

Ledelse og elevers faglige trivsel

Et innblikk i lederpraksiser i skoler der elevene oppgir høy grad av faglig trivsel

Veslemøy Eliassen

UTLED 4090

Masteroppgave i utdanningsledelse

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitet i Oslo 01.11.2023



© Veslemøy Eliassen

År 2023

Tittel: Ledelse og elevers faglige trivsel - Et innblikk i lederpraksiser i skoler der elevene oppgir høy grad av faglig trivsel

Forfatter: Veslemøy Eliassen

<http://duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne studien er en kvalitativ studie av fire skoleledere på tre caseskoler som er plukket ut fordi skolene har en høyere skåre på elevers faglige trivsel enn landsgjennomsnittet vist i resultater fra en kommunal undersøkelse. I masterprosjektet har jeg forsket på hvordan skoleledere oppfatter skoleledelse i tilknytning det profesjonelle læringsfellesskapet, og hvilke praksiser som kan identifisere disse oppfatningene. Studien har hatt som mål å bidra med økt kunnskap om skoleledelse i skoler der elever rapporterer høy grad av faglig trivsel samt eventuelt å identifisere hva som karakteriserer ledelse og profesjonelle læringsfellesskap i disse skolene. Studien er knyttet til «Ingen utenfor», som er et prosjekt i regionalt nettverk. To av de fire målene til dette prosjektet er at (1) alle barn og unge skal oppleve mestring hver dag, og at (2) personalet deltar aktivt i profesjonelle læringsfellesskap hvor alle reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin pedagogiske praksis til barn og unges beste. Deler av tallmaterialet fra to undersøkelser som har blitt gjennomført i prosjektet «Ingen utenfor» går på elevers faglige trivsel, og disse tallene har vært utgangspunkt for min forskningsinteresse knyttet til dette temaet.

Det empiriske grunnlaget består totalt av tre semistrukturerte intervjuer, ett på hver av tre caseskoler som har elever som oppgir høyere grad av faglige trivsel enn gjennomsnittet. Studiens analytiske rammeverk er bygd opp rundt teorier om ledelse av profesjonelle læringsfellesskap, lærende og elevsentrert ledelse, og organisasjonslæring og lærende organisasjoner. Studien er bygd opp rundt et politisk og kontekstuellet rammeverk med fokus på bakgrunnen for fagfornyelsen, hva som står om ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i fagfornyelsen, en nylig rapport om hva skoleledere står i og tall fra elevundersøkelsen 2022. Jeg drøfter også politiske forventninger til skoleledelse og profesjonelle læringsfellesskap i skolen, og hvilken rolle rektor har med tanke på å si ifra om hva de står i som skoleledere.

Funnene viser at skolelederne ønsker å lede sine profesjonelle læringsfellesskap slik at de fører til at elevene er motiverte for læring, og at det er læringsmiljø i klasserommene som legger til rette for det. Jeg fant at informantene representerer skoleledere som bevisst bruker forskning, data og metodekunnskap i sin ledelse av profesjonsfaglige fellesskap. Analysene viser at det er behov for mer forskning på feltet, spesielt med tanke på skoler med elever med lav eller stor spredning i sosioøkonomisk bakgrunn (SES). Analysene av funnene viser skoleledelse som kjennetegnes ved høy grad av bevissthet på kollektive prosesser i det profesjonelle læringsfellesskapet, at skoleledelsen kjennetegnes av struktur og forpliktelse.

Studien viser at skolelederne formidler god kjennskap til målene i prosjektet «Ingen utenfor». Hvordan de løser mandatet om å nå dette målet i «Ingen utenfor»: *Personalet deltar aktivt i profesjonelle læringsfellesskap hvor alle reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin pedagogiske praksis til barn og unges beste*, er både likt og ulikt ved de tre caseskolene, når vi snakker om modeller for struktur og metode. Ved alle tre caseskolene knyttes skoleledelse og læring i profesjonsfellesskap opp mot verdier, kultur og tillit.

Forord

Etter å ha jobbet som skoleleder i mange år, var jeg klar for master i Utdanningsledelse. Jeg var ferdig med rektorutdanningen høsten 2013. Da jobbet jeg som undervisningsinspektør, og lærte veldig mye om meg selv og skoleledelse. Likevel var overgangen stor fra undervisningsinspektør til rektor, som jeg har jobbet som siden 2015. Det er først fra 2019 jeg har vært klar for å studere igjen, men da også med stor iver og interesse. Å være masterstudent under koronaen hadde både fordeler og ulemper. Jeg fikk ikke den fysiske nærheten til mine medstudenter, men samtidig var det mulig å gjennomføre med nye teknologiske muligheter. Det var krevende fordi en skulle lede en skole i noe ukjent, men samtidig var det roligere fordi elever og ansatte ikke var på skolen. Den siste perioden har jeg kjent på utilstrekkelighet. Jeg leser og skriver om skoleledelsen og dens viktige betydning, samtidig som vi ser stadig flere utfordringer i skolen med tanke på adferdshåndtering, skolemiljøsaker, lærermangel og da også vanskelig med rekruttering og at det er for mange oppgaver og for stort press på skoleledere.

Interessen for skolefeltet og elevers faglige trivsel er stor, og jeg tror vi har mye å gå på, både som skoleledere, lærere og fagarbeidere. Det er denne interessen for faget som motiverer til videre forskning.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Ann Elisabeth Gunnulfsen som fra første møte var veldig motiverende gjennom sin faglighet og gjennom å stille gode og kritiske spørsmål. Hun har oppmuntret meg underveis, med både faglige innspill og forventinger til rammer, struktur og tidsfrister. Jeg vil takke informantene som i travle hverdager rett før og rett etter skoleslutt til sommerferien tok seg tid til å sette av en time til meg og mine spørsmål.

Tusen takk til verdens beste familie, som heier og støtter, og lar mor få holde på med det hun liker. De ser at jeg liker turene til Blindern, og de ser at det har vært tungt når jeg ble kastet ut i å skrive master den siste perioden. Heldigvis er de interesserte og nysgjerrige selv, og har satt av tid til å lese og gi tilbakemeldinger de også. Takk til skoleeier for at jeg har fått studere. Dette er en kompetanse som også vil komme kommunen til gode.

Notodden, 1. november 2023

Veslemøy Eliassen

Innhold

Kapittel 1: Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Problemstilling og formål.....	3
1.3 Oppgavens struktur	4
1.4 Sentrale begreper	4
1.4.1 Ledelse.....	4
1.4.2 Læring.....	5
1.4.3 Profesjonelle læringsfellesskap og kollektiv kapasitet	6
1.4.4 Skoleledelse: Elevsentrert skoleledelse og lærende ledelse.	7
1.4.5 Faglig trivsel	8
1.5 Ingen utenfor	8
1.6 Aktuell litteratur og forskning – et kunnskapsgrunnlag	9
1.7 Oppsummering og forskningsrom.....	12
Kapittel 2: Analytisk rammeverk.....	14
2.1 Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap	14
2.2 Lærende og elevsentrert ledelse.....	16
2.3 Organisasjonslæring og lærende organisasjoner	19
2.4 Oppsummering.....	23
Kapittel 3: Metode	24
3.1 Forskningsdesign og metode	24
3.2 Metoder for analyse	27
3.3 Datakvalitet, reliabilitet og validitet.....	28
3.4 Noen etiske betraktninger	29
Kapittel 4: Presentasjon og analyse av funn	30
4.1 Case 1 – Vi må spille hverandre gode	30
4.2 Case 2 – Praksisdeltakelse.....	33
4.3 Case 3 – «Hvordan være sikre på at det vi legger opp til virkelig når inn og når fram?»	36
4.4 Oppsummering av funn.....	40
Kapittel 5: Drøfting.....	41
5.1 Innledning.....	41

5.2 Beskrivelser av gode profesjonsfaglige fellesskap.....	41
5.3 Ledelse av profesjonsfaglige fellesskap.....	45
5.4 Lederpraksis for å bidra til et godt profesjonsfellesskap for elevers faglige trivsel.	47
Kapittel 6: Konklusjon og implikasjoner for praksis.....	50
6.1 Den røde tråden.....	50
6.2 Drift og utvikling.....	51
6.3 Skoleledelsen som gatekeepere	52
6.4 Tydelige mål og forventninger og involverende skoleledere med oversikt og struktur	52
6.6 Styrker og svakheter ved studien, og videre forskning	53
6.4 Epilog	55
Litteraturliste	56
Vedlegg.....	59
Vedlegg 1 – Sikt.....	59
Vedlegg 2 – Informert samtykke og samtykkeerklæring.....	61
Vedlegg 3 – intervjuguide skoleledere.....	64

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn

I innledningskapitlet vil jeg først presentere temaet for min masteroppgave (1.1). Deretter introduserer jeg problemstillingen og forskningsspørsmål (1.2), før jeg beskriver oppgavens oppbygning (1.3). Videre redegjør jeg for et utvalg sentrale begreper (1.4). Dernest beskriver jeg tilknyttingen til prosjektet «Ingen utenfor», og hvilke tall fra to undersøkelser der som jeg vil undersøke nærmere (1.5). Deretter beskriver jeg kunnskapsgrunnlaget der jeg trekker frem aktuell forskning og litteratur (1.6), før jeg avslutningsvis foretar en oppsummering med identifisering av forskningsrommet (1.7).

Betydningen av ledelse for utvikling av gode skoler har blitt understreket i forskning (Ottesen, 2016). Internasjonalt har forskning videre bekreftet at ledelse er viktig både i reformarbeid, for lærernes profesjonelle utvikling og for å styrke elevers læring (Gunnulfsen, et al, 2022). Forskning har imidlertid vist at det er store forskjeller mellom skoler når det gjelder læreres oppfatninger av læring i profesjonsfelleskap og samarbeidskultur.

Variasjonene har vist seg å være store også innenfor den enkelte skole. Disse funnene antyder en kompleksitet som ligger i det å utvikle og lede læring i profesjonsfelleskap med mål om å fremme elevenes læring (Jenssen & Nordahl, 2022). Hjertø (2017) trekker frem at det er klare funn som peker i retning av at kollektivt orienterte skoler, profesjonelle læringsfelleskap, presterer bedre enn motsatsen (Fullan & Hargreaves, 2012). Hjertø (2017) har i sitt kapittel i Aas og Paulsen (2017) trekker videre frem at forskning som viser at profesjonelle fellesskap trekkes frem som den viktigste faktoren for å heve elevenes læringsresultater og påvirker elevenes resultater indirekte gjennom elevsentrert klima og mer fokusert undervisning (Leithwood, Sun, & Schumacker, 2020; Robinson, 2014).

Utdanningsdirektoratet innledet arbeidet med fagfornyelsen i 2017, som bygde på Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. I denne meldingen la regjeringen frem forslag til hvordan innholdet i grunnskolen skulle fornyes, etter en gjennomgang av begrunnelser for behovet for fornyelsen. Bakgrunnen for at de ønsket en fornyelse, var blant annet å bruke kunnskapen man har om hva som fremmer elevenes læring. NOU 2015: 8 og NOU 2014: 7 (Ludvigsenutvalget) mente at «samfunnsutviklingen fører med seg nye krav og andre forventninger til hva elever skal lære,

og at det derfor er behov for endringer i innholdet og strukturen i læreplanene» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 15). For barnetrinnet startet implementering av nye læreplaner for Kunnskapsløftet høsten 2020.

I samme stortingsmelding skrives det at et godt læringsmiljø er viktig for å fremme gode læringsprosesser: «Et godt læringsmiljø er viktig for å fremme gode læringsprosesser. Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 14). Jeg har valgt å avgrense oppgaven min til å ta for meg faglig trivsel. Dette fordi undersøkelser i norsk utdanningskontekst har vist en tendens til at mange elever ikke opplever faglig trivsel. I Elevundersøkelsen (2022) kommer det frem at det er færre elever på 7. trinn som er motiverte for å lære sammenlignet med de siste tre årene. Motivasjonen har vært synkende siden 2016. Andelen av de som svarer at de er interessert i å lære har gått ned. Det er under halvparten av elevene på 7. trinn som liker skolearbeidet godt, og det er flere elever enn tidligere som ikke gleder seg til å gå på skolen (Elevundersøkelsen, 2022).

I en nylig rapport fra Skolelederforbundet (2023), med tittel «Rektors handlingsrom: Er vi styrt eller støttet?», påpekes det at det er veldig mange arbeidsoppgaver for rektor, og at forventningene er mange. Skoleledere i dag står i et krysspress av mange arbeidsoppgaver, der det å drive utviklingsarbeid bare er ett av områdene.

Det knyttes politiske forventninger til skoleledelse og profesjonelle læringsfelleskap i skolen. I overordnet del av det gjeldende læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) står det:

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg. (LK20, overordnet del kap. 3,5)

Jeg har utforsket hvordan fire skoleledere opplever sin egen ledelse på tre ulike caseskoler. Alle tre skolene er med i prosjektet «Ingen utenfor». Analyse og drøfting av datamaterialet bygger på elevsentrert ledelse (Robinson, 2014), profesjonelle læringsfellesskap og profesjonelt samarbeid (Paulsen, 2017, 2019), Engeströms ekspansive lærings sirkel (Engeström, 1999) og Irgens' «utviklingshjul» for en skole i bevegelse (Irgens, 2012). Utgangspunktet for valg av teori er betinget av problemstilling og forskningsspørsmål.

1.2 Problemstilling og formål

Temaet for denne oppgaven er skoleledelse, profesjonelle læringsfellesskap og elevers faglige trivsel, og hvordan skoleledere oppfatter egen ledelse av det profesjonelle læringsfellesskapet i skoler der elever rapporterer høy grad av trivsel.

Formålet med oppgaven er å utforske lederpraksiser og kjennetegn ved ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skoler der elever opplever faglig trivsel. Studien retter søkelys på lederpraksiser av de profesjonelle læringsfellesskapene der utvalgs kriteriet for valg av skoler har vært elevenes rapportering på faglig trivsel. Formålet med studien er videre å bidra med innsikt i skolelederes lederpraksiser og hvordan skoleledere beskriver ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. Det er viktig å forske mer i feltet på hva skoleledere oppfatter av egen praksis på skoler der skåren for elevers faglige trivsel er høyere enn gjennomsnittet, fordi, som Hjertø (2017) skriver, viser forskning at ledelse av læring og utvikling i personalet er en faktor som har stor betydning for elevenes læringsresultater, mestring og motivasjon. Min forskning kan gi implikasjoner for praksis ved å undersøke ledelse av profesjonelle læringsfellesskap.

Problemstilling:

Hva karakteriserer ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skoler med høy faglig trivsel hos elevene?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver skoleledere et godt profesjonelt læringsfellesskap?
- Hvordan beskriver skoleledere sin ledelse av profesjonsfaglige fellesskap med fokus på læring og utvikling?
- Hvordan opplever skoleledere egen lederpraksis i arbeidet med et godt profesjonsfellesskap for elevers faglige trivsel?

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 6 hovedkapitler. I kapittel 1 har jeg gått gjennom tematiseringen av oppgaven og hva formålet med oppgaven er, ut fra hva jeg mener burde undersøkes nærmere. Videre vil jeg ta for meg noen sentrale begreper, fortelle litt om prosjektet «Ingen utenfor», før jeg tar for meg aktuell forskning og litteratur før jeg oppsummerer og sier litt om forskningsrommet. Kapittel 2 tar for seg det analytiske rammeverket, så er kapittel 3 et metodekapittel. I kapittel 4 kommer presentasjon og analyse av funn, før jeg drøfter ut fra problemstilling, forskningsspørsmål og litteratur i kapittel 5. I kapittel 6 går jeg inn på konklusjon og implikasjoner for praksis, ser på studiens styrker og svakheter, og muligheter for videre forskning.

1.4 Sentrale begreper

Den overordna tematikken i denne studien er skoleledelse, profesjonelle læringsfellesskap og elevers faglige trivsel, der jeg undersøker lederpraksiser i skoler der elevene oppgir høy grad av faglig trivsel. Jeg utforsker skolelederens oppfatning av ledelse i og av det profesjonelle læringsfellesskapet. Før jeg viser til studiens kunnskapsgrunnlag vil jeg redegjøre for min forståelse av ulike begreper som brukes aktivt i oppgaven. Sentrale begrep er ledelse, læring, profesjonelle læringsfellesskap og kollektiv kapasitet, skoleledelse og faglig trivsel. For å belyse hvordan jeg forstår disse begrepene, viser jeg til aktuell litteratur rundt temaene.

1.4.1 Ledelse

Det er mange definisjoner på ledelse, men det er stor enighet om at «ledelse er en prosess rettet mot å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd for å oppmuntre til innsats for å nå felles mål» (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 405). Ledelse er relasjon mellom mennesker som innebærer at noen leder og noen blir ledet. Jacobsen og Thorsvik (2019) trekker frem tre hensikter ved ledelse som skjer innenfor rammen av å være en organisasjon: 1) en rekke handlinger som utøves av én eller flere personer, 2) har til hensikt å få andre mennesker til å gjøre noe, 3) skal bidra til at organisasjonen når sine mål.

Møller (2019) skriver om ledelse i skolen at den fremstår som både relasjonell og normativ, noe som betyr at ledelse ofte utøves i relasjoner der ulike målsettinger og antakelser skal fortolkes og virkeliggjøres. Dette innebærer en forståelse av at ledelse kan utøves av mange.

Selv om ledelse kan forstås som en praksis der mange aktører deltar, har formelle ledere i kraft av sin posisjon et særlig ansvar for å sikre at skolen utvikler seg i henhold til skolens mandat og formål (Møller, 2019).

Ledelse i skolen, eller utdanningsledelse, kjennetegnes, ifølge Sivesind (2011), blant annet ved at det er mange som engasjerer seg i hva som skal være skolens innhold. Det er ledelse på mange plan i skolen, og det er ikke bare rektor som er leder av utvikling og læring. Skolelederne leder sine ansatte, og lærere leder sine elever, og disse perspektivene har relevans for ledelse av læring i profesjonsfelleskapet.

