte lærer og lærerne som gruppe. Utdanningsdirektoratet sier i krav til rektor punkt fem om lederrollen at det er ønskelig med rektorer som er tydelige fremfor utydelige (Utdanningsdirektoratet, 2016). Rektorenes oppfølging følger en klar linje der rektor gir personalet som gruppe oppgaver som krever forberedelse og etterarbeid. Forberedelsene kan gjerne være å lese teoriutdrag, prøve ut noe eller se på resultater. Alle tre nevner nettsidene til Utdanningsdirektoratet som flittig benyttet i både for- og etterarbeid.



Fig. 17 Rektors styringslinje

Rektor A beskriver dette slik

... på denne skolen er at det har gjennomsyret alle fellestidene, det er dette vi jobber med. Både i fellestid på tvers av første til syvende trinn med teori og praksis. Samtidig blir det fulgt opp i avdelingene. Så kan du gi en bestilling ifht. Samarbeidstiden, om hva det er de skal samarbeide om. Sånn at det er ikke bare en sånn happening der vi snakker og reflekterer rundt det bare en plass, men at det blir gjennomsyret i alle disse aktivitetene.

Rektor C sier det slik

Vi bruker mye å jobbe etter den tenkingen til Knut Roar og bruker Conexus Insight. Der har de øker de som vi legger inn prosess der lærerne får oppgaver dette skal du lese til neste gang for å være forberedt på det. Innenfor vurdering har gjort dette for eksempel at vi måtte forberedt seg på hvilket resultat fikk vi på elevundersøkelsen og så har vi en prosess på det der de må bruke individuell tenking, gruppetenking og så til slutt i plenum. I forhold til disse prosessene. Altså en I GP- Metode. Og da får vi jo inn teori i dette forberedelse arbeidet.

Alle rektorene er klare på at det er viktig å være godt forberedt til møtene med personalet. Rektor A og C er tydelige på at deres valg er begrunnet i teori. Rektor A bruker Eirik Irgens sin læringstrapp som utgangspunkt (Irgens, 2007, s. 49). Denne læringstrappa har fem steg



Fig. 18 Irgens Læringstrapp (Irgens, 2007, s. 49)

På nivå 1 blir lærerne utsatt for en påvirkning. Rektor A bruker blant annet teori for å gi impulser til lærerne

Vi har brukt flere bøker fra pedlex. Siv Måseidvåg hun har skrevet to av disse. Dybdelæring, muntlig underveisvurdering, tilbakemelding, også har vi jobbet med læringspartner. Så har vi brukt han Thomas Nordahl på vurderingspraksis en del. Så det er litt ulike teorier men... det er ganske viktig tenker vi at å lese, at det ikke bare blir og utøve praksis, at det også blir noe teori knyttet til det er man holder på med.

Mellom nivåene i læringstrappa finnes det hinder, eller filtre som Irgens kaller det (Irgens, 2007). Rektor A jobber med disse hindrene først og fremst gjennom å følge tett opp, og sikre seg at alle er forberedt

Vi har brukt mye felles tid på jobben for læring og da blir jo brukt noen bøker og vi har lest litt teori og jeg skal ta mye tid for å forsikre oss om at alle får lest sånn at alle er forberedt til å diskutere. Ja og så har vi hatt masse aksjoner som blir fulgt opp av oss i ledelsen der du må fortelle om hva vi har gjort og, Det blir etterspurt det arbeidet som skal prøves ut. Så har vi planer der det står hva de skal gjøre. Ja, det ligger i årshjulet.

Rektor C bruker PDSA kvalitetssirkelen og Knut Roald i dette arbeidet. PDSA sirkelen kommer frem i følgende erfaring

Vi bruker mye PDSA sirkelen eller kvalitetssirkelen. Det tenker vi i alt vi gjør her. Planlegge, gjennomføre, hente inn og evaluere. Det gjør vi alt vi holder på med det gjør teamledere når de arbeider med vurdering, læringsmiljø og, hvor lenge skal det gå for vi sjekke resultater og om ting fungerer og evaluerer det. Jeg mener evalueringa må være bygget på noe konkret slik at evalueringene tilstrekkelig hvis man må endre på noe

Denne systematikken er unik for rektor og skole C. Rektor C hadde en erfaring for et par år tilbake der skolen gjennom dette arbeidet oppdaget at scoren på indikatoren VFL i elevundersøkelsen sank. De kom til en erkjennelse av at dette skyldtes for lite fokus på dette i organisasjonen

ja faktisk det er det har vi få til. En periode gikk vi ned på elevundersøkelsen resultatmessig. Det som er så banalt er jo at akkurat dette tidspunktet var vi fornøyde og hvilte litt på laurbærbladene og slappet av. Det var ikke spesielt tema denne vurdering i et par tre år og da så vi at resultatene faktisk begynte å gå ned igjen. Og det å få en varig endring er litt av en jobb. Men det er viktig å tenke mange år frem i tid vi snakker om fem til seks år kanskje mer

for å få endret en praksis. Og så må man ha gode system på hvordan vi følger opp nye lærere som begynner som også skal bli en del av systemet ett og skal lære dette som vi har vedtatt eller ligger i veggene.