1.4.2 Læring

Læring har tradisjonelt blitt forstått som noe som skjer knyttet til enkeltpersoner, og at når det i starten var snakk om læring i organisasjoner var «oppmerksomheten først og fremst individet som de som lærer i organisasjoner» (Filstad, 2019, s. 20). Tidligere tenkte man i hovedsak på barn, unge og voksne i en opplæringssituasjon da en snakket om læring.

Lund-Tønnessen og Christensen (2023) bruker i deres avhandling denne definisjonen på læring: *“the ability to detect and correct errors and thereby to improve the functioning of an organization”* som de har hentet fra Olsen og Peters (1996). *“Faglitteraturen om lærende organisasjoner utfordrar skoleleiarar i forhold til synspunkt om læring på fleire nivå, forståing av ulike læringskretsar og verdien av systemisk tenking»* (Roald, 2011).

Filstad (2019) trekker frem to hovedperspektiv på organisasjonslæring, der den ene har individet som den lærende i fokus, mens den andre har læring som deltakelse og praksis i sosiale og kulturelle relasjoner med andre.

I overordnet del av læreplanverket, LK20, stilles det klare krav og forventninger til skoleledelse og læring, og det står blant annet «skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling».

Disse begrepsavklaringene på ledelse og læring ligger som et bakteppe når jeg tar for meg de neste begrepsavklaringene. Ledelse og læring har relevans for mitt prosjekt fordi jeg undersøker ledelse av profesjonelle læringsfelleskap.

1.4.3 Profesjonelle læringsfellesskap og kollektiv kapasitet

I min problemstilling er profesjonelle læringsfellesskap et sentralt begrep, og jeg vil derfor se på noen definisjoner. Paulsen (2019) har denne definisjonen: «Et profesjonelt fellesskap inneholder mer enn støtte og mer enn teamdiskusjon og dataanalyse. Det er basert på delte verdier om undervisning, et felles fokus på elevers læring (inkludert vurdering), samarbeid i utviklingen av læreplaner og undervisning og formålsbasert deling av praksiser» (Paulsen 2019, s. 88). Det er et ord jeg synes mangler i denne forklaringen, og det er lærende. Jeg lette derfor etter definisjon på profesjonelle læringsfellesskap.

Lærende profesjonsfellesskap beskrives i den overordnede delen av LK20 som: «God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å utvikle skolen». (LK20, overordna del)

I grunnlagsdokumentet til «Ingen utenfor» skrives det om kollektiv kapasitet, og at skolene skal bygge kollektiv kapasitet. I grunnlagsdokumentet til «Ingen utenfor» beskrives kollektiv kapasitet som den samlede kapasiteten mellom pedagogisk personale, ledere og veiledere til å forbedre prosess- og resultat kvalitet (Fullan, 2010). Filstad (2017) belyser hva som er kompetent lederskap fra rektors side når formålet er å utvikle skolens kollektive kompetanse og læringskapasitet. Filstad (2017) bruker begrepene kompetent ledelse og kunnskapsledelse. «Mens kompetent ledelse viser til generell utøvelse av ledelse og lederskap, vil kompetanseledelse vise spesifikt til lederskap som påvirker og utvikler medarbeidernes kompetanseutvikling» (Filstad, 2017, s. 125). Paulsen (2019) skriver om kollektiv mestringstro sett i sammenheng med elevresultater. Paulsen (2019) har med dette sitatet fra Tschannen-Moran og Barr: «Fordi skolerresultater fungerer både som en forløper og en konsekvens av lærernes kollektive mestringstro, så er intervensjoner for å forbedre mestringstro for den enkelte lærer og for kollegiet som gruppe et naturlig startpunkt for positive endringer i et skolesystem» (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Begrepene kollektiv kapasitet og ledelse er relevante for mitt prosjekt da jeg undersøker de profesjonelle læringsfellesskapene og ledelse av dem, sett opp mot elevers faglige trivsel.

1.4.4 Skoleledelse: Elevsentrert skoleledelse og lærende ledelse.

Problemstillingen retter søkelys på elevens faglige trivsel som utgangspunkt for å undersøke ledelse av profesjonelle læringsfellesskap der elevene oppgir høy grad av faglig trivsel. Definisjoner på skoleledelse knyttet opp mot elevens læringsmiljø og læringsutbytte står derfor sentralt i min oppgave.

Utdanningsdirektoratet skriver om skoleledelsen viktige rolle for elevenes læringsmiljø og læringsutbytte: «Skoleleiinga, med rektor i spissen, kan ha stor positiv innverknad på læringsmiljøet og elevane sitt læringsutbytte. Dette føreset utøving av god leiarskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I overordna del av læreplanverket, LK20, står det at det er skoleledelsens oppgave å lede slik at «alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg». (LK20, overordna del).

I boken Elevsentrert skoleledelse (2014), trekkes det i forordet frem viktige punkter fra Robinson (2014). Boken er basert på forskning om skoleledelsens betydning for elevenes læringsresultater, og elevsentrert skoleledelse er i så måte et sentralt begrep i mitt masterprosjekt. Robinson (2014) har sett på skoleledelse på skoler som skårer bedre enn andre sammenlignbare skoler. Begrepet elevsentrert skoleledelse beskrives som at skoleledelse måles ut fra «hvordan ledelse påvirker læringen og prestasjonene til de elevene lederen er ansvarlig for» (Robinson, 2014, s. 15).

Jeg tar i dette masterprosjektet utgangspunkt i Robinson (2020) som beskriver en ledelsesmodell som hun kaller lærende ledelse. Denne modellen tar sikte på å innlemme både arbeidsoppgaver og relasjonsbygging. Skolelederes jobb er «å bygge tillitsfulle relasjoner med lærere, foreldre, elever og andre ledere samtidig som forbedringsarbeidet gjennomføres» (Emstad & Birkeland 2020, s. 26). Lærende ledelse er en motpol til «lukket for læring-ledelse». Lærende ledelse legger ikke opp til at alle skal være enige med dem selv, men å øke kvaliteten på samtaler og refleksjoner som ligger til grunn for forbedringstiltak.

1.4.5 Faglig trivsel

Begrepet er hentet fra to undersøkelser i prosjektet «Ingen utenfor». Utsagnene elevene skal skåre under kategorien «faglig trivsel» i de to undersøkelsene til «Ingen utenfor» er:

- (a) Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære, (b) jeg synes ofte det er kjedelig i timene, (c) det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen, (d) jeg liker godt å lese, (e) jeg liker godt å skrive og (f) jeg liker godt å regne.

Som vi ser av utsagnene elevene skal skåre, handler det om viktigheten av å gå på skolen, om elevene kjeder seg eller ikke, om det er viktig for elevene å gjøre det bra på skolen og hvordan elevene liker de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning. En annen kategori i undersøkelsen er sosial trivsel. Noen skoleledere snakker om begrepene faglig og sosial trivsel over i hverandre og sier at sosial trivsel er en forutsetning for faglig trivsel. Min motivasjon for arbeidet er å undersøke om dette kan gå begge veier, og ved å ha søkelys på faglig trivsel, og undervisning og læring på en måte som gjør elevene nysgjerrige, engasjerte og motiverte, kan ha en påvirkning på det hvordan elevene opplever læringsmiljøet.

1.5 Ingen utenfor

«Ingen utenfor», med hjerte for alle og blick for den enkelte i et sosialt, faglig og inkluderende fellesskap, er et prosjekt som Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), ved Høgskolen i Innlandet, har fått i oppdrag av de kommunene som deltar i prosjektet.

I dette prosjektet er det gjennomført to spørreundersøkelser blant elever, foresatte, ansatte og skoleledelse. Det er mange temaer i undersøkelsen. Da jeg skulle finne informanter, ble jeg nysgjerrig på de skolene som på den siste undersøkelsen hadde skåre over gjennomsnittet.

«Ingen utenfor» har disse målene:

- Alle barn og unge opplever mestring hver dag
- Alle barn og unge er ressurser i et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel, lek og læring
- Personalet deltar aktivt i profesjonelle læringsfellesskap hvor alle reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin pedagogiske praksis til barn og unges beste

- Alle barnehager, skoler og PPT benytter data og forskningsbasert kunnskap for å drive systematisk utvikling av læringsmiljøet

Målene ovenfor kan sees i sammenheng med det tematiske området jeg undersøker i min studie. Jeg har selv vært en del av «Ingen utenfor,» og har derfor god kjennskap til hvordan prosjektet har blitt drevet. I min forskning går jeg ikke mer inn i dette prosjektet, men jeg har brukt tall og forskning, og grunnlagsdokumentet, som utgangspunkt for utvalg av caseskoler og videre undersøkelser av hvilke tanker og forståelse skoleledere har, og hvilke praksiser de refererer til i sine skoler.

1.6 Aktuell litteratur og forskning – et kunnskapsgrunnlag

Kunnskapsgrunnlaget i min masteroppgave bygger på nasjonal og internasjonal forskning og litteratur rundt profesjonelle læringsfellesskap og ledelse av disse. Jeg har knyttet dette kunnskapsgrunnlaget opp mot perspektiver på elevers faglige trivsel.

Litteraturgjennomgangen gir et innblikk i tema og perspektiv som jeg kan bygge videre på i mitt prosjekt der jeg undersøker ledelse av profesjonelle læringsfellesskap på skoler der elevene oppgir høy grad av faglig trivsel. Jeg har brukt Google Scholar og Oria i mitt arbeid med å søke på forskning som representerer ledelse, læring, profesjonsfellesskap, profesjonelle læringsfellesskap, organisasjonslæring og faglig trivsel.

Leithwood og Schumacker (2020) har gitt ut en artikkel der de ser på hvordan skoleledelse påvirker elevers læring ut fra å undersøke “The four paths model”. Resultatene i deres undersøkelse avdekket et mer nyansert og komplekst sett av sammenhenger mellom de fire banene og deres komponentvariabler enn det som ble spesifisert i den opprinnelige versjonen av modellen. De fant at skoleledelse påvirket elevenes læring signifikant bare gjennom variabler på den ene banen, mens variabler på de tre andre banene påvirket elevenes læring kun gjennom deres bidrag til variabler på den ene banen. Noen av konklusjonene de gjort, var at de resultatene de fant pekte på verdien av fremtidig forskning om sammenhengene mellom variabler på de fire banene, samt innsats for å identifisere latente variabler blant de observerte variablene i studien. De sa også at resultatene fra studien kan brukes av skoleledere til mer produktivt å fokusere sin skoleforbedringsinnsats. Den banen som de fant signifikant endring på, var på den rasjonelle delen.

Jenssen og Nordal (2022) har i en av sine rapporter konkludert med at lærere kan vurdere sin egen undervisningspraksis som god uavhengig av det profesjonelle læringsfellesskapet. De sier samtidig at dette ikke betyr at det profesjonelle læringsfellesskapet ikke har betydning på det som skjer i klasserommet. De sier at studiens analyser avdekker «noen mønstre og sammenhenger som kan tyde på at det profesjonelle læringsfellesskapet har betydning, og at hypotesen om at læreres tilhørighet i profesjonelle læringsfellesskap påvirker læreres undervisningspraksis, til dels bekreftes» (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 1). De trekker frem at det er viktig å forstå at utvikling av profesjonelle læringsfellesskap er noe mer enn å redusere lærernes profesjonelle autonomi og den privatpraktiserende læres innflytelse, men at det handler i stor grad om å utfordre og endre kollektive og individuelle verdier, oppfatninger og handlingsmønstre. De trekker frem skolekulturens betydning for hvordan den enkelte lærer er i møte med elever, og at ledelse i stor grad har påvirkning på hvordan denne kulturen er. De avslutter med dette: «det vil være vesentlig for fremtidig forskning å se nærmere på skoleledelsens rolle og betydning for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, læreres profesjons-tilfredshet og undervisningspraksis» (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 18).

Emstad og Birkeland (2020) skriver i sin bok om at ledelse og profesjonelle læringsfellesskap kan både fremme og hemme elevers trivsel. I samme bok er Robinson (2020) gjesteforfatter. Formålet med deres bok er å «gi et forskningsbasert og teoretisk grunnlag for refleksjon over hvordan skoleledere kan bidra til å utvikle det læreplanverket kaller profesjonsfellesskap, der alle ansatte i skolen tar aktivt del i det profesjonsfaglige fellesskapet for å videreutvikle skolen» (Emstad & Birkeland, 2020, s. 13). De trekker blant annet frem det viktige i at profesjonelle læringsfellesskap noen ganger er verken profesjonelle eller lærende, og da med tanke på hvis deltakerne bare ser årsaker som ligger utenfor det en kan gjøre noe med. I forhold til skolelederens rolle, skriver de en del om at mye ledelse ligger i samtaler og de har observert og analysert en del ledersamtaler. De definerer ledelse «som en påvirkningsprosess der kilden til din påvirkning ligger i en eller flere av følgende faktorer: dine relasjoner til andre, dine ideer, din ekspertise og din formelle autoritet» (Emstad & Birkeland, 2020, s. 17).

Skoleleders jobb er «å gjøre begge deler samtidig (relasjonsbygging og forbedre undervisnings- og læringsarbeidet) ved å bygge tillitsfulle relasjoner med lærere, foreldre, elever og andre ledere samtidig som forbedringsarbeidet gjennomføres» (Emstad & Birkeland, 2020, s. 26). I denne boka skrives det om lærende ledelse, og hva som skal til for at profesjonelle læringsfellesskap blir både profesjonelle og lærende. Det er slik at møter mellom lærere ikke alltid er profesjonelle og/eller lærende. Både Emstad og Birkeland (2020)

og Robinson (2014, 2020) kommer med viktige perspektiver på utvikling, og de har søkelys på skoleledere, teamledere og lærere.

Paulsen (2019) skriver om velfungerende team, ledelse fra midten og psykologisk trygghet, både i *Ledelse i fremtidens skole* (2017) og *Strategisk skoleledelse* (2019). Disse forfatterne skriver om mye av det samme, og vi kan se tråden fra Robinson (2014) og elevsentrert skoleledelse. Paulsen (2019) skriver om rektor som arkitekt for lærende fellesskap, og har en modell som viser distribuert og elevsentrert ledelse, profesjonelt fellesskap og fokusert undervisning og hvordan dette påvirker elevenes resultater. Paulsen (2019) skriver videre: «I metaanalyser slår praksiskomponenten «ledelse av lærernes læring og utvikling» desidert sterkest ut på elevenes læringsresultater» (Paulsen 2019, s. 96). Andre komponenter som trekkes frem, er sikring av kvalitet og forventningsstyring. Det snakkes også om to effekter, som elevsentrert klima og elevsentrert praksis. Paulsen (2019) har et eget kapittel der han skriver om elevenes motivasjon og mestring. Her kommer han inn på kollektiv mestringstro, og beskriver dette som at ansatte har en tro på at de har en felles kapasitet til å påvirke elevenes læring positivt. Å få erfaringer på mestring, fører til at en økning i handlingskompetanse og måloppnåelse, noe som igjen fører til troen på egen mestring.

Hjertø (2017) skriver i boken «Ledelse i fremtidens skole» om rektor som teameier. Hans teori er at den forståelsen han legger til grunn med tanke på effektiv skoleledelse, vil kunne påvirke elevenes resultater positivt. Det han legger til grunn som effektiv skoleledelse, er «rektors ledelse av skolers profesjonsutvikling spesifisert ved samhandling i grupper som en nøkkelkompetanse, der team er den helt sentrale gruppeformen, både som lærerteam og i form av distribuert ledelse i rektors lederteam» (Hjertø, 2017, s. 211).

Nerland og Aas (2019) har viet tid til å se på mellomlederne i norsk skole. De beskriver ledelse av profesjonsfellesskap som den nye store lederoppgaven. De skriver om en-, to- og tredimensjonal makt. I dette legger de at skoleledelsen skal utøve endimensjonal makt ved å forvente at lærerne utvikler sin profesjon, at skoleledelsen forventer profesjonsutvikling i samarbeidstid og til slutt tredimensjonal makt som handler om kognitive og normative former.

Jill Blackmore (2011) tar for seg skoleledernes samfunnsrolle, og at skoleledere også skal ha en tydelig stemme oppover. Som skoleleder må man ha en trygghet i seg selv, og det å stå i krevende avgjørelser. Som skoleleder må du ta standpunkt basert på ulike innfallsvinkler. Dette er relevant for oppgaven, fordi det tar tid å lede profesjonelle læringsfellesskap.

Paulsen (2019) skriver som rektor som gatekeeper. Det er mange som vil ha en stemme inn i skolen, og skoleledere må passe på at tiden vies til det som har betydning for elevene.

Goodlad (1979) sin læreplanteori, og hans forklaringer på læreplaner, fra ideenes læreplan til erfart læreplan, er interessant når vi snakker om elevenes faglige trivsel. Innledningsvis skrev jeg at det var det en rekke forarbeider til fagfornyelsen og det var noen tanker om hva som var viktig for elevenes motivasjon, og hva de trenger i det samfunnet som vi lever i nå. Det er for tidlig å se hva vi kan se av ideenes læreplan i elevenes erfarte læreplan, men tallene fra Elevundersøkelsen og undersøkelsene i «Ingen utenfor» kan gi noen signaler om at norsk skole ikke har truffet når det gjelder å få ideenes læreplan ut i klasserommet, eller at ideenes læreplan ikke hadde de rette ideene.

Irgens (2021) forteller om en undersøkelse fra 2012 gjort fra pilotåret med «Ungdomstrinn i utvikling». Noe av det de fant var store variasjoner mellom skoler, rektorer og internt på skolene. Den eneste signifikante forklaring de fant da de spurte lærerne, var på skolens organisasjonslæring. Det var altså avgjørende hvordan skolen som organisasjon fungerte. Irgens (2021) bruker ordet *tilstrekkelig*, og skriver: «For at profesjonelle læringsfelleskap skal fungere lærende, skal det verken være for lite eller for mye struktur» (Irgens, 2021, s. 178). Jeg vil til slutt i denne litteraturgjennomgangen trekke frem Bjørnsrud (2015) og hans forskning på skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling. Bjørnsrud (2015) har over lengre tid studert organisasjonslæring og aksjonslæring. Han skriver i denne sammenheng om individuelle og kollektive prosesser og refleksjoner over handling, og han beskriver en modell som er mye brukt i norsk skole de siste årene, ITP-modellen. Den tar opp i seg det å reflektere individuelt (I) før en går sammen i grupper (T) for å reflektere kollektivt rundt sine individuelle tanker. Til slutt møtes deltakerne i plenum (P) og deler det de har drøftet i gruppene. Dette henger sammen med individuell og kollektiv læring, og at kollektiv læring og dobbeltkretslæring er forutsetninger for organisasjonslæring.