PDSA – sirkelen beskrives av Universitetet i Oslo, det medisinske fakultet, som en metode og verktøy for kvalitetsforbedring (Universitetet i Oslo, 2011). Sirkelen består av fire faser

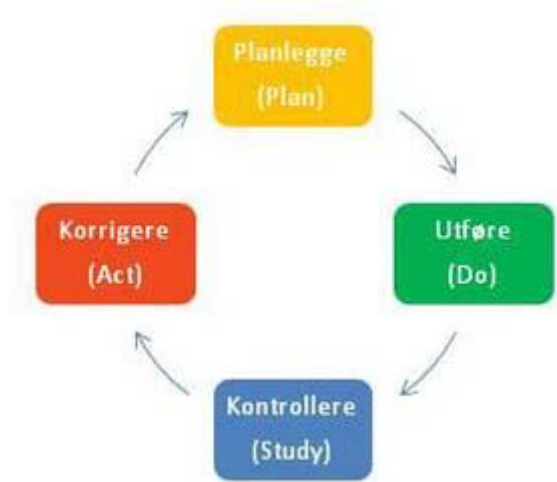


Fig. 19 PDSA-sirkelen

Rektor B er den rektoren med lengst erfaring som rektor. B er også den som i minst grad henviser til ledelsesteori og bevissthet rundt dette i intervjusituasjonen. B's bevissthet rundt teori er økt de siste årene gjennom besøk fra eksterne veiledere. Dette er et tilbud Utdanningsdirektoratet har, der skoler og skoleeiere kan få vurdert sin praksis av eksterne. Rektor B sier følgende om sin erfaring og opplevelse av dette

Ekstern skole vurdering fortalte jo ganske tydelig at dere var store forskjeller internt på skolen hos oss.

...

Jeg laget en plan etter at etter at vi hadde hatt ekstern vurdering av. Når jeg ser meg tilbake kan jeg si at det er en rød tråd og men jeg hadde ikke tenkt gjennom det på forhånd.

Dette viser at skriftliggjøring av planverk er viktig. Samtlige rektorer sier skolen har skriftliggjorte planer, selv om det er noe varierende grad. Tydeligst skriftliggjøring finner vi på skole C. De har en sammenhengende virksomhetsplan som tar for seg alt fra arbeidet med den enkelte elev og lærernes vurderingspraksis, til skolen som organisasjon og evaluering. Denne planen er i stor grad statisk og endres lite.

Alle rektorene peker også på viktigheten av en skriftlig plan for utviklingsarbeidet gjennom årshjul. Våre funn viser også at det på årshjulene er satt av god tid til de ulike temaene. Igjen er rektor C tydeligst her

Jeg tenker gjort grep som jeg er veldig fornøyd med. Vi har delt året inn i fire kompetanse perioder. Det er vi arbeider åtte uke med vært emne, for eksempel vurdering.

Alle informantene prioriterer å være tett på lærerne i klasserommet. Rektor C benytter skolevandring systematisk med forarbeid og etterarbeid, mens de to andre benytter ord som besøk eller «er innom». Samtlige følger tett med på ukeplaner for å forsikre seg om at lærerne følger opp vurderingspraksisen de er blitt enige om. Dette kan vi skjematisk beskrive slik

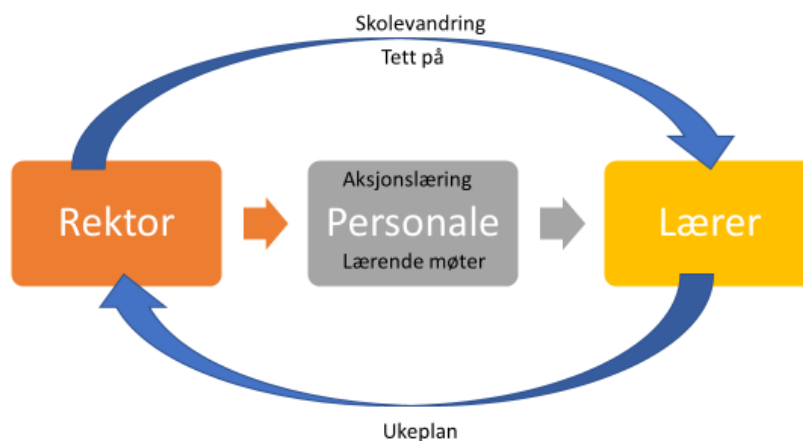


Fig. 20 Rektors oppfølging

Alle informantene har en eller annen form for formell lederutdanning. Bare rektor A har dette i form av «rektorskolen», mens de to andre har tilsvarende lederutdanning for skoleledere på tidligere tidspunkt. Det er allikevel ikke den formelle lederutdanningen informantenes erfaringer peker mot. Samtlige beskriver deltagelse i satsingen VFL og den oppfølgingen som har vært i det prosjektet som de viktigste teoretiske forankringspunktene. Det er gjennom samlinger lokalt og nasjonalt de har fått tips og ideer på det teoretiske plan, som de fleste ledergrepene er forankret.

Rektorene opplever ikke at deres handlingsrom er begrenset som følge av forskriften kapittel 3 om vurdering. Deres erfaring er tvert imot at forskriften er et hjelpemiddel i arbeidet, og brukes aktivt.

Rektor C sier det slik

Vurderingsforskriften er veldig tydelig på hva som skal legges til grunn og hvordan du vil omsette det ut mot elevene har du stått handlingsrom på. Så lenge du ivaretar de prinsippene og kan dokumentere det. Så til lærerne sier de at vi har et oppdrag og det er fagfolkene som vet hvordan vi skal løse dette. (Fagfolk = lærere – vår merknad)

4.6. Lærernes læring

Viviane Robinson peker i boka «*Elevsentrert skoleledelse*» til tre ferdigheter og fem ledelsesdimensjoner som hun mener er vesentlig.



Fig 21. Robinsons tre lederferdigheter og fem ledelsesdimensjoner (Robinson, Guldahl&Meeki, 2014, s. 26)

Rektorene i vår undersøkelse sier det ikke rett ut, men lærernes læring fremstår sentralt i alle deres erfaringer og opplevelser slik de fremkommer i intervjuene. Når vi analyserer intervjuene og sammenholder med Robinsons modell, finner vi at den mest anvendte lederferdigheten er *Anvende relevant kunnskap*. Vi finner spor av det å bygge tillitsrelasjoner gjennom at alle informantene er klare på behovet for å veksle mellom press og støtte. Ingen av dem opplever dette som en stor utfordring, og det beskrives som noe de enkelt finner ut av. Man kan si at det å lede en utviklingsprosess på en skole er å løse komplekse

problemstillinger. Denne ferdigheten finner vi ingen erfaringer eller opplevelser av hos våre informanter. Dette er noe de bare gjør.

Når det gjelder dimensjonene i Robinsons modell, finner vi en klar sammenheng med det å etablere mål og forventninger. Rektorene er tydelige på dette i intervjuene. Det å ha en klar plan, både langsiktig, men også for det enkelte møte fremheves av samtlige som både viktig og nødvendig. Den andre dimensjonen som kommer tydelig frem er det å lede og delta i lærernes læringsprosesser er viktig. Først og fremst kommer dette til uttrykk gjennom en tydelig lederrolle som er tett på, er godt forberedt og som følger opp og med. Denne tydeligheten i lederrollen understøttes av at skolens planer og rutiner blir skriftliggjort.

Lærernes læring skjer først og fremst gjennom aksjoner som er forberedt i fellesskap, gjennomføres individuelt eller i team og evalueres i fellesskap. Dette sikrer også at det blir kunnskapsdeling i organisasjonen, og at kunnskap blir overført til nye medlemmer av kollegiet.

Rektor leder lærernes læring i stor grad gjennom distribuert ledelse i den forstand at mye ansvar fordeles til team eller avdelinger. Alle skolene har en organisering med avdelinger eller team. I beskrivelsen av disse blir det brukt begrep som teamleder eller avdelingsleder. Samtidig som rektorene er klar på at de er lederen, viser våre funn at det også finnes en klar oppfatning av at det også er andre med ledelsesoppgaver. Mye av ansvaret for veiledning av nytilsatte er for eksempel overlatt til erfarne lærere. Rektor A sier

Spørsmål: Hvordan sikrer du denne oppfølgingen av nye ansatte?

Rektor A: Mye som skjer i teamet, men de har en egen veileder de nye. Veileder og ny får avsatt tid. Veileder skal fortelle hva som ligger i veggene, og hjelpe ny.

Ingen av informantene synes å reflektere i noen stor grad over dette. Rektor A sier at veileder skal fortelle nye hva som ligger i veggene. Det tyder på at dette er en naturlig del av måten å lede skoler på. Dette samsvarer også med våre egne erfaringer og opplevelser. I skolen er det helt naturlig at mye av ledelsesansvaret fordeles, og i noen grad delegeres. Vi tolker dette dithen at dette er i stor grad en taus kunnskap i skolene.

5. Svar på problemstilling og konklusjon

5.1. Ledergrep

Vi har prøvd å oppsummere våre konklusjoner ved hjelp av denne figuren.