1.7 Oppsummering og forskningsrom

En rekke studier og forskning har vist at skoleledere må arbeide for å skape tillit til elever, foresatte og ansatte, samtidig som de driver utvikling av skolens praksis. Paulsen (2019) bruker begrepene kultur og tillit, mens Robinson (2021) bruker begrepene verdier og tillit. Denne kunnskapsoversikten utgjør et bidrag til min studie som har som formål å bidra med kunnskap om kjennetegn ved skoleledelse på skoler med motiverte elever som opplever

faglig trivsel og mestring. Det er mange som har skrevet om profesjonelle læringsfellesskap, og det er noen faktorer som må ligge til grunn for at det både skal være profesjonelt og føre til læring og utvikling. Skoleledere skal legge til rette for at de blir både profesjonelle og lærende, og skoleledere må kjenne til både medmenneskelige faktorer, og hva som er god struktur og organisering.

Kapittel 2: Analytisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer jeg det analytiske rammeverket som jeg har funnet relevant for å belyse masterprosjektets formål om å utforske hva som karakteriserer ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skoler med høy faglig trivsel hos elevene. Perspektivene jeg har valgt som aktuelle er ledelse av profesjonelle læringsfellesskap, lærende og elevsentrert ledelse, og organisasjonslæring og lærende organisasjoner. Jeg mener de utvalgte analytiske og teoretiske perspektivene gir et godt grunnlag for å analysere lederpraksiser som en del av en kollektiv praksis der ledelse, organisasjonslæring og profesjonsfellesskap er sentralt.

2.1 Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap

Paulsen (2019) skriver at kjernen i profesjonelle fellesskap er kultur og tillit. Han har utformet følgende tabell med egenskaper og beskrivelser av prosessene som identifiserer profesjonelle lærende fellesskap:

Tabell 1 Konseptuell beskrivelse av profesjonelle fellesskap (Paulsen, 2019)

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

Denne modellen tar høyde for at avprivatisert lærerpraksis er det sterkeste kapasitetsnivået i en organisatorisk læringscyklus. Denne modellen er relevant for å analysere det empiriske materialet i mitt masterprosjekt, der jeg undersøker skolelederpraksiser ved å etterspørre hvordan skoleleder oppfatter sin ledelse av det profesjonsfaglige fellesskapet inn mot elevenes faglige trivsel.

Paulsen (2019) skriver om lærerens profesjonalitet og fellesskap som kjernen i profesjonelle lærende kulturer. Han skriver om viktigheten av felles forståelse og felles visjon, som har betydning for hvordan lærerne handler praktisk i klasserommet. «En felles forståelse som gir mening for praksis vil i teoretisk forstand skape felles mentale modeller som vil rettlede praktisk handling i lærerjobben» (Paulsen, 2019, s. 91). Det at lærere gis anledning til å dele normer og verdier, å sørge for et godt samarbeid og reflekterende dialog vil være viktige elementer der ledelse som kan ha betydning for elevers faglige trivsel.

Paulsen (2019) skriver at «kjernen i ideen om profesjonelle fellesskap som lærende kulturer er å forene to distinkt forskjellige perspektiver» (Paulsen, 2019, s. 90). Det ene perspektivet er lærerens profesjonalitet og det andre er fellesskap. Fellesskap er avgjørende for skolens kollektive kapasitet. «Fellesskap utvikles gjennom gjensidig omsorg og støtte, gjensidig forpliktelse, tillit innad i grupper og tillit i relasjonene mellom ledere og ansatte» (Paulsen, 2019, s. 90). Dette begrepet er viktig for den analytiske rammen av det empiriske materialet fordi kollektiv kapasitet også beskrives i prosjektbeskrivelsen til «Ingen utenfor».

Paulsen (2019) beskriver rektor som arkitekt for profesjonelle lærende fellesskap. Paulsen (2019) beskriver også rektors ledelsespraksiser som foregår sammen med lærerne i profesjonelle fellesskap, som igjen har noe å si direkte på elevens læring og trivsel gjennom mer fokusert undervisning. Her trekkes tråden til elevsentrert ledelse, eller lærende ledelse.

Jeg finner disse teoretiske perspektivene på profesjonelle lærende kulturer og profesjonelle fellesskap relevant som analytisk rammeverk, fordi disse perspektivene vil være anvendelige i relasjon til min studie og dens formål om å belyse skoleledelse og skolelederens egenerfarte praksiser i skoler der elevene rapporterer om høy grad av faglig trivsel.

2.2 Lærende og elevsentrert ledelse

Mens Paulsen (2019) viser til kultur og tillit som en del av et lærende profesjonsfelleskap, viser Robinson (2021) til verdier og tillit når hun definerer lærende ledelse. «En av de mest effektive måtene skoleledere kan bidra til elevers resultater og trivsel er god ledelse av arbeidet med å forbedre undervisningen og læringen» (Emstad & Birkeland, 2021, s. 25). Det som trekkes frem er skoleleders evne til å fremme forbedring, samtidig som de bygger relasjoner til de som skal jobbe med forbedringen. Robinson (2021) skriver at skoleledere må bygge tillit til elever, lærere, foreldre og andre ledere, samtidig som det jobbes med forbedring. Lærende ledelse består av noen nøkkelferdigheter, som blant annet å være «åpen for læring». Robinson (2014) beskriver å være «åpen for læring» ut fra tre mellommenneskelige verdier, og at disse ligger til grunn i en «åpen for læring»-samtale. De tre verdiene er jakten på gyldig informasjon, respekt og øke den interne forpliktelsen lærere har til beslutninger som tas. Å være «åpen for læring» er det motsatt av å være «lukket for læring». Lukket for læring «forhindrer læring om gyldigheten av kjerneantakelser man har om seg selv, den andre og situasjonen» (Emstad & Birkeland, 2021, s. 29). Dette har gyldighet for min studie når det gjelder hvordan ledere legger opp til prosesser som fremmer tillit, der ansatte opplever seg sett, blir behandlet som selvstendige individer og som fremhever eierskap til beslutninger. «Motivasjonen til lærende ledere er ikke å få andre til å bli enige i deres standpunkt, men å øke kvaliteten på den tenkningen som ligger til grunn for et felles forbedringsarbeid» (Emstad & Birkeland, 2021, s. 34).

Tabell 2. Verdier og nøkkelferdigheter knyttet til lærende ledelse

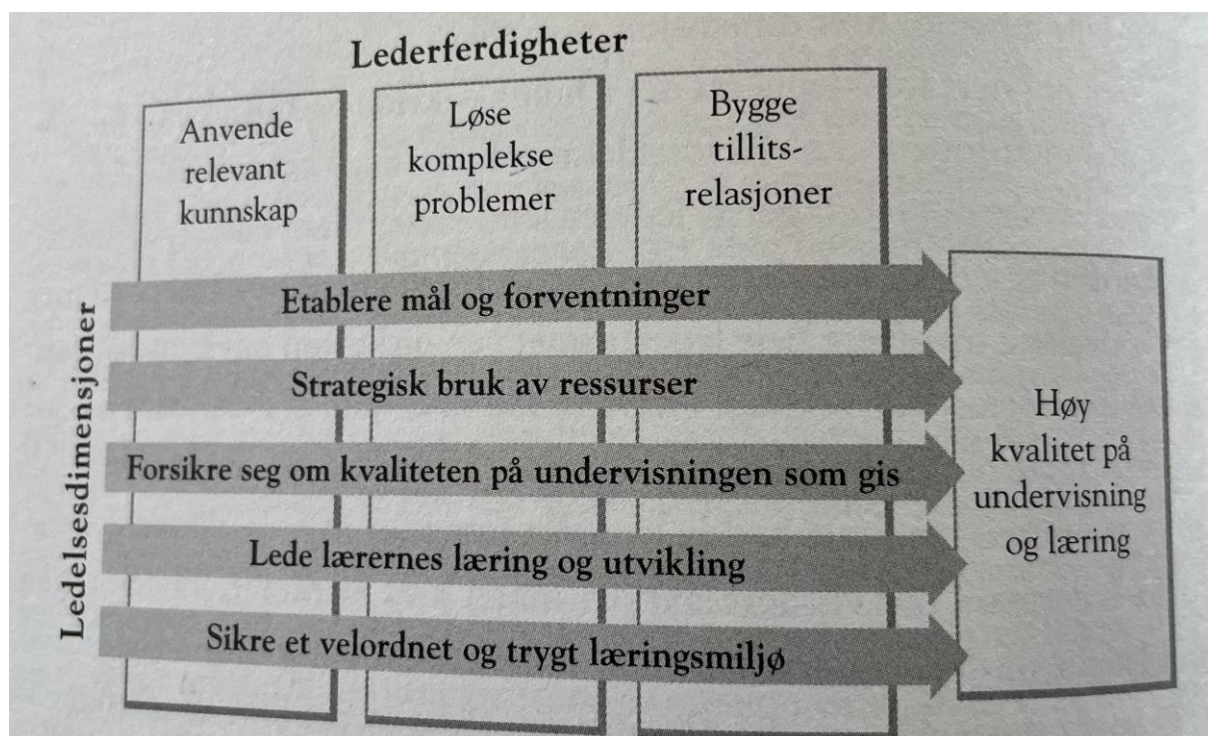
	Verdier	Ferdigheter
1.	<p>Øk informasjonens gyldighet</p> <ul style="list-style-type: none"> Legg fram, test og evaluer informasjon. Informasjon inkluderer egne og andres oppfatninger, antakelser, attribusjoner, resonneringer og følelser. 	<ul style="list-style-type: none"> Vær åpen om hvordan du har resonnert deg fram til dine synspunkter. Gi eksempler og forklaringer på dine synspunkter. Anse dine egne synspunkter for å være hypoteser snarere enn den hele og fulle sannhet. Søk tilbakemeldinger og avkreftelse.
2.	<p>Øk respekten</p> <ul style="list-style-type: none"> Behandle andre som selvstendige individer, som velmenende, som interessert i læring og med samme evne til å bidra som deg selv. 	<ul style="list-style-type: none"> Legg fram dine synspunkter uten å anta at de stemmer. Hør nøye etter, særlig dersom synspunktene er forskjellige fra dine. Forvent en høy standard, og sjekk hvordan du bidrar til at andre kan nå denne. Del kontrollen over samtalen, inklusiv hvordan dere forholder dere til følelser.
3.	<p>Øk den indre forpliktelsen</p> <ul style="list-style-type: none"> Framhev eierskap av beslutninger ved å søke ærlige reaksjoner og etablere en følelse av ansvar overfor de valgene som tas. 	<ul style="list-style-type: none"> Del problemet og problemløsningsprosessen. Gå grundig inn i tvil og uoverensstemmelser. Krev medansvar for felles beslutninger. Framhev felles oppfølging og gjennomgang av beslutninger.

Figur 1: Verdier og nøkkelferdigheter knyttet til lærende ledelse (Emstad & Birkeland, 2021)

I figuren har Robinson (2021) beskrevet tre nøkkelverdier for lærende ledelse, der gyldighet, respekt og forpliktelse står sentralt. Dette er de samme verdiene som trekkes frem i det at ledere er «åpne for læring», og vil være viktige analytiske innganger for å få kunnskap om lederpraksiser i skoler der elevene oppgir høy grad av faglig trivsel.

Jeg finner perspektiver på elevsentrert ledelse relevant som analytisk rammeverk, fordi disse perspektivene som ser en sammenheng mellom ledelse og elevenes læring og læringsmiljø er relatert til min studie og dens formål om å belyse skoleledelse og skolelederes egne erfaringer og praksiser i skoler der elevene rapporterer om høy grad av faglig trivsel.

Robinson (2014) understreker at «målestokken for å bedømme hvor effektiv utdanningsledelse er, er bestemt ut fra hvordan ledelse påvirker læringen og prestasjonene til de elevene som lederen er ansvarlig for» (Robinson, 2014, s. 15). Den dimensjonen som har størst effektstørrelse av fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse, er å «lede lærernes læring og utvikling» (Robinson 2014, s. 20). De fem dimensjonene er (1) etablere mål og forventninger, (2) strategisk bruk av ressurser, (3) forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, (4) lede lærernes læring og utvikling og (5) sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. Hun trekker frem måltall ut fra effekt, og ut fra disse tallene, har (1) etablere mål og forventninger og (3) forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, god effekt, og (4) lede lærernes læring og utvikling, veldig stor effekt.



Figur 2: De fem dimensjonene støttet av de tre lederferdighetene (Robinson, 2014, s. 26).

I denne figuren blir de fem dimensjonene støttet av tre lederferdigheter. Robinson (2014) tar for seg både hva (ledelsesdimensjoner) og hvordan (lederferdigheter).

Dimensjon 4, som er å lede lærernes læring og utvikling, er det som har størst effekt på elevenes læring. Skolelederne som deltar i den profesjonelle læringen og utviklingen hos lærerne sine, gjør den største forskjellen for elevene sine. Robinson (2014) skriver at det er

ikke bare det å delta på formelle møter som har betydning, men også det å delta i de uformelle samtaler og diskusjoner som foregår i korridorer eller på personalrom om spesifikke undervisningsproblemer. Det er viktig med ledere som er åpne for læring, og å trekke inn lærernes handlingsteori i endringsprosesser.

Som i de andre dimensjonene, trekkes det frem lederferdighetene anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner.

Jeg finner disse teoretiske perspektivene på lærende og elevsentrert ledelse som relevant analytisk rammeverk, fordi disse perspektivene vil være anvendelige i relasjon til min studie og dens formål om å belyse hvordan skoleledere beskriver sin ledelse av profesjonsfaglige fellesskap, og hvilke fordeler og ulemper de ser i egen praksis med tanke på elevers faglige trivsel.

2.3 Organisasjonslæring og lærende organisasjoner

Som utgangspunkt for disse teoriene, vil jeg trekke frem igjen definisjonen på læring som ligger som bakteppe for de teoriene jeg har valgt. Læring er både individuelle prosesser og kollektive prosesser i organisasjonen. Dobbelkretslæring er en forutsetning for organisasjonslæring.

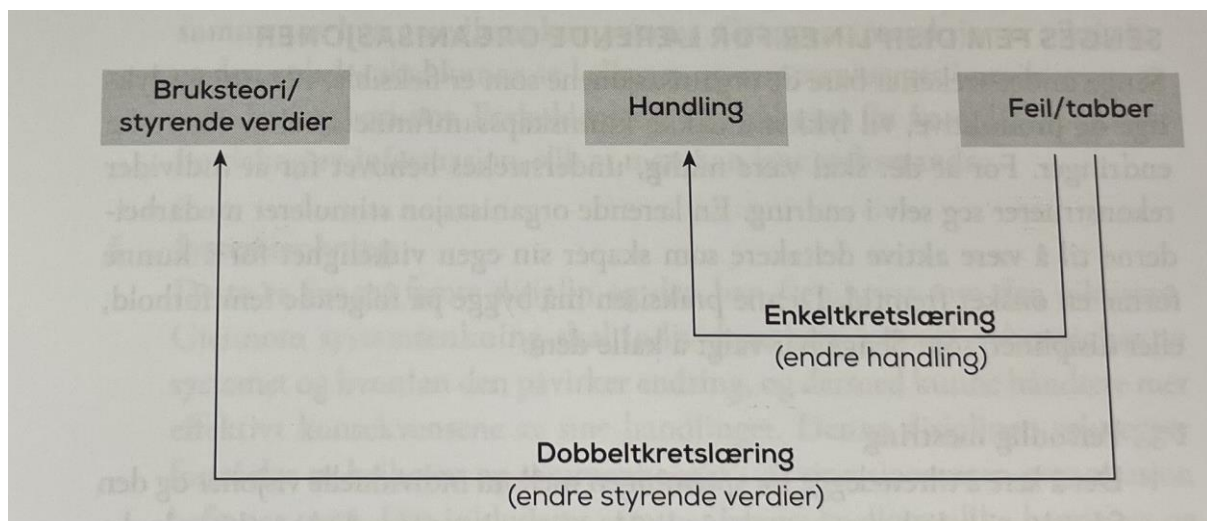
Argyris og Schöns (1978) ser på organisasjonslæring som en prosess, en strøm av hendelser over tid. De snakker om mentale modeller hos individ og grupper, og flytter fokuset til mentale modeller og bort fra rutiner, strukturer og prosedyrer. De har utviklet en teori om læring på flere nivå, og har utformet en modell om enkel- og dobbelkretslæring. Denne modellen passer fint inn når temaet er organisasjonslæring og lærende organisasjoner.

Argyris & Schön (1978) beskriver en handlingsteori (uttrykt teori og/eller bruksteori) som utgangspunkt for enkeltkretslæring og dobbelkretslæring (Filstad, 2022). «Enkeltkretslæring er hovedsakelig problemløsning uten at de styrende verdiene og antakelsene er reflektert over eller vurdert i for eksempel beslutningsprosessene» (Filstad, 2022, s. 45). Det er dette som endrer seg til dobbelkretslæring, der de grunnleggende verdiene og antakelsene blir reflektert over, utviklet og endret som en del av problemløsningen. Enkeltkretslæring vil ikke føre til lærende organisasjoner, og dette bygger opp under det med at profesjonelle læringsfellesskap kan være verken profesjonelle eller lærende hvis det ikke foregår dobbelkretslæring.

Enkeltkretslæring handler om å endre handlinger, og dreier seg om små endringer. Grunnleggende trekk og driftsformer blir som tidligere. Enkeltkretslæring skaper ikke lærende organisasjoner fordi den kun handler om å endre handlinger, og ikke endrer de styrende verdiene.

Dobbeltkretslæring innebærer at også mål, normer og verdier blir utfordret. «Dette føreset open og fordomsfri utprøving av motstridande oppfatningar» (Sivesind, 2006, s. 152). Det er derfor viktigere å «tilstrebe dobbeltkretslæring ved at grunnleggende verdier og antagelser vurderes og endre kontinuerlig» (Filstad, 2022, s. 27).

Argyris og Schön (1978) trekker inn et tredje begrep, som er deuterolæring, som betegnes som at organisasjonen lærer å lære. De sier at det er vanskelig å oppnå deuterolæring. Dette perspektivet kan også kalles metarefleksjon, og er viktig lederutfordring. Gjennom metarefleksjon, eller deuterolæring, vil skolen utvikle «si evne til å lære som organisasjon» (Roald, 2006, s. 153).

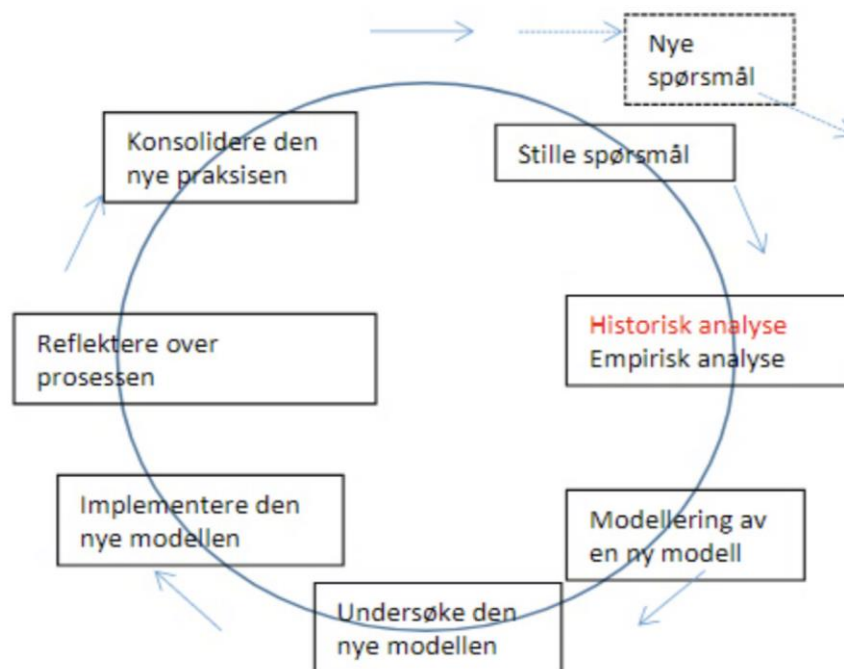


Figur 3: Enkeltkretslæring- og dobbeltkretslæring (etter Argyris & Schön 1978. Sivesind 2006, s. 152)

En annen kjent bidragsyter på lærende organisasjoner, er Senge (1990). Senge (1990/2022) deler lærende organisasjoner inn i fem disipliner. Disse fem disiplinene er 1) personlig mestring - individuelle ferdigheter, 2) mentale modeller - grunnlaget for nye tankemønstre, 3) delte visjoner - felles visjoner, 4) teamlæring - å lære å lære sammen i team og til slutt 5) systemtenkning eller helhetstenkning. Senges (1990) definisjon av lærende organisasjoner er «organisasjoner hvor folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultater de virkelig

ønsker, hvor nye og ekspansive tankemønstre blir fostret, hvor kollektive fremtidshåp finner frihet og hvor folk kontinuerlig lærer å lære i lag» (Filstad, 2022, s. 27). Jeg vil anvende dette i min studie ved å analysere intervjuene opp mot de ulike disiplinene i Senges teori.

Engeströms (1999) ekspansive lærings sirkel er en modell som viser hvordan man kan få til utvikling og endringer i organisasjoner, ved å stille spørsmål til eksisterende praksis, gjøre en historisk og empirisk analyse, modellere en ny modell, undersøke den nye modellen, implementere den nye modellen, reflektere over prosessen og konsolidere den nye praksisen, for så å stille nye spørsmål.

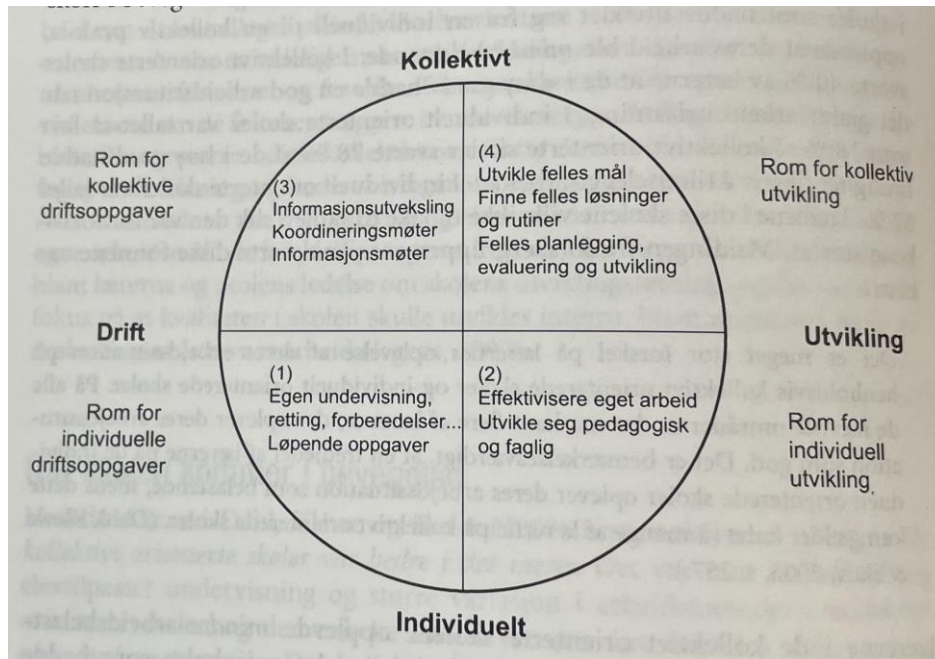


Ekspansiv lærings sirkel, etter Engeström 1999, i Aas 2011

Denne modellen tar inn i seg det å stille spørsmål ved eksisterende praksis, og ble mye brukt i implementering av ny læreplan, LK20.

Irgens (2010) har utformet et utviklingshjul, der han trekker inn spenningsforholdet mellom drift og utvikling, og kollektivt og individuelt arbeid og prosesser. Modellen er sterkt forenklet, og det er glidende overganger, men samtidig er dette en god modell for noen av de prosessene som foregår i skolene og i de profesjonelle læringsfelleskapene. Irgens (2010)

drøfter disse perspektivene opp mot arbeidstidsavtalen SFS2213. Irgens (2010) funn viser et gjennomgående trekk på at de kortsiktige driftsoppgavene får mye tid, i forhold til utviklingsoppgavene. Etter arbeidstidsavtalen SFS2213 viste deg seg at det var mer kollektive modeller for når lærerne skulle være på skolen, men det var likevel mye individuelt arbeid innenfor denne tiden.



Figur 4: Et "utviklingshjul" for en skole i bevegelse (Irgens 2010, s. 136)

Jeg finner disse teoretiske perspektivene på organisasjonslæring relevante som analytisk rammeverk, fordi disse perspektivene vil være anvendelige i relasjon til min studie og dens formål om å belyse ledelse av læringsprosesser. I denne studien ser jeg på læring på flere plan, og det er flere som skal lære. Jeg har likevel hovedfokus på at lærere skal lære i profesjonelle læringsfelleskap, og jeg undersøker hva skoleledere gjør på mine caseskoler. Lund-Tønnesen og Christensen (2023) drøfter et viktig poeng, som er at folk med ulik bakgrunn vil vektlegge forskjellige ting i en læringsprosess som handler om den samme situasjonen fordi de er involvert i andre strukturer og kulturer, med ulik faglig bakgrunn og situasjonsforståelse. Dette er relevant for min studie, men tanke på hva målet for utviklingsarbeid er, og hva som virkelig skjer.

2.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet presentert det analytiske rammeverket for masteroppgaven min som jeg mener er relevant for å belyse hva som karakteriserer ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skoler med høy faglig trivsel hos elevene. De utvalgte teoretiske og analytiske perspektiver er profesjonelle læringsfellesskap, lærende og elevsentrert ledelse samt organisasjonslæring og lærende organisasjoner. Jeg har valgt et rammeverk som ser på ledelse av kollektive prosesser i lærernes profesjonsfellesskap som kan synes å ha betydning for elevenes læring og faglige trivsel.

Mine teoretiske forventinger til studien, og det jeg forventer å finne i caseskolene der elevene oppgir høy grad av faglig trivsel, er å finne igjen tegn fra utvalgt teori. Jeg håper jeg finner tegn på begrepene kultur og tillit fra Paulsen (2019) og verdier og tillit fra Robinson (2004). Jeg forventer å finne tegn på ledere som er «åpne for læring», og tegn på lærende og elevsentrert ledelse. Jeg forventer å finne igjen tegn på de tre lederferdighetene i forhold til de fem ledelsesdimensjonene som Robinson (2014) trekker frem.

Jeg forventer å finne igjen tegn på dobbeltekretslæring, i og med at Argyris og Schön (1978) sin teori om dobbeltekretslæring handler om prosesser der kritisk refleksjon over de grunnleggende normene og holdningene i en organisasjon, påvirker handlingene våre. Videre er det spennende å undersøke om jeg kan finne tegn på deuterolæring, eller metarefleksjon, som Argyris og Schön (1978) definerer som organisasjoner som lærer å lære og å reflektere over egen læring. Roald (2006) forklarer det som organisasjoner som lærer å lære.

Videre håper jeg å finne tegn fra Engeströms (1999) ekspansive læringssirkel, i og med at den også var mye brukt som modell i innføring av fagfornyelsen, LK20. Irgens (2010) utviklingshjul som tar for seg spenningsfeltet mellom utvikling og drift, og individuelle og kollektive prosesser, håper jeg også å finne tegn på.

Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for forskningsdesignet i studien min. Jeg vil gjøre rede for forskningsdesign og metode, studiens kvalitet og til slutt en oppsummering av kapitlet. I min metodedel tar jeg utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2021) sine syv faser i en intervjuundersøkelse. Disse syv fasene er (1) identifisering, (2) planlegging, (3) intervjuing, (4) transkribering, (5) analyse, (6) verifisering og (7) rapportering. Jeg trekker også inn annen metodelitteratur.

I dette masterprosjektet har jeg brukt kvalitativ forskningsmetode med semistrukturerte forskningsintervjuer som empirisk grunnlag (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har tatt utgangspunkt i den opprinnelige greske betydningen av ordet metode, som er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Min masterstudie startet med at jeg som skoleleder fikk vekket en interesse for å undersøke forhold knyttet til at elevers faglige trivsel er nedadgående. Jeg vil i dette kapitlet beskrive «veien» fra jeg startet med å sette tema til rapporten/masteroppgaven var ferdig.

3.1 Forskningsdesign og metode

Jeg startet med tematiseringen, og tok utgangspunkt i prosjektet «Ingen utenfor» som startet i 2018. Det hadde i forkant av mitt masterprosjekt allerede blitt gjennomført to store spørreundersøkelser rettet mot elevene (T1 og T2). Ett av temaene i spørreundersøkelsen som elevene har svart på, handler om elevenes faglige trivsel. Denne har en klar nedgang fra T1 til T2.

Videre planla jeg resten av masterstudien med utgangspunkt i temaet, som er å gi et innblikk i lederpraksiser i skoler der elevene oppgir høy grad av faglig trivsel. Formålet har ikke vært å finne sammenhenger eller korrelasjon mellom ledelse av profesjonsfelleskap og elevers faglige trivsel. Formålet har vært å få kunnskap om kjennetegn ved ledelse i skoler der elever oppgir at de har høy faglig trivsel. Jeg har undersøkt ledelse av det profesjonelle læringsfelleskapet, lærende og elevsentrert ledelse og organisasjonslæring og lærende organisasjoner på tre caseskoler som er med i «Ingen utenfor» gjennom semistrukturerte intervjuer.

Jeg har i min masteroppgave i hovedsak brukt kvalitative data, og særlig bruk av intervju. I og med at jeg hadde tilgang på et stort tallmateriale i «Ingen utenfor», brukte jeg kvantitative data som utgangspunkt og som kontekstuelle data for hva jeg ville forske på. Det var tydelig i tallmaterialet fra «Ingen utenfor» at den faglige trivselen hos elevene går nedover.

Jeg har valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode hvor jeg har gjennomført en casestudie (Yin, 2009) på tre skoler som er med i det samme prosjektet. Yin (2009) skriver at case-studie som en forskningsmetode kan bidra til å øke vår kunnskap om ulike fenomener, som individuelle, gruppe, organisatoriske, sosiale og politisk relaterte.

Kvalitative forskningsmetoder bruker kvalitative data, som Grønmo (2004) skriver, kan uttrykkes i tekst eller bilder. Kvalitative data er en form for å systematisk samle inn empiri, og den andre formen er kvantitativ data som fremstår som tall eller andre mengdetemer. «Empiri er opplysninger eller informasjon om faktiske forhold til i samfunnet» (Grønmo, 2004, s. 33). Da dette er en vitenskapelig studie, er det viktig at innhenting og behandling av empirien foregår på en systematisk måte. Disse empiriske dataene skal være gjenstand for systematisk analyse.

Jeg har brukt intervju som metode for å hente inn analyse materialet. I en intervjustudie er det mange forhold som kan spille inn. Det er mennesker med sine tanker, meninger og følelser som deltar, både som intervjuer og informanter/respondenter. Det er flere faktorer som kan påvirke validitet og reliabilitet. Det er viktig å tenke på hvordan man gjør utvalg av informanter. Informantene har til felles at de er skoleledere på skoler der elevene oppgir høy grad av faglig trivsel på en undersøkelse i prosjektet «Ingen utenfor». Jeg har ikke tatt hensyn til størrelsen på skolene, men alle tre skolene er rene barneskoler. For å få et godt datagrunnlag valgte jeg intervju personer fra tre ulike skoler. Jeg har valgt rektor ved tre skoler, pluss at rektor hadde med seg pedagogisk leder på den ene skolen. Jeg var redd dette kunne være lite, men erfarte at dette var nok med tanke på hva som kom fram under intervjuene.

Det er mange faktorer som spiller inn i planleggingen av et semistrukturert forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2021) trekker frem intervjueren, intervju personen, kroppen og ikke-menneskers rolle. Gjennom pilotintervjuet gjorde jeg mange erfaringer om meg som intervjuer. Jeg opplevde under pilotintervjuet og i arbeidet med analysen at jeg ikke

gjorde så mange funn som jeg hadde håpet på. Jeg brukte mye fyllord, og dette var noe jeg øvde på før jeg skulle gjennomføre intervjuene som skulle brukes i masterprosjektet.

Ikke-menneskers rolle har også en betydning. I lys av dette valgte jeg å gjennomføre intervjuene på skolene som de er skoleledere på, slik at de var være trygge i sine omgivelser. Jeg hadde på forhånd bedt om at de skulle gjøre sitt til at vi kunne sitte uten å bli forstyrret denne timen. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide og gjorde klar diktafonappen, nettskjema og laget et samtykkeskjema. Prosjektet ble godkjent av Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Alle informantene skrev under på samtykkeskjemaet.

Intervjuguiden ble utarbeidet med tanke på å få mye materiale og tykke beskrivelser til min forskning med tanke på tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Min problemstilling har blitt stående gjennom hele prosessen fra jeg startet med intervjuene, mens mine forskningsspørsmål har jeg justert litt. Cohen (2018) skriver at man må planlegge datainnsamlingen med analysen på minne. Når er planlegger spørsmål har Cohen (2018) noen viktige moment man må tenke gjennom. I min studie vurderte jeg nøye at spørsmålene er nødvendige og relevante for forskningsformålet, jeg vurderte hva jeg skulle spørre om med tanke på fakta, holdninger og oppfatninger, og ikke anta at respondenten kunne svare på alt. Jeg formulerte spørsmålene slik at de passer til respondenten og at det var en balanse mellom fakta og meninger, og et ønske om å få frem tanker, forståelse og praksiser hos respondentene.

I en kvalitativ studie er det viktig å stille åpne spørsmål og ikke stille ledende spørsmål. Jeg gjennomførte et «ansikt-til-ansikt»-intervju, og planla spørsmålene ut fra det. Cohen (2018) trekker frem noen fordeler og ulemper med «intervjuguide-tilnærming». Som fordeler trekker han frem at oversikten øker helheten i dataene og gjør datainnsamlingen noe systematisk for hver enkelt respondent. Logiske hull i data innsamlingen kan forutses og tettes. Intervjuene blir samtalemessige og situasjonsbetingede. Ulemper med slike intervjuer som tar utgangspunkt i en intervjuguide, kan være at viktige og fremtredende emner kan utilsiktet bli utelatt. Videre kan intervjuers fleksibilitet i sekvensering og formulering av spørsmål resultere i vesentlig ulike svar, og dermed også redusere sammenlignbarheten av svarene. Jeg kan kjenne meg igjen i disse fordelene og ulempene fra egen datainnsamling. I gjennomføringen av et semistrukturert intervju stilles det oppfølgingsspørsmål, og det er ulikt hva de ulike respondentene er opptatt av å fortelle om de temaene studien skal undersøke. Jeg

erfarte at fordelene med at jeg fikk oversikt over helheten i dataene, og at det ble systematisk under intervjuet og da jeg skulle sammenligne og analysere datamaterialet.

Jeg har gjennomført semistrukturert intervju med fire skoleledere på tre ulike skoler, totalt tre intervjuer. På to av intervjuene intervjuet jeg rektor, og på en skole intervjuet jeg rektor og pedagogisk leder sammen. Jeg var ikke klar over at de var to før jeg kom, men det fungerte bra. De utfylte hverandre på en god måte. De skulle slutte begge to. En skulle gå av med avtalefesta pensjon (AFP) og den andre skulle over i en jobb på oppvekst sentralt i kommunen. Jeg opplevde at disse to var veldig ærlige på suksesser og utfordringer. De to jeg intervjuet individuelt opplevde jeg også som ærlige. De skulle fortsette som rektorer på sine skoler. Alle fire opplevde jeg som genuint opptatt av at de skulle lede ansatte med tanke på elevenes læring. Jeg hadde ikke så mange spørsmål i min intervjuguide, og det syntes jeg fungerte bra. De beskrev godt tanker, ideer og praksis på sine respektive skoler, og rundt seg selv og sin ledelse. Intervjuene foregikk på de tre ulike skolene i slutten av skoleåret og rett etter skoleslutt. De kunne derfor referere til året som var gått og tanker og ideer for kommende skoleår.