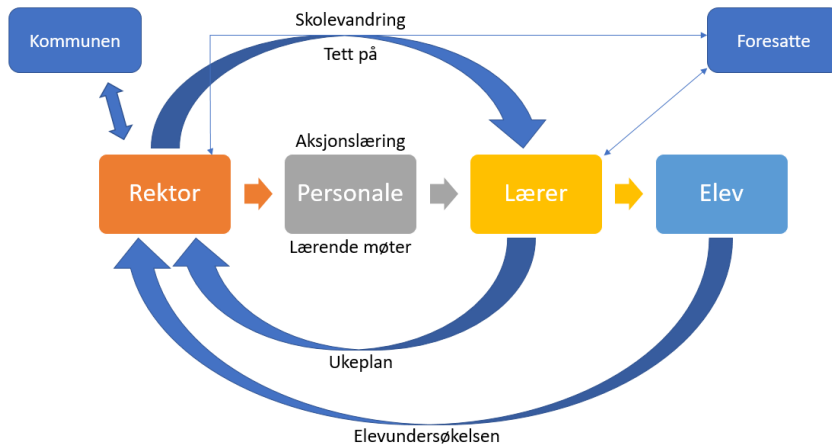


Fig. 21 Rektors ledergrep

Våre informanter er tydelige på at de som rektor er leder og ansvarlig. Selv om skolene har flere personer i ledelsen, bruker rektorene betegnelsen «jeg» mye. Særlig er dette tydelig i å lede de kollektive prosessene på skolene, og når det gjelder å være tett på lærerne i deres læring. For samtlige rektorer er det viktig å være i klasserommet.

5.1.1. Skoleeier

Skoleeier er i vår modell representert ved kommunen. Skoleeier er en viktig faktor for hvordan rektor lykkes med sitt arbeid. Hvordan skoleeier legger til rette for erfaringsdeling og informasjonsutveksling fremheves av våre informanter som avgjørende for hvordan de skal lykkes med sin jobb. Klare forventninger og felles målsetninger fra skoleeier hjelper rektorene til å styre egen organisasjon. Når det gjelder satsingen VFL pekes det på at skoleeiers bidrag i å lede og utvikle har vært avgjørende for at skolene skal lykkes. Skoleeier er også viktig for å legge til rette for nettverk mellom lærere.

5.1.2. Rektors ledelse av kollektive prosesser

Alle tre rektorene er tydelige på at deres viktigste jobb er å lede de kollektive prosessene på skolen. For å få til de gode prosessene er det viktig med en tydelig struktur på dette arbeidet. Årshjul fremheves som et viktig verktøy for å sikre at utviklingstiden blir brukt til det den skal. Gjennom årshjulet blir utviklingstiden planmessig og man sikrer fokus på de

satsingsområdene som er vedtatt. I årshjulet er det også viktig at det er satt av god tid til å arbeide med det enkelte tema. «Å holde trykket oppe» er et begrep alle informantene brukte og mente var essensielt. Vi vet fra litteraturen at det tar tid før en praksis har etablert seg i en organisasjon.

Det er viktig å sette av god tid til disse prosessene og at denne tiden skjermes. Våre informanter bruker ca. 2 timer i uka på dette arbeidet. De har også klare rutiner på hvordan denne tiden skal brukes og hvilke forventninger som stilles til deltagelse fra lærerne.

Forberedelse til utviklingstid er viktig. Det er vesentlig med god planlegging fra rektor sin side for at utbyttet skal bli bra. Samtlige informanter viser til lærende møter som en vanlig måte å organisere dette arbeidet på. Særlig blir Knut Roald sin litteratur rundt dette framhevet, i tillegg til Irgens. Det er viktig at deltagerne forberedes på møtene, enten ved at de skal lese teori, eller på annen måte prøve ut ting. Dette sikrer at alle deltagerne er på samme plass, og kan reflektere i fellesskap. Det er også viktig at det gjennomføres et etterarbeid.

Aksjonslæring nevnes av alle informantene som en viktig metode i dette arbeidet. *Lesson Study*, *Gallery walk* og *læringspartner* (lærere imellom) trekkes også fram som gode metoder i det kollektive arbeidet. Alle viser også til bruk av materiell på udir.no i dette arbeidet.

De kollektive prosessene må føre til en utvikling av lærernes praksis. Det å følge dette opp er en viktig oppgave for rektor. Tydelige forventninger til resultat i undervisningen er en forutsetning. Skriftliggjøring av hvordan undervisningen skal foregå, fremheves av samtlige informanter som viktig i dette arbeidet. Det er videre viktig at disse rutinene fremstår som et resultat av en kollektiv prosess der lærerne føler medeierskap. Delingskultur og kunnskapsdeling i fellesskap blir viktig for å skape dette medeierskapet.