3.2 Metoder for analyse

Etter at et intervju er gjennomført er det anbefalt i metodelitteraturen at intervjuet transkriberes. «Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). Nettskjema fikk sommeren 2023 en ny funksjon som transkriberer intervjuene. Denne funksjonen kom mellom det første og de to siste intervjuene, men med god hjelp fra UiO fikk vi det til med det første intervjuet også. Transkriberingen var bra, men det var noen feil. Jeg lyttet til intervjuene, og fin-transkriberte. Dette var veldig nyttig fordi jeg da fikk koblet meg på igjen med tanke på teori og forskningslitteratur, og jeg fant også igjen motivasjonen for å skrive videre på oppgaven. I tillegg til å bruke intervjuene i masteroppgaven, lærer jeg også mye i forhold til min egen praksis. Transkriberingen er utelatt fyllord, noe som gjør det lettere å hente ut og kode det jeg skulle bruke videre.

I transkripsjonen valgte jeg å sette opp I for intervjuer og IO for intervjuobjekt, og det følte jeg fungerte godt.

Transkriberingen gjøres med tanke på analyse. Erfaringer med selve analysen, er at jeg opplevde at jeg hadde laget gode og spesifikke spørsmål.

Prosjektet, analyseenhetene og informantene er anonymisert. Jeg har laget en oversikt over analyseenheter og informanter som jeg presenterer i tabell 1:

Tabell 1: Oversikt over analyseenheter og informanter

Skole	Analyseenhet	Informanter
Skole A	Steinfjell skole – barneskole	Rektor «Anne»
Skole B	Fjellheim skole – barneskole	Rektor «Bjørg»
Skole C	Elvestein skole – barneskole	Rektor «Else» og pedagogisk leder «Gine»

3.3 Datakvalitet, reliabilitet og validitet

Grønmo (2016) beskriver datainnsamlingen som en prosess, og at datamaterialet etableres gjennom en form for sosial konstruksjon. Denne datainnsamlingen kan ses på som et produkt, og produkter kan ha ulik kvalitet. I en datainnsamling er det viktig å være opptatt av at produktet får en så god kvalitet som mulig. I min metodegjennomgang har jeg søkt å vise at jeg har vært opptatt av å ha en god kvalitet på datainnsamlingen. Jeg har hatt tema, problemstilling og forkninsspørsmålene klart foran meg da jeg har utført de ulike delene i min kvalitative studie. Jeg har søkt å følge det Grønmo (2016) setter opp som de viktigste forutsetningene for en god belysning av problemstillingene. Han trekker frem (1) sannhetsforpliktelse, (2) vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk, (3) utvelgingen av enheter), (4) utvelgingen av informasjonstyper og (5) gjennomføringen av datainnsamlingen. I forhold til ekstern validitet er det teoretisk mulig at mine funn er valide også for andre skoler der det er høy faglig trivsel. Med dette mener jeg at teoriene jeg anvender her også kan anvendes i lignende caser, selv på skoler der det er lav faglig trivsel.

Reliabilitet viser «hvor pålitelig datamaterialet er» (Grønmo, 2016, s. 242), og defineres av graden på samsvar mellom ulike datainnsamlinger og samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg. Gjennom mitt design av studien mener jeg at studien har en god reliabilitet gjennom hvordan intervjuguiden er utarbeidet, hvordan utvelgelsen av informanter

ble gjort, hvor og hvordan intervjuene ble gjennomført og til slutt hvordan analysen ble utført.

Grønmo (2016) skriver at validitet refererer til datamaterialets gyldighet, og at selv om reliabiliteten er høy, kan validiteten være lav. Med tanke på validitet er min studie en liten studie, og det er vanskelig å trekke slutninger. I forbindelse med temaet som er å gi et innblikk i lederpraksiser, og basere studien på tanker, forståelse og eksempler fra informantenes praksis, er det jeg skriver valid for det utvalget som jeg har undersøkt og også i noen grad med en analytisk validitet (Kvale & Brinkmann, 2021)

3.4 Noen etiske betraktninger

Grønmo (2016) skriver at det er noen forskningsnormer, og at disse har utviklet seg gradvis til å bli det som kalles forskningsetikk. Det er syv punkt som han setter opp, og det er offentlighet, organisert skepsis, uavhengighet, universalisme, originalitet, ydmykhet og redelighet. Disse punktene har vært viktige for meg gjennom studien. Ved å anonymisere kan denne studien legges ut i offentligheten. Studien har en uavhengighet til steder og prosjekter selv om tallene fra en studie var bakgrunn for utvalg av informanter. Med tanke på at dette er en liten studie, kan jeg ikke si at den er fullt universell. Jeg har søkt å ha en originalitet i studien, men finner i litteraturgjennomgangen mer enn jeg først trodde om at flere har undersøkt liknende tema som meg. Jeg er ydmyk i forhold til min rolle som forsker, og har all respekt for de som kan mer enn meg om temaene jeg skriver om, og er stolt av informantene som stilte til intervju. Jeg har forsøkt å opptre redelig, både oppstart, underveis og nå til slutt med ferdigstilling av masterstudien.

Kapittel 4: Presentasjon og analyse av funn

I dette kapitlet presenterer jeg funn fra intervjuene som er knyttet til problemstillingen: *Hva karakteriserer ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skoler med høy faglig trivsel hos elevene?* Som utgangspunktet for analysene er også forskningsspørsmålene, som handler om tanker og forståelse skoleledere har rundt profesjonelle læringsfellesskap og hvordan de tenker dette har betydning for elevers faglige trivsel, og om praksiser av hvordan de leder profesjonelle læringsfellesskap.

4.1 Case 1 – Vi må spille hverandre gode

På Steinfjell skole har jeg intervjuet rektor «Anne». Anne trekker frem vi-skole, delingskultur og å spille på lærerens egenskaper og kompetanse når vi snakker om profesjonsfaglig fellesskap. Hun er opptatt av å spille på de gode egenskapene hver og en ansatt har, og at profesjonsfellesskapet de klarer å jobbe fram også vil gjøre noe med identiteten og verdiene deres, og at de på denne måten har et felles grunnlag. Rektoren trekker frem å være teamsentrerte og de tenker trinnet vårt og våre elever. Når skolen skal starte med nye ting forankres det først i ledergruppa. Videre trekkes det frem at grunnverdiene på skolen også blir profilert ut mot foresatte. De jobber for at lærerne ikke skal være privatpraktiserende, at de har noen grunnholdninger og at det er viktig at lærerne er lojale til dette. Rektoren sier at dette også kan være en utfordring, i og med at det er mange ansatte. Det drøftes utfordringer som dukker opp i hverdagen, og rektor er opptatt av at diskusjoner skal føles nyttig for de ansatte. Rektor skal ikke alltid komme med løsningen, men legge opp til refleksjoner og drøftinger i personalet.

Anne forteller at i denne kommunen har de nettverk for lærere. Det er tre skoler som kommer sammen, og de møtes på trinn. Til nettverk skal alle lærerne dele noe fra egen praksis. Forrige skoleår jobbet med tverrfaglig undervisning, og rektor kan se igjen dette ute i klasserommene. En annen element hun finner igjen, som de har jobbet med i det profesjonsfaglige læringsfellesskapet, er leiken.

Jeg ser at leiken er mer på vei inn, og jeg føler at lærerne har senket skuldrene litt i forhold til kompetansekrava. (Anne, rektor, skole A)

Videre er rektoren opptatt av bruk av utviklingstid. Det er mye informasjon som kan sendes ut f.eks. på e-post. Det trekkes frem som viktig å ikke bruke tid på unyttige ting. Dette er i tråd med Irgens' (2010) utviklingshjul der det skilles mellom drift og utvikling, og hva som legges i fellestid for utvikling.

Jeg har nok blitt tøffere i prioriteringene av hva vi skal være med på og hva vi ikke skal være med på. Det er veldig mange ting som dukker opp underveis, som vi bli pålagt. Noe tas i ledergruppa, noe tas med plangruppa og noe bare informerer vi lærerne om at sånn og sånn er det, og dette er noe som vi skal gjøre, vi har valgt å gjøre det slik. Så jeg prøver å holde den røde tråden gjennom utviklingstida slik at det ikke bare blir hopp og sprett. (Anne, rektor, skole A)

Faglige diskusjoner oppfattes som gøy, og at de da løfter seg et hakk over hverdagsutfordringene. Rektoren har lærere som ønsker å utvikle seg og det er flere som studerer ved siden av jobb.

Når vi kommer inn på hva som kan ligge til grunn for at denne skolen har høy skåre på elevens faglige trivsel, kommer rektoren igjen inn på det med kompetansen lærerne har og å bruke kompetansen riktig. Videre trekkes det frem at lærerne må spille elevene gode og at de har variert undervisning. Rektoren kommer selv inn på demografien, og hvilken foreldregruppe de har. Dette er en skole der foreldrene er høyt utdannet og som snakker positivt om og med skolen. Dette trekker hun frem som en av årsakene til høy faglig trivsel, og at dette igjen fører til at elevene ønsker å komme på skolen.

På rektors betydning av ledelse av det profesjonsfaglige fellesskapet og elevens faglige trivsel, ser rektor på denne betydningen som stor. Det trekkes frem å styre skolen i en bestemt retning, at trygghet og trivsel må ligge i bunn for læring, og spesielt viktig hvordan rektor legger til rette for samarbeid for å få det beste ut av hver enkelt. Bruker styringsrett til å bruke kompetansen til den enkelte på rett plass. Holde læringstrykket oppe gjennom hele skoleåret, og det er høyt læringstrykk i klasserommet. Systematikk i arbeidet, tilpasset opplæring, se elevene, vi-følelsen, gode relasjoner og å bygge gode klassemiljø trekkes også frem som faktorer som kan spille inn på hvorfor elevene ved denne skolen oppgir høy grad av faglig trivsel.

Jeg pleier å si at skolen her skal være et godt sted å være og et godt sted å lære, fordi vi må ha trygghet og trivsel i bunn for å lære noe. Men det er jo hvordan jeg legger til rette for at vi skal kunne samarbeide. For at vi skal få det beste ut av hver enkelt.

(Anne, rektor, skole A)

Rektor trekker frem at de bruker tid på å analysere kartleggingsresultater. De tar kartleggingsresultatene opp i plenum, både med lærere og med fagarbeidere. Fagarbeiderne har personalmøter på kvelden, og da kommer ledelsen, fordi vi er helt avhengig av at alle jobber sammen.

Så det er et tannhjul, og hvis noen av tennene er borte, så går det dårlig. (Anne, rektor, skole A)

Eierskap og gjennomsiktighet trekkes frem, både i gjennomgang av kartleggingsresultater og budsjett. Involvering er viktig, og det er viktig å lytte til de ansatte. Å lytte vil ikke si det samme som at de ansatte får det akkurat slik de ønsker. Fagarbeiderne trekkes frem som en viktig yrkesgruppe, da noen ganger kan være mer med enkeltelever enn lærerne.

Som leder har denne rektoren blitt tøffere i prioriteringene. Det mange forventinger og krav, og det er mange ting som dukker opp underveis i et skoleår. Rektoren trekker frem ledergruppa, og at ting sorteres der. Den røde tråden skal prøve å følges gjennom hele skoleåret, og ledergruppa må sørge for at det ikke blir for mye hopp og sprett. Rektor har god oversikt over det som skjer på skolen. Hun delegerer oppgaver, men det rapporteres tilbake. Rektor liker å være tett på det som skjer, og skulle gjerne vært enda mer enn det som er mulig å rekke. Læring trekkes frem når det er snakk om ansatte, og at vi hele kollegiet står sammen om læring og utvikling. Å være en tydelig leder er viktig, å sette retning. Man må tørre å stå i stormen, for endring smerter.

Så tydelighet er nok viktig, men også det å holde fokuset på hvor vi skal og hvor vi vil, og at vi holder trykket. (Anne, rektor, skole A)

4.2 Case 2 – Praksisdeltakelse

På Fjellheim skole har jeg intervjuet rektor «Björg». På spørsmål om profesjonsfaglig fellesskap trekker Björg frem vi-lag og at skoleledelsen driver praksisdeltakelse på alle trinn to ganger i året. Björg presiserer at det er ikke en observasjon, men en deltakelse der tema for hva som skal ses etter er bestemt på forhånd. Som utgangspunkt for praksisdeltakelse ligger både tema som kommer frem på kartlegging og hva som rører seg i organisasjonen. De har en førsamtale, gjennomføring og ettersamtale. Bekymringer som dukker opp i forhold til enkeltlæreres praksis tas ikke opp i ettersamtaler på trinnet, men med den enkelte. Det er viktig med psykologisk trygghet, og da er det viktig at ansatte ikke skal være redd for å bli hengt ut. I praksisdeltakelsen er det systematikk, det er klare prosesser, det er styrt, samtidig som det legges til rette for medbestemmelse.

Men hvis jeg tenker som leder, så tenker jeg at da jeg kom til denne skolen for to år siden, så hadde jeg en veldig klar tanke og visjon om at vi skal være et vi-lag, og da må jeg ut i klasserommet. (Björg, rektor, skole B)

Denne rektoren trekker frem betydningen av team, og at lærere og skoleledere løser ting sammen med teamet. Skoleledelsen ved denne skolen deltar på deler av teammøtet ukentlig, for å løse ting der og ikke på e-post.

De ønsker å jobbe med «samstemt servicenivå skole-hjem». Utgangspunktet for dette temaet var en lærer som sa «dette må vi snakke mer om».

Når vi snakker om rektor ser igjen det som er jobbet med i det profesjonelle læringsfellesskapet, sier rektor at ja, og eksempler på det er bruk av iPad, aktive elever og elevmedvirkning. Rektor er også ærlig på det at det fortsatt er lærere som er tradisjonelle i sin undervisning og som er vanskelige å endre. Det er viktig at skoleledelsen legger til rette for lærernes bevissthet rundt egen praksis. Det er slik at noen får det til, og andre ikke.

Når vi kommer inn på det med hvorfor denne skolen har elever som oppgir høy grad av faglig trivsel, kommer det frem at denne skolen har elever med foreldre som forventer prestasjon. Det er høyt utdannede foreldre i skolekretsen, og foreldrene har forventninger om høy kvalitet på undervisningen.

Jeg var inne og kikket litt på elevundersøkelsen før du kom, og da svarer elevene at mamma og pappa forventer at de gjør så godt de kan, og at de presterer godt. Det er ikke akkurat det som er ordlyden, men det tenker jeg, og det igjen gjør jo at mine lærere kjenner på et forventningspress, men det gir de en mulighet til å prestere. (Björg, rektor, skole B)

Når det gjelder skolens praksis i forhold til faglig trivsel, trekker rektor frem at de har en god begynneropplæring med førsteklases lærere på første trinn, at det er god systematikk i lese- og skriveopplæringen og begynneropplæringen generelt. Det er systematikk rundt intensiv opplæring og rundt kartlegging og hvordan de bruker testresultater.

Når det gjelder hvordan undervisningen ser ut, vil det variere. Det trekkes frem variasjon, avbrekk, aktive elever, organisering i klasserommet, grupper på tvers på trinn. Rektor opplever størst variasjon i arbeidsmåter på småtrinnet. På mellomtrinnet bruker de blant annet iPaden mer ubevisst og å kombinere ulike læringsverktøy. Rektor opplever denne karakteriseringen som urettferdig for mange lærere. Rektor kommer likevel tilbake til at småtrinns lærerne er flinkere til å variere.

Jeg tror at vi er best i variasjon på småskolen. Men det er litt sånn vanskelig, jeg tenker at det er jo ikke helt rettferdig for en del lærere på mellomtrinnet. De lager podcast, de lager det ene og det andre og bruker det veldig kreativt. Men jeg tenker at jeg tror jo de mindre er, altså de i første til fjerde, er flinkere i variasjon. (Björg, rektor, skole B)

Når vi kommer inn på temaet delingskultur, trekkes team frem. De jobber godt på team, men har noe å gå på når det kommer til å dele mellom teamene. I tillegg til teamtid, har de profesjonstid for alle lærerne. Temaene for denne tiden settes for et halvt år av gangen, og de prøver å ha en rød tråd i arbeidet. Temaene legges av skoleledelsen, og trinnlederne deltar noe i å legge denne planen. Skoleledelsen jobber med å strukturere det som kommer utenfra inn i det de jobber med. «Ingen utenfor» og fagfornyelsen handler om det samme, og da rydder de i dette. Som rektor jobbes det med egne frustrasjoner, slik at disse ikke kommer ut til lærerne. Selv om det jobbes med den røde tråden fra skoleledelsen sin side, tror rektor at lærerne ikke alltid ser den røde tråden.

Selv om intensjonen min er at dette skal være profesjonsfaglig, så tenker jeg at innimellom så tror jeg lærerne kan oppleve at noe av dette ikke er i rød tråd i forhold til hva vi egentlig driver opplæring i. (Bjørg, rektor, skole B)

På forrige skole rektor jobbet ved, var det tid til «brød og sirkus» 10 min hver dag. Der hadde de bundet mye tid. Der rektor er nå, er de på minimum av bindingstid, og for å skjerme utviklingstiden, sendes all generell info ut som e-post.

Rektor opplever delingskultur, også fordi de er opptatt av at alt er transparent og at ansatte har et eierforhold rundt ting som timeplanlegging, fravær og å kunne se hverandres fagmapper.