5.1.3. Rektors oppfølging av den enkelte lærer

Samtidig som de kollektive prosessene fremheves, peker samtlige informanter på betydningen av å være tett på lærerne. Dette illustreres i modellen ved hjelp av pil fra rektor direkte til lærer.

De prioriterte å bruke tid på å være i klasserommene og observere praksis. Denne observasjonen hadde både til formål å sjekke om praksis i klasserommene var i henhold til det som personalet var enige om, og støtte og veilede lærer. En annen måte alle fulgte med på, var

gjennom ukeplaner og skriv som ble sendt hjem fra lærerne til foresatte. Først og fremst ukeplaner og lignende. Dette illustreres i modellen av pil fra lærer til rektor.

Veksling mellom press og støtte, var noe rektorene trakk fram som viktig. De brukte begrep som å holde øyne og øre åpne for å følge med på hvem som trenger press og hvem som trenger støtte. Dette er en enkel oppgave, men krever at rektor er tett på.

5.1.4. Rektors kvalitetsvurdering

Struktur og system går igjen hos alle informantene. Bruk av verktøy for kvalitetsvurdering fremheves som essensielt for å styre de kollektive prosessene. Alle bruker det de kaller ståstedsanalyse. For to av informantene er Utdanningsdirektoratets ståstedsanalyse brukt, mens den siste har en versjon av denne som kommunen har tilpasset som blir brukt.

Elevundersøkelsen blir brukt aktivt i kvalitetsvurderingen. Dette illustreres i vår modell ved pil fra elev til rektor. Kvalitetsvurderingen er ikke en prosess som bare rektor eller skoleledelsen driver med. Hele lærerkollegiet deltar i denne. Gjennom kollektiv refleksjon over ståsted, skapes det et kollektivt ansvar for utviklingsarbeidet.

Kvalitetsvurderingen må knyttes til utviklingsområder skolen har, og brukes både til en evaluering av året som har gått og til planlegging av neste skoleår.

Vi mener at et av hovedfunnene i vår undersøkelse, er den systematiske bruken av PDSA sirkelen som rektor C og skole C benytter seg av. PDSA sirkelen brukes ikke bare av rektor og skoleledelsen, men er en innarbeidet arbeidsmåte for hele organisasjonen og brukes systematisk for kvalitetsvurdering. PDSA brukes systematisk til å vurdere måloppnåelsen på skolens satsingsområder. På denne måten fanger skolen som organisasjon opp områder som må følges tettere opp.

5.1.5. Skole-hjem samarbeid

Våre rektorer har i liten grad brukt mye tid i det kollektive arbeidet på skole-hjem samarbeidet. De opplever dette i stor grad som en naturlig del av skolens og lærernes arbeid, gjennom de kollektive prosessene på vurderingsarbeid.

Rektorene peker på at det viktigste i skole-hjem samarbeidet er informasjon. Det er viktig at heimen er informert og har innsikt i begrepsbruk. Begrepene som skolen bruker, må gis et innhold som foresatte forstår. Det er vesentlig for at de skal kunne støtte elevene på hjemmebane.

Også på dette området fremstår struktur og planmessighet som vesentlig. Alle skolene har klare planer for hva som skal tas opp på felles foreldremøter, og på hva utviklingssamtalene med den enkelte elev/foresatte skal inneholde. Rektor tar også styring på felles foreldremøter som handler om skolens organisering, typisk hvordan foresatte kan følge opp eleven hjemme. FAU fremstår ikke som en vesentlig part i skoleutvikling, men viktig på enkeltområder.

5.2. Konklusjon og svar på problemstilling

Etter en lang reise i forskningens verden, har vi nå kommet frem til noen konklusjoner. Vi ønsket å finne ut hvordan rektor har arbeidet for at utviklingsarbeidet har resultert i endret undervisning med mer fokus på læring. Underveis i prosessens har vi stilt oss spørsmål som

- Hva har deltagelse i satsingen Vurdering for Læring hatt å si for ledelse av utviklingsarbeidet?
- Hvilken betydning har formell skolelederutdanning?
- Hvilken betydning har skole-hjem samarbeidet?
- Hvordan er læringskulturen ved skolen?
- Har kulturen endret seg gjennom deltagelse i satsingen? Hvordan?
- Hva slags rolle spiller skoleeier?

Deltagelse i satsingen Vurdering for læring har gitt hele organisasjonen en kompetanseheving på de fire prinsippene for god undervisningsvurdering. Vi snakker om en verden før deltagelse og en verden etter. Våre informanter er klare i sin tale om at selv om de arbeidet med vurdering for læring før deltagelse, førte deltagelsen til at både skoleeier og skole fikk et system og en kompetanse til å arbeide i organisasjonen med utviklingsarbeid. Både skoleeier og skole har i stor grad utviklet en felles vurderingskultur. Dette er ikke lenger et individuelt ansvar for den enkelte lærer. Satsingen sin oppbygging med nettverksarbeid på tvers av team, fag og skoler har bidratt til en delingskultur, og lærende nettverk er blitt en del av den daglige virksomheten. Skoleeier er en viktig faktor for å legge til rette for nettverk, både på ledernivå og lærernivå.

Rektor har gjennom denne satsingen fått flere sett med grep som kan brukes til å utvikle organisasjonen. Nettressursen til Utdanningsdirektoratet brukes aktivt av rektorene for å finne teori, tips og ideer. Den fremstår som et vesentlig verktøy når rektorene skal planlegge aksjoner og lærende møter i sin organisasjon.

Alle rektorene i vår undersøkelse hadde en formell lederutdanning rettet mot skoleledelse. Denne utdannelsen fremstår som en god ballast, men ikke som avgjørende for å lykkes med arbeidet. Fokuset på teori rundt organisasjonsutvikling i Vurdering for læring synes å være viktigere enn den formelle utdannelsen. Organiseringen av nettverk på kommunalt nivå med støtte fra ressurspersoner, har ført til en økt erfaringsutveksling og delingskultur, både innad på skoler, men også på tvers av skoler. Det har vært viktig for rektorene å legge til rette for erfaringslæring. Tom Tiller (Tiller, 2006) sin erfaringstrapp og Eirik Irgens sin læringstrapp (Irgens, 2007), ligger til grunn for tankegangen til alle rektorene. Denne kunnskapen kommer frem både som taus kunnskap hos en rektor og som eksplisitt kunnskap hos de to andre. Tilknyttingen mellom erfaringene og teori har blitt løftet frem gjennom satsingen. Dette har igjen ført til at arbeidet fra påvirkning på steg 1 i trappene, til siste steg er blitt mer systematisk og gjennomtenkt.

Rektorene ser at den uformelle og formelle samtalen i ulike fora fra man har sådd et korn, til at de ansatte har gjort det til sitt eget, har vært en nyttig prosess. Ifølge Irgens er det filter eller hindringer mellom stegene i trappa. Våre funn tyder på at arbeidet med at arbeidsprosessen det er lagt opp til i vurdering for læring, har gjort rektorene mer bevisst på disse filtrene slik at de legger opp til prosesser som motvirker. Lærende møter og tett oppfølging er to eksempler på dette. Frirommet til refleksjon er lagt bedre til rette. Denne tilretteleggingen er gjennomtenkt, og fokuset på å få til organisasjonslæring, en etablert praksis.

Når det gjelder skole-hjem samarbeidet er det fokus på å sette foresatte i stand til å hjelpe eleven hjemme. Samtlige rektorer peker på viktigheten av å sette foresatte godt inn i begreper og forventninger. Alle tre hadde skriftlig informasjon til foresatte som både inneholdt begrepsavklaringer om vurdering og hvordan foresatte kan støtte elevene i deres læring. Det kom også frem en tydelig plan for foreldremøtene, og viktigheten av å avklare hvilke forventninger skolen har til foresatte og hvilke forventninger foresatte kan ha til skolen. De øvrige strukturene rundt foreldresamarbeid var tydelig beskrevet i årshjul og planverk.

Viviane Robinson peker på flere faktorer som er viktig for skole-hjem samarbeidet. Det å få praksis på skolen og hjemme til å henge sammen, slik at det foresatte gjør hjemme støtter læringen på skolen kan være med å øke tilliten til skolen. Hvis arbeidet på skolen fører til at elevene opplever mestring og læring, kan dette også være med å øke tilliten. Hun påpeker også at det er viktig at skolen legger til rette for treffpunkter, der både leder og lærer har en viktig oppgave i å engasjere foresatte.

Hos alle rektorene skinner det gjennom at relasjonsledelse og distribuert ledelse ligger i ryggmargen hos dem som ledere. Denne kunnskapen synes i stor grad å være taus kunnskap hos våre rektorer. Måten de beskrev deres erfaringer og opplevelser med personalet, viser at de legger vekt på mellommenneskelige forhold og relasjoner. De er gode til å påvirke menneskene i sin skole, men dette fremstår mer som intuitive handlinger enn bevisste ledelsesgrep.

Våre funn viser at de viktigste ledergrepene rektorer som lykkes med å få til et utviklingsarbeid som fører til endret praksis i undervisningen, er systematisk oppfølging av lærernes læring. Gjennom en slik systematisk oppfølging som benytter evidens- og teoribasert kunnskap, knyttet opp mot skolens mål, skapes en utvikling i lærerens praksis. Dette gjør de gjennom å være tett på lærerne i klasserommet, gjennomføre lærende møter med klare forventninger til forberedelse, gjennomføring og evaluering. Skriftlighet er et viktig verktøy for rektor. Dette bidrar til å unngå skjulte agendaer, slik Tiller beskriver det i den femte veiviseren (Tiller, 2006).