Ja, jeg tenker at det er på teamene, og noen team er jo helt oppe i 7-8 lærere. Jeg tenker at de deler bra der, men vi er jo en skole som er delt i veldig mye fløyer, de ser hverandre ikke så ofte, så jeg tenker at vi har jo noe å gå på i forhold til å dele mellom, selv om vi for hver uke har en liten kvarter hvor hvert trinn, det går på rulling, skal dele både suksesshistorier og ting som ikke fungerer, så tenker jeg at vi har en vei å gå der, men ser ikke helt hvordan vi skal, ja, vi har noe å gå på der, tenker jeg, fordi hvordan skal de her gode smitte, altså liksom, få engasjert? (Bjørg, rektor, skole B)

I forhold til hvordan ledelse påvirker elevenes faglige trivsel, er hun opptatt av å være en synlig leder, også for elevene. Dra lasset sammen med resten av de ansatte. Kunne komme inn i klasserom uten at lærerne blir stresset, og jobbe for trygghet på rektor som leder. Ser på skolen som et vi-lag. Når det gjelder å kunne endre lærere, tenker rektor at noen ganger går det ikke. Hvis lærer har dårlig praksis, veiledes lærer ut av yrket. Dette er ikke enkle prosesser, iallfall hvis lærer ikke ønsker det selv. Det er ikke en menneskerett å være lærer. Rektor er opptatt av å gi mer ros enn kritikk, akkurat som med elevene, for å få til endring og å få lærerne i den retningen hun ønsker. Noen lærer er veldig låst i sin undervisningsform. Rektor velger å bruke folk utenfra for å hjelpe seg i å få lærerne i den retningen ledelsen ønsker. Rektor trekker frem at det er viktig å ha med alle yrkesgruppene på

kompetanseheving, og trekker frem «hele barnet hele dagen». Igjen trekker hun frem struktur, vi-følelse og psykologisk trygghet i det profesjonelle læringsfellesskapet, og at dette påvirker elevenes faglige trivsel. Hun karakteriserer seg selv som en tydelig leder som vet hvor de skal.

4.3 Case 3 – «Hvordan være sikre på at det vi legger opp til virkelig når inn og når fram?»

På Elvestein skole intervjuet jeg konstituert rektor «Else» og pedagogisk leder «Gine». Rektor ved skolen var frikjøpt for å jobbe med bygging av ny skole.

Skoleledelsen ved Elvestein skole hadde selv tatt opp temaet elevers faglige trivsel i veiledning i forbindelse med «Ingen utenfor», fordi skåren på dette området er synkende. Skolen ligger over gjennomsnittet, men bekymrer seg fordi elevers faglige trivsel går ned, og det er også noe nedgang på nasjonale prøver. De ligger fortsatt over gjennomsnittet på nasjonale prøver. På utviklingstid i personalet jobber de med hva som skal til for å øke motivasjonen og det faglige nivået hos elevene. Skoleledelsen stiller seg spørsmål om hva skolen kan gjøre for å øke elevenes faglige motivasjon.

I all vår utviklingstid har vi jobbet med hva som skal til for å øke motivasjonen til elevene og de faglige resultatene. (Gine, pedagogisk leder, skole C)

I forhold til det profesjonelle læringsfellesskapet, trekker de med en gang frem at det er mest med lærerne, og at de gjerne skulle hatt barneveilederne mer med. Det de trekker frem som bra i det profesjonelle læringsfellesskapet, er struktur og organisering av møtetid, og at de jobber i hele gruppa og på trinn. Skoleledelsen har tydelige forventinger til samarbeidet. Det er likevel alltid noe som ikke fungerer så godt, og da er forventinger ekstra viktig. De har med lærere inn i ulike styringsgrupper, og de nevner styringsgrupper i tverrfaglighet, tverrfaglige temaer og digitalisering. En god erfaring er å ha et oppstartsmøte der tanker og ideer legges frem, for så å ha en arbeidsøkt noen dager etterpå. Da har lærerne fått tenke og reflektere, og det oppleves som lettere å snakke om hvordan personalet skal løse ting. Forpliktelse trekkes frem her.

Som vi har også hatt veldig god erfaring med, både med hvordan vi har rigget det med et kort oppstartsmøte, med å løfte opp en del tanker og en god arbeidsøkt etter noen dager, slik at alle har rukket å tenke og reflektere litt før vi støtter en gang hvordan vi gjør det i personalet. Og så har vi jo forpliktelsene som ligger i både det at det er en stor skole, så har vi 550 elever og rundt 70 ansatte. (Else, rektor, skole C)

De stiller seg selv spørsmålet: «Hvordan være sikre på at det vi legger opp til og tankesettet vi har nå i juni og august, virkelig når inn og når fram?» Styringsgruppene, sånn riggingen med at vi som ledergruppe har fire planlagte trinnmøter, hvor vi starter i august på planleggingsdagene, hvor et av punktene er hvordan sikrer dere som trinn å øke elevenes leggingutbytte, for eksempel.

På fellestida starter de alltid med en fellesdel, og så det å jobbe ute i klassen og så komme tilbake igjen og evaluere hvordan man har jobbet. Workshop, hvordan gjør folk i stand til å klare det oppdraget de har fått til? Ikke bare forvente at de får det til. Gi kurs og opplæring i forkant. Og så er det også tilbakemeldinger på det at de ønsker jo at det skal være forpliktende for alle, at det ikke skal være en sånn type gratis passasjer. Så det er forventninger som går på individnivå, og så er det på gruppe, og så er det en form for deling, og så er det ikke sikkert at plenum alltid er alle, men at det er noe større enn den gruppen man sitter i i hvert fall. Og så skal alle bidra med noe inn i den gruppa, eller det de sitter i etterpå. Og det opplever jeg som at noen syns nok at det kan være litt vanskelig og litt ubehagelig, men de aller fleste syns at det er riktig at alle skal måtte delta og ville bidra med sitt. Ikke alltid de faste gruppene, for å få ulike innspill. De trekker frem at de bruker forskning og data som utgangspunkt for det de bruker utviklingstid til.

Utgangspunktet for det vi jobber med i profesjonsfellesskapet, er forskningsbasert, at det ikke bare er synsing og hva vi tenker at det er, men at arbeidet tar utgangspunkt i våre data og forskning. Så tar vi det med inn i fellesmøtet. Det er utgangspunktet vårt for det vi jobber med. (Gine, pedagogisk leder, skole C)

Temaene er ofte satt på kommunalt nivå. De jobber med å lage «den røde tråden» ut mot ansatte, og vise at alt henger sammen. Skoleledelsen formidler sammenheng i det som jobbes med. Det er viktig at skoleledelsen lager en god plan, med tydelige mål. Det må være

meningsfullt for de ansatte. Lærerne har medvirkning gjennom styringsgruppene. Skoleledelsen har opplevd motstand, og står i det med justeringer underveis. Ledergruppen er viktig. De legger opp til prosesser der det er lov å prøve og feile. Når de snakker om psykologisk trygghet, skulle de ønske at den var sterkere blant hele personalet. Den er god på trinn, men ikke god nok i fellesskapet.

Hva som skal foregå i trinntida har en tydelig struktur og forventninger. Alle jobber ut fra en referatsmal med punkter de alltid skal være gjennom. Elevenes læring og undervisningsopplegg skal være hoveddelen. Lekser og annen informasjon skal være lagt inn på forhånd. Kan ha en samtale rundt det, hvis man tenker at man skal gjøre noen endringer, men lekser har man minst styring på. Det innholdet i timene som trinntida skal brukes til. Andre temaer på malen, er pedagogisk utfordring. Denne skal ikke være gjentakende fra uke til uke. Noen ganger skyver ledelsen den opp på agendaen, fordi teamet aldri fikk tid til det punktet. Det er viktig med klar møteledelse og det er tydelige forventninger til trinntida. Ett punkt er evaluering av forrige ukes undervisning og innhold i fagene. De har et punkt som heter stjernedryss, der alle kan komme med noe de har lykkes med, eller noe annet positivt. Dette må nå også lærerne legge inn på forhånd, for noen møter kunne gå bort til kun dette punktet. Skoleledelsen har klare frister og setter tydelige rammer. Alle skal ha lagt inn det de har fagansvar for på forhånd. Forpliktelse.

Det er ikke noen tvil blant ansatte om hvor ledergruppa vil at skolen skal gå. (Anne, rektor, skole C)

De jobber for å være transparente, og referatene legges ut. Lærerne vet at skoleledelsen leser dem, og lærerne vet at skoleledelsen tar tak i ting hvis det er ting de lurer på. Planen til skoleledelsen er også å rekke innom trinna hver uke. Undervisningsopplegg ligger også åpent for alle. Så alt ligger i Teams, et undervisningsteam, som alle lærere og de aller fleste barneveilederne har tilgang til. Så de kan gå inn og se på hvert enkelt trinn og hvert enkelt fag, eller hvordan de er koblet opp her. Noen har dagsplaner, noen har på fag, andre har tverrfaglige perioder.

Så tenker jeg også at dette er et system som i mye større grad ivaretar alle lærere. Det er ikke bare at det er kontaktlærere på trinnene, men her har jo spesialpedagogene og faglærere akkurat like stor tilhørighet og ansvar som det kontaktlærere har.

Når vi kommer inn på hva lærerne tenker om det profesjonelle læringsfellesskapet, er skolelederne tydelige på at de kan tenke seg hvordan det er, men at lærerne også lever livet uavhengig av ledelsen. De har lærere som uttrykker stolthet av hvordan skolen drives med tanke på trinn- og utviklingstid. Samtidig kan nok noen lærere oppleve det som pes.

Skolen deltar i kommunale nettverk tre ganger i året.

Et mål for skolen er å ha en vi-kultur. Under koronaperioden ble det mye trinn, og de har ikke helt klart å komme tilbake til fellesskapet etter denne perioden. Det har kommet til nye lærere, og også en rektor, og alle kjenner ikke alle. Det er egne kulturer på trinnene. En måte de jobber for å få til helheten, er å variere gruppesammensetning på møtetid. De ønsker at lærerne skal lære av hverandre. De ønsker å få til en helhet, og ikke mange småstater.

Når det gjelder å se igjen det som jobbes med i utviklingstida, sier de at dette ser de gjennom det lærerne forteller. De skulle gjerne vært mer ute i klasserommene, ved lærevandringer, men dette har blitt prioritert bort i en periode med færre i ledelsen.

Vi er for lite ute. Jeg sa at vi var fire i ledelsen, men i praksis har vi vært tre. Da er det lærevandringer som har blitt en av de tingene vi har sett at vi ikke får til, selv om vi er veldig klare på at det gir mye når vi er ute. (Anne, rektor, skole C)

I faglig trivsel legger skoleledelsen tilrettelegging, passe utfordringer, at elevene har noe å strekke seg etter og er spesielt opptatt av de som kjeder seg. For elevens faglige trivsel er riggen viktig, og ledergruppas troverdighet. Det er ingen tvil blant ansatte om hvor ledergruppa vil. Alle ansatte settes i stand til å utføre de oppgaver som ledelsen forventer.

Denne skolen har veldig blanda demografi, og ¼ av elevene har minoritetsbakgrunn.

Egen påvirkningskraft på elevenes trivsel, er gjennom lærerne. De har ikke et ubetinget ja til at det er mulig å endre alle lærere. Det er ikke sånn at alle sprinter og løper samme vei. Men de fleste er i bevegelse, og går i den retningen som skoleledelsen legger til rette for. Noen ganger er det lærere som må veiledes ut, og at det er nødvendig for elevenes læring.

4.4 Oppsummering av funn

Et fellestrekk fra de tre case-skolene, er å skape «den røde tråden» i den tiden som er satt av til utviklingstid for ansatte. Alle skolelederne sier at de jobber for å legge til rette for god struktur og organisering, og at de har tydelige forventinger til sine ansatte. Alle skolelederne trekker frem både organisatoriske trekk og hvordan kulturen på skolen er når temaet er profesjonelle læringsfellesskap, altså både organiserte og ikke-organiserte læringsprosesser i personalet.

På Steinfjell og Fjellheim skole er demografien høyt utdannede foreldre, mens på Elvestein skole er demografien variert, og det er kun en barneskole for alle elevene i denne kommunen.

Kapittel 5: Drøfting

5.1 Innledning

I dette kapitlet drøfter jeg de empiriske funnene opp mot forskningsspørsmålene, tidligere forskning og det analytiske og teoretiske rammeverket.

Med utgangspunkt i problemstillingen min: *Hva karakteriserer ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skoler med høy faglig trivsel hos elevene?* har jeg undersøkt følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver skoleledere et godt profesjonelt læringsfellesskap?
- Hvordan beskriver skoleledere sin ledelse av profesjonsfaglige fellesskap med fokus på læring og utvikling?
- Hvordan opplever skoleledere egen lederpraksis i arbeidet med et godt profesjonsfellesskap for elevers faglige trivsel?

Drøftingen er satt opp med overskrifter som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene, der jeg kommer innom analysekategoriene slik det kommer frem i det empiriske materialet. Jeg sorterer etter beste evne, men ledelse av profesjonelle læringsfellesskap, lærende og elevsentrert ledelse og organisasjonslæring og lærende organisasjoner går til tider over i hverandre. Jeg bruker modellene som jeg synes passer best for drøfting for hvert av forskningsspørsmålene.

5.2 Beskrivelser av gode profesjonsfaglige fellesskap

Jeg vil i det følgende diskutere forskningsspørsmål 1: Hvordan beskriver skoleledere et godt profesjonelt læringsfellesskap, og drøfte mine funn opp mot analytisk rammeverk.

Rektorene på Steinfjell og Fjellheim skole kommer rett inn på viktigheten av å være et vi-lag, og å spille hverandre gode når vi snakker om hva de legger i profesjonelle læringsfellesskap. Dette finner vi igjen i det Paulsen (2019) skriver om at kjernen i profesjonelle læringsfellesskap er kultur og tillit, og hans beskrivelser og egenskaper i prosesser som han mener identifiserer profesjonelle læringsfellesskap. Disse to rektorene ser ut til å ha et syn på profesjonelle læringsfellesskap i tråd med det som Paulsen (2019) beskriver. Andre moment

som trekkes inn av rektor på Steinfjell skole, er at lærerne får gjøre det som de er gode til, at det er en god delingskultur, og at de snakker om identitet og verdier som skal danne et felles grunnlag. Når det gjelder at lærerne får gjøre det de er gode til, er dette på den ene siden en god ting med tanke på at lærerne får jobbe med fag eller områder som de er gode på. På den andre siden kan ledelsen og den enkelte lærer være uenige om hva læreren er god til eller hva læreren har lyst til å gjøre. Hvis det er uenighet, kan dette føre til svekket tillit mellom skoleledelsen og den enkelte lærer. På den andre siden er det en stor styrke hvis det er enighet, for da vil de menneskelige ressursene bli brukt på en god måte til det beste for elevene.

Alle skolelederne trekker frem både organisatoriske trekk og hvordan kulturen på skolen er når temaet er profesjonelle læringsfellesskap, altså både organiserte og ikke-organiserte læringsprosesser i personalet. Dette viser at profesjonelle læringsfellesskap er mer enn det som skjer i utviklingstida som er fast avsatt på skolene. Ifølge Jenssen og Nordal (2022) kan lærere vurdere sin egen undervisningspraksis som god uavhengig av det profesjonelle læringsfellesskapet. Dette kan handle om at lærerne har en utdanning og kompetanse som gjør at de er i stand til å håndtere det som skjer i klasserommet på en god måte. Samtidig kan et godt og velfungerende arbeidsmiljø og et godt profesjonsfaglig fellesskap medvirke til at lærerne opplever at de har en god undervisningspraksis, uten at de i stor grad tenker over dette selv. Skolelederne jeg har intervjuet trekker frem samtaler og drøftinger som skjer utenfor de organiserte strukturene, både lærere imellom og med ledelsen. På den ene siden viser dette skoler med kultur for å drøfte i profesjonsfellesskapet. På den andre siden kan dette vise at det er for liten tid til å drøfte i avsatt tid. Jeg vil likevel trekke frem at de også drøfter i ikke-organisert situasjoner som gode kulturer ved skolene, og et fellestrekk ved skolene jeg har intervjuer, som har elever som oppgir høyere grad av faglig trivsel enn gjennomsnittet. Med tanke på samtaler med leder, ligger det mye ledelse i samtale mellom leder og ansatte (Emstad & Birkeland, 2020).

Rektor på Fjellheim skole trekker i tillegg frem psykologisk trygghet og praksisdeltakelse som to viktige moment i forståelsen profesjonelle læringsfellesskap. Paulsen (2019) trekker i sin bok frem dette sitatet: «en av de viktigste oppgavene ledergruppen står overfor, er å etablere, vedlikeholde og utvikle et gruppeklime av psykologisk trygghet» (Edmondson 2004). Psykologisk trygghet går lengre enn tillit, og i et klima preget av psykologisk trygghet kan du si hva du mener og at det er risiko for sanksjoner. Rektor Bjørg på Fjellheim skole bruker praksisdeltakelse som en metode for å være tett på det som skjer i klasserommet,

samtidig som Bjørg vet at det kan ligge frykt i at rektor er inne og observerer. Bjørg signaliserer derfor tydelig til sine lærere, gjennom samtaler og det hun faktisk gjør, at dette ikke er observasjon, men deltakende praksis. Hvis Bjørg oppdager noe hun mener er kritikkverdig under sin deltakelse, tas dette opp med den enkelte, og ikke i tilbakemeldingsmøtet med hele trinnet. Med tanke på psykologisk trygghet kan denne tilbakemeldingen på kritikkverdige forhold både øke og svekke den psykologiske tryggheten. Det er en trygghet i at det tas opp med den enkelte, mens det kan være en utrygghet i at rektor kan komme med tilbakemeldinger på kritikkverdige forhold etter en praksisdeltakelse, selv om det kun tas med den enkelte. Til tross for at det kan gå utover den psykologiske tryggheten til den enkelte, er det et lederansvar å ta opp slike forhold med de det gjelder. Det kan være med på å øke tilliten til rektor når det oppleves at ulike kritikkverdige forhold ved skolen blir tatt tak i.

Skoleledelsen på Elvestein skole, Else og Gine, trekker også frem at de må veilede lærere, og noen ganger veilede ut. På den ene siden kan det å veilede lærere ut, føre til en frykt i personalet fordi lærere snakker mye sammen og de kan bli redde for at det også kan ramme dem. På den andre siden kan dette føre til en trygghet i personalet fordi de ser en leder som tar sitt mandat på alvor. Å ha lærere som ikke fungerer i et personale kan være strevsomt for kolleger, og det kan blant annet føre til krevende klagesaker eller personalkonflikter.