Vårt viktigste funn er bruken av PDSA (Universitetet i Oslo, 2011) som metode for å sikre systematikken. Metoden går ut på planlegging, gjennomføring, hente inn og evaluere. Når dette knyttes direkte opp mot skolens mål, og evalueringen gjennomføres med en systematikk knyttet til evidensbaserte og relevante kilder gir dette en god skoleutvikling og bedre læringsresultater. Denne kvalitetstenkningen må gjennomsyre organisasjonen. Dette gjør rektor ved å sørge for at forventninger og krav til lærere er tydelige og skriftlige. Tett oppfølging av personalet gjennom lærende møter, tett oppfølging av den enkelte lærers praksis er nødvendig. Det vi ser i etterkant av analysen er viktigheten av at ledere lager langsiktige planer, er tett på, repeterer og holder fokus er grunnleggende i et utviklingsarbeid for å få til endring i en organisasjon.

Vår konklusjon blir derfor

«Planlegge, gjennomføre, hente inn og evaluere»-

viktige ledergrep for å lykkes med vurdering for læring.

Litteraturliste

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978) *Organizational learning : a theory of action perspective*. Reading, Mass, Addison-Wesley.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1996) *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Reading, Mass, Addison-Wesley.

Blossing, U. et al. (2010) *Kunnskapsløftet : fra ord til handling : sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Oslo, FAFO.

Bolman, L. G., Deal, T. E. & Thorbjørnsen, K. M. (2004) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. 3. utg. Oslo, Gyldendal akademisk.

Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode*. 2. utg. Oslo, Universitetsforl.

Egeland, L. (2004) *Det handler om læring*. Oslo, ABM-utvikling. Tilgjengelig fra: [Lest 03.11.2017].

Emstad, A. B. & Angelo, E. (2015) *Ledelse for læring i mulighetenes skole : skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. Oslo, Cappelen Damm akademisk.

Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007) *Vurdering for læring*. Kristiansand, Høyskoleforl.

Fjørtoft, H. & Landslaget for, n. (2016) *Effektiv planlegging og vurdering : læring med mål og kriterier i skolen*. 2. utg. Bergen, Fagbokforl.

Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016) *Vurderingskompetanse i skolen : praksis, læring og utvikling*. Oslo, Universitetsforl.

Forskningsetiskekomiteer. (2017) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> [Lest 03.11.2017].

Fuglestad, O. L. & Møller, J. (2006) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo, Universitetsforl.

Fullan, M. & Sandengen, S. (2014) *Å dra i samme retning : et skolesystem som virker*. Oslo, Kommuneforl.

Irgens, E. J. (2007) *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen, Fagbokforl.

Johannessen, J.-A. & Olsen, B. (2008) *Skoleledelse : skolen som organisasjon*. Bergen, Fagbokforl.

Karlsen, G. E. (2006) *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo, Universitetsforl.

Kunnskapsdepartementet. (2006) *FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova*. Oslo, Lovdata. Tilgjengelig fra: <<http://lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html>>.

Kvale, S. et al. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Ottesen, E. & Møller, J. (2011) *Rektor som leder og sjef : om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo, Universitetsforl.

Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. Oslo, Universitetsforl.

Postholm, M. B. (2012) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim, Tapir akademisk forl.

Postholm, M. B. & Emstad, A. B. (2014) *Ledelse og læring i skolen*. Oslo, Universitetsforl.

Regjeringen. (2004) *St.Meld.nr. 30 Kultur for læring*. St.Meld. 30 (2003-2004).

Regjeringen. (2006) *St.Meld.nr.16 ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St.Meld.nr.16 (2006-2007).

Regjeringen. (2013) *Meld.St.nr. 20(2012-2013) På rett vei*. Meld.St.nr. 20 (2012-2013). regjeringen.no. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>> [Lest 03.11.2017].

Regjeringen. (2017) *Meld.St.nr.21 Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Meld.St.nr21 (2016-2017). regjeringen.no. Tilgjengelig fra: <<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>> [Lest 03.11.2017].

Roald, K. (2012) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen, Fagbokforl.

Robinson, V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2014) *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo, Cappelen Damm akademisk.

Senge, P. M. (2006) *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. [Rev. and updated]. New York, Currency/Doubleday.

Spurkeland, J. (2013) *Relasjonsledelse*. 4. utg. Oslo, Universitetsforl.

Stortinget. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven). I: Lovdata.no red.

Stortinget. (2017) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven). I: Lovdata.no red.

Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. 3. utg. Bergen, Fagbokforl.

Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet*. 2. utg. Kristiansand, Høyskoleforl.

Universitetet i Oslo, d. m. f. (21.10.20152011) *Metode og verktøy for kvalitetsforbedring*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <<https://www.med.uio.no/studier/ressurser/fagsider/klok/info-fagplanutvalg/verktoy-og-metoder.html>> [Lest 03.11.].