Mens Paulsen (2019) beskriver avprivatisert praksis som at lærerne observerer hverandre i klasserommet, er det altså ikke lærerne som observerer hverandre, men rektor og assisterende rektor som drives praksisdeltakelse på Fjellheim skole. På Steinfjell kommer det ikke frem noe om praksisdeltakelse eller at lærerne observerer hverandres undervisning. På alle skolene kommer det frem at de har refleksjon og dialog sammen med kolleger i forhold til tema som skolen jobber med. På Elvestein skole uttrykker de at de gjerne skulle gjennomført lærevandringer og at skoleledelsen er for lite ute i klasserommene, men at det er en av tingene som har blitt bortprioritert i en periode med lav ledelsesbemanning. På Elvestein skole har de kjennskap til det som skjer i klasserommene gjennom den delingen som tilrettelegges for på fellestid.

Det som er tydelig på alle tre caseskolene, er systematikken. Selv om de har ulike innfallsvinkler til å jobbe utvikling, er det en systematikk og de har fokus forpliktelse. Forpliktelse kan vi finne igjen i verdier og nøkkelferdighet knyttet til lærende ledelse hos Robinson (2021). Ledelsesferdigheter for å øke den indre forpliktelsen, er blant annet å dele problemet og problemløsningsprosessen med sine ansatte. Jeg ser dette i sammenheng med at

skolelederne ved caseskolene bestrebet å være transparente. Ett eksempel på det, er at ansatte så hele budsjettet og var med på å gjøre prioriteringer. Etter en slik prosess, er det viktig med to av de andre ledelsesferdighetene, som er å kreve medansvar for felles beslutninger, og å fremheve felles oppfølging og gjennomgang av beslutninger (Robinson, 2021). I motsatt fall kan det føre til at ansatte ikke føler seg forpliktet til bestemmelser. Hvis ansatte ikke er kjent med prosessen og har følt på en involvering, kan det føre til motstand som igjen kan føre til at ansatte ikke følger opp bestemmelser, og de kjenner ikke på en forpliktelse.

Elvestein skole har en tydelig møtестruktur, og de har tydelige forventninger til hva som skal være gjort av den enkelte i forkant av møtene. De trekker frem struktur og systematikk som et viktig punkt når de snakker om hva de legger i profesjonsfaglig fellesskap. Dette kan ses i lys av det Paulsen (2019) skriver om rektor som arkitekt for profesjonelle lærende fellesskap. Involvering av lærere kommer frem som viktig i forhold til profesjonsfaglige fellesskap på Fjellheim og Elvestein skole. De involverer andre ansatte i form av å ha de med i ulike styringsgrupper og å involvere de i prosesser. På Fjellheim skole har de ofte laget et utkast til strategi, men vil ha innspill før det iverksettes. På Elvestein skole er lærerne med i ulike styringsgrupper, som blant annet en gruppe som jobber med tverrfaglige tema. Dette er i tråd med distribuert ledelse der rektor «involverer lærere i ledelsesoppgaver, særlig knyttet til pedagogiske valg, beslutningsprosesser og felles profesjonell utvikling» (Paulsen, 2019, s. 97).

Det som kom frem i intervjuene, var at to av skolene har elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn, SES¹. Skolelederne ved Steinfjell og Fjellheim skole forteller at de har foresatte som er opptatt av at det er kvalitet på undervisningen som gis ved skolen, og at elevene har foresatte som forventer at sine barn gjør så godt de kan på skolen. Det som ble spennende var da Elvestein skole fortalte at de har elever med ulik SES. Det er bare en barneskole i denne kommunen. Elvestein skole er i denne sammenheng litt ekstra spennende å se på, fordi de kan ses på som det Paulsen (2019) kaller «snuoperasjonsskoler». Dette er skoler som ifølge Paulsen (2019) er interessante å undersøke, da denne skolen kan være lurt å hente praksisfortellinger fra. Noen ledelsesintervensjoner som jeg fant igjen fra Paulsen (2019), var det skarpe fokuset på forbedring av undervisning. All utviklingstid skulle handle om

¹ Fra internasjonale studier ser vi særlig innenfor paraplyfaktoren SES er særlig fattigdomsindeks, sosiale leverkårs variabler og foresattes utdanningsnivå og yrkesdeltakelse utslagsgivende, sammen med frekvensen av elever i etnisk minoritetsgruppe (Louis et al., 2010)

utvikling, og ledelsen var tett på med struktur for å unngå at tiden kun ble brukt til å prate om stjernedryss eller gjentakende drøftinger rundt de samme adferdsutfordringene.

5.3 Ledelse av profesjonsfaglige fellesskap.

I denne delen skal jeg ta for meg forskningsspørsmål 2: Hvordan beskriver skoleledere sin ledelse av profesjonsfaglige fellesskap med fokus på læring og utvikling, og drøfte mine funn opp mot analytisk rammeverk. Jeg har i denne delen mest søkelys på Robinson (2014, 2020) og hennes begreper lærende og elevsentrert ledelse. Jeg har forsøkt å finne noen eksempler på praksis.

Ved alle skolene snakket skolelederne om elevenes læringsmiljø som en grunnleggende faktor da vi snakket om hva som kan ha betydning for at elevene skårer faglig trivsel høyt. Skolelederne hadde god oversikt på dette, og arbeidet mye med det. Tryggheten må ligge i bunn for å kunne tilegne seg læring. Dette er i tråd med det som Utdanningsdirektoratet (2020) skriver om ledelse i skolen: «Skoleleiinga, med rektor i spissen, kan ha stor positiv innverknad på læringsmiljøet og elevane sitt læringsutbytte. Dette føreset utøving av god leiarskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020). På den ene siden kommer det frem at skolelederne ser at sin ledelse ikke kun kan være knyttet til det faglige læringsutbyttet, men også må være knyttet til læringsmiljøet for elevene. Fokuset på at elevene skal være trygge på skolen kan være medvirkende årsak til at de har elever som oppgir høy grad av faglig trivsel. På den andre siden kan det være fokuset på det som skjer i ledelsen av det profesjonelle læringsfellesskapet som fører til den faglige trivselen. Det at lærere bruker tid på å snakke om hva som skal til for økt læringsutbytte, mestring og motivasjon, kan ha utbytte på læringsmiljøet.

Alle hadde også et stort fokus på å lede lærernes læring og utvikling. De gjorde det på ulike måter, men var genuint opptatt av dette. De hadde klare mål og forventinger til arbeidet, og var gode på struktur. De var ikke alene i ledelsen, og hadde noen å diskutere med.

Involveringen var ulik, noe jeg kommer tilbake til senere.

Fellesnevneren for de tre caseskolene, er at de alle skårer over gjennomsnittet på faglig trivsel hos elevene. Robinson (2014) understreker at «målestokken for å bedømme hvor effektiv utdanningsledelse er, er bestemt ut fra hvordan ledelse påvirker læringen og prestasjonene til de elevene som lederen er ansvarlig for» (Robinson, 2014, s. 15). I denne sammenheng kan man lete etter hva skolelederne på disse skolene gjør. I forhold til hennes ledelsesdimensjoner

vil jeg her trekke frem noen funn fra intervjuene. Å etablere mål og forventninger er en av ledelsesdimensjonene. På alle tre skolene forteller informantene at de at de etablerer mål og forventninger og at forpliktelse til å være deltakende i prosesser og til beslutninger er viktig. På Elvestein skole trekker de frem at de har en plan for satsingsområdene med klare mål. Alle tre skolene er opptatt av den røde tråden, og at det er deres jobb som skoleledere å finne og å formidle denne røde tråden til lærerne.

Rektor på Steinfjell skole trekker frem det å bruke lærernes gode egenskaper som veldig viktig i det profesjonelle læringsfellesskapet. Dette er et eksempel på det Robinson (2014) kaller strategisk bruk av ressurser. I denne sammenheng er ressurser også menneskene rektor har til rådighet på sin skole. Ved at lærere får bruke kunnskapen og egenskapene sine, får en brukt sine ressurser og lærerne ses på som en ressurs.

På Fjellheim skole starter ansatte skoleåret med å skrive et forventningsbrev til seg selv. Det er altså ikke bare lederne som har forventninger til sine ansatte, men ansatte har også forventninger til seg selv. Dette kan ses i sammenheng med de verdiene og nøkkelferdighetene Robinson (2021) knytter til lærende ledelse. Den tredje verdien i hennes tabell er å øke den indre forpliktelsen. To av ferdighetene som hører til denne verdien, er å kreve medansvar for felles beslutninger og å fremheve felles oppfølging og gjennomgang av beslutninger. Å skrive et forventningsbrev til seg selv kan være med på å øke den indre forpliktelsen, da en selv setter ord på forventninger til seg selv ut fra hva skolen skal ha fokus på i utviklingsarbeidet. Å være sikker på økt indre forpliktelse kan man aldri være sikker på, men ved ulike tiltak kan skoleleder forsøke å øke den indre forpliktelsen hos sine ansatte.

Den faktoren som trekkes frem som den viktigste for å få høy kvalitet på undervisningen, er å lede lærerens læring og utvikling. Som vi ser av det skolelederne trekker frem av både forståelse av det profesjonsfaglige fellesskapet, og det de beskriver at de gjør, ser vi at dette kan gjøres med ulike metoder. Det vi likevel finner av fellestrekk fra alle de tre caseskolene, er at skoleledelsen har tydelige mål og forventninger til sine ansatte, de er opptatt av forankring, forpliktelse og at dette ses i sammenheng med det som skjer ute i klasserommene og med elevenes læring.

5.4 Lederpraksis for å bidra til et godt profesjonsfelleskap for elevers faglige trivsel.

Jeg tar nå for meg det siste forskningsspørsmålet, forskningsspørsmål 3: Hvordan opplever skoleledere egen lederpraksis i arbeidet med et godt profesjonsfelleskap for elevers faglige trivsel, og drøfte mine funn opp mot analytisk rammeverk, blant annet organisasjonsteori og lærende organisasjoner.

På Fjellheim skole trekker rektor frem noen tanker om utvikling og drift. Rektor er opptatt av at profesjonstid kun skal brukes som profesjonsfaglig tid. I lys av Irgens' (2010) utviklingshjul for en skole i bevegelse, ser en her en skoleleder som skiller mellom utvikling og drift, og som har skapt strukturer der tiden alle lærerne er samlet til profesjonstid, har hovedfokuset på utvikling. Det rektor på Fjellheim skole gjør, er å sende ut informasjon om «sokker og gjenglemt tøy» på e-post. Hun trekker frem at alt skal være transparent, og at de har digitale plattformer der planer og informasjon legges ut. I forhold til utviklingshjulet skal profesjonstid brukes kollektivt og utviklende. Det skal være rom for kollektiv utvikling, der Irgens' (2010) trekker frem at denne tiden burde brukes til å utvikle felles mål, finne felles løsninger og rutiner og felles planlegging, evaluering og utvikling. Rektor ved Fjellheim skole driver praksisdeltakelse som en del av det å jobbe med profesjonelle læringsfelleskap, og disse punktene treffer hun også i måten hun jobber i prosessen med praksisdeltakelsen på. Skoleledelsen har møter med trinnteamene før praksisobservasjonen der de går gjennom hva som skal ses etter, underveis er det deltakelse og til slutt kommer skoleledelsen sammen med trinnet og drøfter og evaluerer det som er funnet under praksisdeltakelsen ut fra det de var enige om på forhånd. Det er interessant å se denne prosessen med praksisdeltakelse i lys av Senge (1990) der han deler lærende organisasjoner inn i fem disipliner. I en tilbakemelding etter praksisdeltakelse får lærerne tilbakemeldinger som kan bekrefte både personlig mestring, og i drøftinger kan de utforske mentale modeller, de kan diskutere felles visjoner, de lærer sammen i team og trinnteamet diskuterer ut fra en helhetstenkning. I disse samtale er skoleledelsen med og legger til rette for at det skal fungere etter intensjonen. Det kan imidlertid skje at disse refleksjonene og møtene ikke skjer etter intensjonen. Det kan være at det blir sagt noe som gjør at lærerne føler seg mislykket, og det kan komme frem at lærerne på trinnet står langt fra hverandre på grunnleggende ideer og visjoner. Hvis skoleledelsen ser på dette som en prosess for å skape en lærende organisasjon, kan det være en stor styrke med diskusjoner som utfordrer grunnleggende tanke- og handlemønstre. Ansatte må erfare at de kontinuerlig lærer sammen (Senge, 2022).

På Steinfjell skole fant jeg noe av det samme med tanke på drift og utvikling. Rektor er opptatt av å sende ut informasjon på e-post eller legge ut på Showbie, slik at lærerne ikke bruker tid på «unyttige» ting når det er utviklingstid.

På Elvestein skole fant jeg også igjen denne vektinga av kollektiv utvikling når det er profesjonstid. Lærerne skal ha lagt inn lekser på ukeplanen på forhånd før de kommer til trinnmøtene, slik at møtetida der lærerne er felles kan handle om det som skal skje i klasserommet med tanke på læring og undervisning. Skoleledelsen har satt tydelige frister for ulike oppgaver lærerne har, og de har en klar møtestruktur også på de møtene som skoleledelsen ikke deltar på selv. Disse referatene legges på digitale plattformer, og teamene vet at skoleledelsen er inne og leser.

Det er ikke slik at det ikke skal være rom for individuelle oppgaver i en lærers arbeidshverdag, men det er viktig å skille på hvilken tid som er satt av til kollektiv profesjonstid eller utviklingstid, og hva som er den delen av arbeidstiden til lærerne som de disponerer selv. Det er også slik at noe av tiden man har i fellesskap må gå til kollektive driftsoppgaver, men lederne må skille på hva jobber vi med nå. Jeg hører tre rektorer som har dette skillet klart for seg.

På Elvestein skole fant jeg også flere funn fra Engstrøms' (1999) ekspansive læringssirkel. De starter alltid med en fellesdel i profesjonstiden. Denne ligger gjerne klar dagen før de går inn i drøftingene, slik at alle lærerne stiller forberedt og påkoblet. Etter gjennomgang er lærerne ute og jobber i klasserommene før lærerne kommer sammen og evaluerer det som er jobbet med. I fellesdelen stilles det spørsmål, de gjør analyser og modellerer en ny modell, før de går ut i klasserommene og undersøker den nye modellen. Videre skal modellen implementeres, og lærerne reflekterer over prosessen. Videre skal praksis konsolideres. Man kan gå videre i denne sirkelen ved å stille nye spørsmål til praksisen. Dette er en måte for å få til det som Argyris og Schön (1978) kaller dobbeltekretslæring, eller kanskje også deuterolæring. Dobbeltekretslæring handler om å endre og å utfordre mål, normer og verdier, og ikke bare endre handlinger. Deuterolæring er metarefleksjon, eller at organisasjonen lærer å lære. Dette har vært jobbet mye med i mange norske skoler de siste årene, og ut fra hvordan rektorene snakker om hva de gjør, vil jeg påstå at lederne legger opp til deuterolæring i sine profesjonsfaglige fellesskap. På den andre siden er det utfordrende å fastslå at det skjer deuterolæring i den enkelte lærer, men rektor kan iallfall legge opp til at det er det som skal skje. Skoleledelsen ved Elvestein skole legger opp prosessene slik at alle lærerne må forberede seg, og de er tydelige i forventningene om at alle må delta og at alle må bidra.

Disse tre caseskolene har skoleledere som er tett på, enten gjennom møtestrukturen eller ved praksisdeltakelse. Det er skoleledere som liker struktur og styring, og jeg opplever styring mer som ledelse, enn kontroll.

Kapittel 6: Konklusjon og implikasjoner for praksis

I dette kapitlet vil jeg komme med konklusjon og implikasjoner for praksis, se på studiens styrker og svakheter, muligheter for videre forskning, og oppsummere noen sentrale funn og svare på problemstillingen og mine forskningsspørsmål. Studiens problemstilling er: *Hva karakteriserer ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skoler med høy faglig trivsel hos elevene?*

Forskningsspørsmålene mine er:

- Hvordan beskriver skoleledere et godt profesjonelt læringsfellesskap?
- Hvordan beskriver skoleledere sin ledelse av profesjonsfaglige fellesskap med fokus på læring og utvikling?
- Hvordan opplever skoleledere egen lederpraksis i arbeidet med et godt profesjonsfellesskap for elevers faglige trivsel?

Jeg har gjennom studien hatt som formål å undersøke og å gi et innblikk i lederpraksiser i skoler der elevene oppgir høy grad av faglig trivsel. Jeg har gjort noen funn som bygger opp under teori og forskning på feltet.

Dette er praksisfunn fra de tre skolene:

- Skoleledelsen skaper den røde tråden.
- Skoleledelsen har klare tanker på drift og utvikling, og sender ut informasjon på digitale plattformer.
- Skoleledelsen er «gatekeepere»
- Skoleledelsen har klare tanker om mål og forventninger.
- Involverende skoleledere med oversikt og struktur

Min studie bidrar til eksisterende forskning, og er med på å fylle kunnskapshullene som finnes i forskningen, ved at jeg har gjort funn på ledelse og læring i skoler der elevene har rapportert om faglig trivsel.

6.1 Den røde tråden

Det alle skolelederne jeg intervjuet var opptatt av, var å lage den røde tråden ut til personalet. De opplever at det er mange tema og satsingsområder som skal inn i skolen, og at det er deres

jobb å sy dette sammen slik at det blir en rød tråd. Hovedtemaet ved alle de tre skolene, var implementering av fagfornyelsen og det som er nytt ved innføring av den nye læreplanen. I «Ingen utenfor» er det også mål og kompetansepakker knyttet til prosjektet. De var opptatt av at det ikke måtte bli for overveldende for lærerne, og at de må jobbe med noen temaer av gangen. Dette sa de ikke noe om, men vi vet at det tar mange år med implementering. For det videre vil det være nyttig å forske mer på hvor mye lærerkollegier, eller andre organisasjoner, kan jobbe med av gangen for at det skal føre til læring og ikke stagnasjon. Dette kan knyttes sammen med rapporten fra Skolelederforbundet som tar til orde for at rektorer står i et krysspress av mange arbeidsoppgaver, og med LK20, overordnet del, om at god ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen, og at skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Dette krever skoleledere som er gode til å prioritere de viktigste områdene som har betydning for elevers faglige trivsel.