Utdanningsdirektoratet. (2008) Utdanningsspeilet 2008 - Analyse av grunnopplæringen 2008, 2009. Tilgjengelig fra: <<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Utdanningspeilet-2008-ei-analyse-av-grunnopplaringa-2009/>> [Lest 04.11.207].

Utdanningsdirektoratet. (07.04.20162012) *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. [Internett]. udir.no. Tilgjengelig fra: <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-utrinnnet2012-2017/>> [Lest 03.11.17].

Utdanningsdirektoratet. (2014) *Grunnlagsdokument - Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Tilgjengelig fra: <<https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>> [Lest 03.11.2017].

Utdanningsdirektoratet. (2015) *Lesson study som metode i skolebasert kompetanseutvikling*. [Internett]. Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: <<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-i-skolebasert-kompetanseutvikling/lesson-study/>> [Lest 03.11].

Utdanningsdirektoratet. (2016) *Ledelse i skolen - krav og forventninger til en rektor*.
[Internett]. Tilgjengelig fra:
<https://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Rektorutdanning/UDIR_Ledelse%20i%20skolen%20BOKMAL_web.pdf>.

Wennes, G. & Irgens, E. J. (2011) *Kunnskapsarbeid : om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen, Fagbokforl.

Wille, T. S. (2010) *Vurdering for læring i klasserommet*. 2. utg. Oslo, Gyldendal akademisk.

Østerud, S. (2016) Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2, s. 1-22.

Vedlegg

Brev til informanter

Til rektor

Masteroppgave i tilpassa opplæring – med vekt på ledelse

Vi kontakter deg fordi vi ønsker å intervju deg som rektor i forbindelse med vårt masterprosjekt.

Vi er student på Master i tilpassa opplæring med vekt på ledelse ved Universitetet i Nordland. Vår veileder er Nils Ole Nilsen. Når vi ikke er studenter arbeider Barbro Reiertsen som rektor og Eirik Arntsen som seniorrådgiver for Fylkesmannen i Nordland.

Foreløpig problemstilling til oppgaven er: «Hva har vært rektors viktigste oppgaver i forbindelse med satsningen på «vurdering for læring» Underspørsmål er: Hvilke ledelsesgrep har rektor tatt i bruk for å endre personalets vurderingspraksis?

For å finne ut av dette ønsker vi å intervju 3 rektorer på skoler som scorer høyt på elevundersøkelsen på faktorer som «vurdering for læring, Støtte fra lærerne, Støtte hjemmefra, Læringskultur og faglig utfordring»

Spørsmålene vil dreie seg om organisasjonsutvikling, læringskultur og ledelsesgrep. Vi vil ta opptak under intervjuet, som vil ha varighet på ca. 1 time. Dette intervjuet vil ta utgangspunkt i vårt tema og forskningsspørsmål.

Materialet blir anonymisert og innholdet på bånd slettet etter bruk. All informasjon vil anonymiseres. Prosjektet er ikke meldepliktig ihht. svar fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Med vennlig hilsen

Eirik Arntsen og Barbro Reiertsen

Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

1. Kan du beskrive deg selv som rektor?
2. Kan du beskrive hvordan du opplever skolen din?
 - a. Kompetanse
 - b. Erfaring
 - c. Strukturer
 - d. Resultater
 - e. Annet

Vurdering

1. Hva legger du i begrepet vurdering?
2. Kan du beskrive hvordan ledelsen på skolen har innført vurderingsforskriften?
 - a. Til de ansatte
 - b. Til de foresatt
 - c. Til elevene
3. Hvilke ledergrep bruker du som leder for å få til en praksis i tråd med forskriften?
 - a. Tidsbruk
 - b. Oppfølging
 - c. Bruk av plangruppe/ledelsesteam
 - d. Halvårsvurdering
 - e. Elevmedvirkning- involvering av skole-hjem
 - f. Felles praksis
 - g. Kompetanseheving/kompetanseutvikling- Vurdering for læring?
 - h. Refleksjon i personalet- Delingskultur
 - i. Medarbeidersamtaler, elevresultater og elevundersøkelsen. Hvordan følges dette opp systematisk for å utvikle pedagogisk praksis?
 - j. Hvordan sikre at lærerne bruker tid til refleksjon blant elevene?
 - k. Hvordan sikre at elevinvolvering ikke blir overlating av ansvaret til elevene?
 - l. Hvilke metoder/teorier bruker du inn i ditt personale?
 - m. Plan og gjennomføring. Hvordan bygger du relasjoner, hvilket system har du bygget opp i forhold til krav, men samtidig støtte til dine ansatte?
4. Hvordan opplever du handlingsrommet ditt i forhold til vurdering?
 - a. Stort/lite
 - b. Begrensninger
 - c. Annet