6.2 Drift og utvikling

Alle caseskolene var opptatt av dilemmaet og vektingen av drift og utvikling. Det kom frem i beskrivelser av hvordan de legger opp tiden de kaller utviklingstid, eller profesjonstid. De har klare bestillinger til arbeidet som foregår når lærerne sitter sammen. Ren informasjon sendes ut via digitale plattformer som e-post og Showbie. Etter denne studien, og i tråd med studien til Jenssen og Nordahl (2022), vil det være nødvendig å forske på fordelingen mellom å jobbe med profesjonaliteten i fellesskapet og individuelt. Læring forekommer både i den enkelte selv, og sammen med andre. Når profesjonelle læringsfellesskap trekkes frem som viktig, kan det være nødvendig å påminne skoleledere på at dette gjøres fordi man søker å skape felles verdier, kultur og tillit. Det er ikke slik at alle lærere skal være like, og den autonome læreren er også viktig. I fellesskap der det er psykologisk trygghet vil lærerne utvikle seg i fellesskap og individuelt, med en viktig grunnleggende faktor i det å ha et trygt og profesjonelt fellesskap rundt seg.

6.3 Skoleledelsen som gatekeepere

«Rektor som gatekeeper» er et uttrykk hentet fra Paulsen (2019), og jeg opplever at dette henger sammen med det som Blackmore (2011) skriver om skoleledelsens ansvar om å si ifra oppover. Det henger også sammen med å skape den røde tråden, og å bruke sitt pedagogiske skjønn og lederansvar for å legge til rette utviklingsarbeidet ved skolene. Det er de som står med skoa på som kjenner på det trykket som er ute i skolene. Med tanke på at det skal skje læring og utvikling er det viktig at det sorteres i hva som skal brukes tid på i skolen. Jeg opplever skoleledere ved disse tre skolene, som har elever som oppgir over gjennomsnittet på grad av faglig trivsel, som skoleledere som er bevisste at det skal foregå arbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet til elevenes beste. Det er en fare for at skoleledere velger bort det som er viktig, og bruker f. eks. tid på drift i stedet for utvikling. Det kunne jeg ikke finne igjen ved disse tre skolene. Jeg fant skoleledere som har elevenes læring som utgangspunkt for det som jobbes med i lærernes felles tid til planlegging. Jeg fant modige skoleledere som sorterte bort det som ikke var viktig, og at de hadde gode rutiner for hva som bare måtte bestemmes av ledelsen og sendes ut som informasjon.

6.4 Tydelige mål og forventninger og involverende skoleledere med oversikt og struktur

Skolelederne ved de tre caseskolene har mål og forventninger for sine ansatte. Disse signaliseres ved starten av skoleåret, og gjennomsyrrer det de jobber med. Det satses på noen områder av gangen, som tverrfaglighet eller dybdelæring. De er i gang med implementering av Fagfornyelsen, og setter denne implementeringen i sammenheng med «Ingen utenfor». Skolelederne har forventninger til hva som skal foregår i profesjonstid. Det kom frem at lærerne er klar over hvilken retning skoleledelsen vil ha skolen i.

Det kom også frem at alle skoleledere jeg intervjuet ville ha struktur og oversikt over skolen som organisasjon, samtidig som de la opp til involveringsprosesser. På to av skolene var agendaen satt for skoleårets møter allerede ved oppstart, mens på en av skolene skulle det prøves noe nytt og sette inn temaene slik det passer. Rektor hadde en oversikt over hva som skal være temaer, men tar det når det er aktuelt.

6.6 Styrker og svakheter ved studien, og videre forskning

Studien bygger på tre intervjuer, ett ved hver av tre caseskoler, og er dermed er utvalget lite i forskningssammenheng. Elvestein skole er spesielt interessant, i og med at de har variert SES på sine elever. De to andre skolene har elever med høy SES, og vi vet at foreldres utdanningsnivå har betydning for hvordan elevene presenterer på skolen. Hva skoleledere på skoler med elever med stor variasjon i, eller lav SES gjør i forhold til ledelse av det profesjonsfaglige fellesskapet gjør, vil være interessant å forske mer på. I forhold til implikasjoner for videre forskning, vil jeg anbefale å se mer på det som Paulsen (2019) karakteriserer som «snuoperasjonsskoler». Når det er sagt, er jeg ikke enig i begrepet han bruker. Jeg opplevde ikke at denne skolen i utgangspunktet presteterte dårlig, og derfor kan begrepet være misvisende. Jeg satte denne skolen under denne kategorien fordi den passet til at de sosioøkonomiske omgivelsene er lave til varierte, og at prestasjonsprofilen er god.

Det som har kommet tydelig frem i studien, er at disse skolelederne jobber for å skape «den røde tråden» for sine lærere. De forteller om at det er mange tema som skal jobbes med i skolen, og at det er deres jobb å foredle og formidle dette videre på en klar og tydelig måte. Jeg sitter igjen med rektor som gatekeeper som et veldig viktig begrep, og rektor som arkitekt for det profesjonelle læringsfellesskapet.

En annen faktor som er tydelig etter denne studien, er skoleledernes genuine interesse for det som skjer ute i klasserommene. Det er ingen entydig måte hvordan skolelederne er påkoblet klasserommene, men det kommer frem at de undersøker det som skjer i klasserommene ved ulike typer skolevandring og at lærerne deler i ulike team eller hele lærerfellesskapet det som de jobber med ute i klasserommene. Dette arbeidet viser informantene at de er særskilt opptatt av.

Min forskning har gyldighet for hvordan skoleledere kan jobbe i sine profesjonelle læringsfellesskap med tanke på at elevene skal oppleve faglig trivsel, og min forskning viser hvordan teorier om ledelse av profesjonelle læringsfellesskap kan brukes i skoler med høy faglig trivsel. Min forskning har gyldighet for å bygge opp under de teoriene som jeg har brukt, i hovedsak Paulsen (2019), Robinson (2014 og 2021), Irgens (2010) og Engström (1999).

Avslutningsvis vil jeg se på styrker og svakheter ved studien i et metaperspektiv. Jeg har foretatt en analytisk studie som har verdi når man jobber som skoleleder i en norsk skole. Intern validitet kan defineres som «sannhetsverdien» eller gyldigheten innenfor den

underliggende settingen eller gruppen (Cohen, 2018). Det jeg har funnet i min studie har overføringsverdi til andre barneskoler, både skoler som har elever med høy faglig trivsel og elever med lav faglig trivsel. Dette mener jeg fordi skolene viste seg å være ulike med tanke på elevenes SES, og at funnene er universelle og at det kan kobles til teori og tidligere forskning. En annen styrke ved studien, er at jeg har gjort flere funn som er av betydning for meg. Jeg har funnet og fått bekreftet praksiser som jeg vil gjøre mer av, og jeg har gjort funn som gjør at jeg vil gjøre mindre eller kutte ut andre praksiser. Jeg har gått dypt inn i en skolecase på skoler som ligner min egen. Jeg har vært i interaksjon med skoleledere som jeg har intervjuet, og dette tror jeg igjen vil føre til positive synergier. Jeg tror min studie har analytisk overføringsverdi til andre skoleledere, studier og videre forskning.

Validitetstrusler i min studie kan være forhold knyttet til ytre eller ekstern validitet. Cohen (2018) sier at ekstern validitet referer til i hvilken grad resultatene kan generalisere til en bredere populasjon, eller overførbarheten av funnene i studien. Min studie har gyldighet for caser som ligner de jeg har tatt for meg. Jeg kan ikke fastslå at min studie har gyldighet for alle kontekster, men som tidligere nevnt, tror jeg deler av studien har gyldighet for norske skoleledere når det gjelder å holde den røde tråden, være gatekeepere, at skoleledelsen har et forhold til å balansere mellom drift og utviklingen og klare mål og forventninger. Likevel kan det være en trussel å stadfeste at ting henger sammen. Jeg har brukt intervju som metode, og med kun skoleledernes stemme kan jeg ikke med sikkerhet si at det de sier er det de gjør ute i personalet. Hvis informantene har svart ut fra hvordan de ønsker det skal være, eller slik de ønsker å opptre, er det en validitetstrussel. Ut fra hvordan jeg opplevde informantene, tror jeg de svarte ut fra slik det er. Dette tror jeg fordi de nevnte både styrker og utfordringer ved egen ledelse, og ut fra hva de sa om prioriteringer. En siste trussel er begrepsvaliditet. I forhold til hvilke begreper jeg brukte, varierte jeg mellom profesjonsfelleskap og profesjonelle læringsfelleskap da jeg startet studien. Under intervjuene og i analysen av datamaterialet, så jeg at både informantene og jeg hadde fokus på læring og ledelse. Jeg ser derfor ikke på dette som noen stor trussel for min forskning, men jeg har tatt det med i vurderingen underveis i studien. Jeg har vært alene om skrivingen, og dette kan være en trussel for reliabiliteten. Selv om jeg har skrevet min masteroppgaven alene, har jeg drøftet med min veileder og andre med kompetanse på feltet, og har gjort mitt ytterste for en god reliabilitet ved å gjøre dette på en håndverksmessig god måte.

6.4 Epilog

Elevene kommer til skolen hver dag. Jamfør Opplæringsloven har ikke elevene noe valg, hvis ikke foreldrene ønsker hjemmeundervisning. Jeg har gjennom studien vist at det er viktig med skoleledere som driver lærende og elevsentrert ledelse, og som har en god forståelse av, og har en god verktøykasse, for hvordan de skal lede sin ansatte slik at elevene opplever faglig trivsel. Det er dessverre for mange elever som faller utenfor, og vi ser økende skolefravær og frafall i skolen. Mediebildet er fullt av saker om elever som faller utenfor. Vi vet hvor viktig det er at elevene er på skolen og opplever mestring, og at høyt fravær i barneskolen kan føre til frafall i videregående skole. «Jo lenger i fullføringen skolen kan føre elevene, desto bedre går det med dem i samfunnet» (Paulsen 2019, s. 155).

På den ene skolen var skoleledelsen, rektor og assisterende rektor, aktivt ute i klasserommene to perioder i året. De kunne med «egne øyne» se eller ikke se det som de hadde jobbet med i det profesjonelle læringsfellesskapet ute i klasserommene. Dette viser en ledelse som er tett på, og som tar avgjørelser nært opp til klasserommet.

Studien har hatt som mål å bidra med økt kunnskap om skoleledelse i skoler der elever rapporterer høy grad av faglig trivsel samt eventuelt å identifisere hva som karakteriserer ledelse i disse skolene.

Jeg vil avslutte med noen refleksjoner rundt hvor viktige lærere og skoleledere faktisk er, og «vi har i dag kunnskap om at lærerens undervisning utgjør det aller viktigste bidraget til god læring for elevene» (Gunnulfsen, 2022, s. 13). En annen ting vi vet, og som denne studien har gitt et bidra for å belyse, er at ledelse av skoler som kollektivt engasjerer seg i gode læringsprosesser for både elever, lærere og ledere har en avgjørende betydning (Jensen & Aas, 2011). Gunnulfsen (2020) slår fast at skolens ledelse er på andreplass av betydning for elevenes læring, noe denne studien har gjort noen funn på.

Litteraturliste

- Aas, M. & Paulsen, J. M. (Red.). (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, H. N. & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Fagbokforlaget.
- Argyris, C. & Schön D. A. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön D.A. (1996). *Organizational learning 2: Theory, method and practice*. Addison-Wesley.
- Andersen, S. (1997). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Fagbokforlaget.
- Bjørnsrud, H. (Red.). (2014). *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur*. Gyldendal.
- Blackmore, J. (2011). Lost in translation? Emotional intelligence, affective economies, leadership and organizational change. *Journal of Educational Administration and History*, 43(3), 207-225.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th edition). Routledge.
- Emstad, A. B. og Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with ‘professional capital’. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- Filstad, C. (2022). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Flückiger, B., Lovett, S. & Dempster, N. (2014). Judging the quality of school leadership learning programmes: an international search. *Professional Development in Education*, 40(4), 56 –575.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Gunnulfsen, A. E., Jensen, R., Hall, J. B., Abrahamsen, H. N., Kleveland, H. M., & Olsen, R. V. (2022). *Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo.
- Gunnulfsen, A. E. (2020). *Utdanningsledelse som mikropolitisk praksis. Forhandling om mening, makt og posisjonering*. Universitetsforlaget.
- Irgens, E. (2010). Rom for arbeid. Lederen som konstruktør av den gode skole. I Andreassen, A., Irgens A. J. & Skaalvik E. M (Red): *Kompetent skoleledelse* (s. 125-145). Tapir.
- Irgens, E. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal*

- lede dem*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utg). Fagbokforlaget.
- Jenssen, M. M. F., & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta didactica Norden*, 16(1), 21-sider.
- Jenssen, M. M. F. (2020). Profesjonelle læringsfellesskap og pedagogisk skoleledelse. I K. Smith (red.), *Validity and value of teacher education research: NAFOL 2019* (s. 131–154). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Gyldendal.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of “The four paths model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599.
- Lund-Tønnesen, J. & Christensen, T. (2023). *Learning from the COVID-19 Pandemic: Implications from Governance Capacity and Legitimacy*, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11115-023-00705-5>. Springer Link.
- Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen-konsekvenser for rektorrollen. I Mausehagen, S. og Helstad, K. (2019) (Red). *Nye lærer- og lederroller i skolen*, s. 185-204.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I Løtveit, M. (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (s. 359-374). <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2495298/359-374%20Nordahl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2015:8 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*.

- Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Ottesen, E. (2016). Et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 69-81.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership* (Vol. 15). John Wiley & Sons.
- Skolelederforbundet (2023). *Rektors handlingsrom: Er vi styrt eller støttet?*
https://www.skolelederforbundet.no/wpcontent/uploads/2023/08/skolelederen_rapport_2023-web.pdf
- Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (Red). (2006). *Utdanningsledelse*. Cappelen akademisk forlag.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Utdanningsdirektoratet. *Fagfornyelsen*. Hentet 2023, 27. oktober fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. *Overordnet del i Kunnskapsløftet*. Hentet 2023, 27. oktober fra
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2023, 24. oktober). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon*. Hentet 2023, 24. oktober fra
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/elevens-motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 22. januar): *Leiing i skulen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>
- Utdanningsforbundet (u.å.). *SFS 2213 Arbeidstid skole*. Hentet 2023, 27. oktober fra
<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-tariffavtaler/sfs-2213/>
- Yin, R (2009) *Case study research. Design and methods*. Fourth edition. SAGE publications Inc.

Sluttnote: Jeg har tatt utgangspunkt i noe fra arbeidskrav jeg har levert under hele studieløpet og under ledelse av lærings- og utviklingsarbeid, og egne tidligere leverte eksamensoppgaver.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Sikt.

Vurdering av behandling av personopplysninger**Referansenummer**

387333

Vurderingstype

Standard

Dato

24.04.2023

Tittel

Ledelse og elevers faglige trivsel - et innblikk i lederpraksiser i skoler der elevene oppgir høy grad av faglig trivsel

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig

Ann Elisabeth Gunnulfsen

Student

Veslemøy Eliassen

Prosjektperiode

01.04.2023 - 01.11.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.11.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Informert samtykke og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Ledelse og elevers faglige trivsel - et innblikk i lederpraksiser i skoler der elevene oppgir høy grad av faglig trivsel.

Hva karakteriserer ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skoler med høy faglig trivsel hos elevene?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan rektorer bruker det profesjonsfaglige fellesskapet der elevene opplever høy grad av faglig trivsel. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mange elever oppgir lav grad av faglig trivsel, og jeg er interessert i å finne ut av hvordan rektor som leder av skolen kan bruke det profesjonsfaglige fellesskapet til å øke elevenes faglige trivsel. Jeg er interessert i å finne ut av hvordan skoleledere bruker det profesjonsfaglige fellesskapet på skoler med høy grad av faglige trivsel blant elevene. Formålet med studien er en masteroppgave i skoleledelse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er rektor på en skole der elevene oppgir høy grad av faglig trivsel.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du skal være med på et intervju. Jeg tar opp intervjuet slik at jeg kan transkribere det i etterkant.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang underveis.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i desember 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Personvernombudet ved UiO er [Roger Markgraf-Bye](#). Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@uio.no

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å få slettet personopplysninger om deg
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Ann Elisabeth Gunnulfsen

Masterstudent

Veslemøy Eliassen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet elevs faglige trivsel sett i lys av rektors ledelse av det profesjonsfaglige fellesskapet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

at det jeg sier kan brukes i masteroppgaven til Veslemøy Eliassen. Skolen skal ikke være mulig å gjenkjenne.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – intervjuguide skoleledere

Tittel: Ledelse og elevers faglige trivsel - et innblikk i lederpraksiser i skoler der elevene oppgir høy grad av faglig trivsel

Problemstilling: Hva karakteriserer ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skoler med høy faglig trivsel hos elevene?

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	
Hvordan beskriver skoleledere et godt profesjonelt læringsfellesskap? (Tanker og forståelse)	Hva legger du i begrepet profesjonsfaglig fellesskap? Hvordan tror du lærerne dine opplever det profesjonelle læringsfellesskapet? Hva kjennetegner et godt profesjonelt læringsfellesskap?	
Hvordan beskriver skoleledere sin ledelse av profesjonsfaglige fellesskapet med fokus på læring og utvikling? (ved skoler der elevene har høy grad av faglig trivsel) (praksiser)	Ser du tegn på det dere har jobbet med u profesjonsfellesskapet ute i klasserommene? Hva legger du i begrepet faglig trivsel? Hva tror du er årsaken til at elevene ved din skole har høy faglig trivsel?	
Hvilke fordeler og ulemper opplever skoleledere i egen lederpraksis i arbeidet for et godt profesjonsfellesskap for elevers faglige trivsel? (Tanker og forståelse)	Hva slags undervisning har dere på din skole? Kan du beskrive undervisningen? Hvordan ser undervisningen ut der elevene har høy faglig trivsel? Er det en felles praksis på skolen?	
I hvilken grad kan en leder endre en lærers undervisningspraksis?	Hvordan opplever du din egen påvirkningskraft på elevers faglige trivsel? Opplever du at du kan endre læreres praksis?	