

Ledelse og lærerarbeid

Ledelsens bidrag til å styrke læreren som
klasseleder

Nina Fjellet



Masteroppgave,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

November 2016

Ledelse og lærerarbeid

Ledelsens bidrag til å styrke læreren som klasseleder

© Nina Fjellet

2016

Ledelse og lærerarbeid. Ledelsens bidra til å styrke læreren som klasseleder

Nina Fjellet

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Norengros Erik Tanche Nilssen AS. Skien

Sammendrag

Tema for studien er ledelse og lærerarbeid. Gjennom problemstillingen "Hvordan kan skolens ledelse arbeide for å styrke lærernes arbeid i klasserommet, med fokus på god klasseledelse», har hensikten vært å finne ut av hvordan lærere kan praktisere god klasseledelse, som gir økt læring for elevene og hvordan skolens ledelse følger opp lærernes arbeid i klasserommet. Oppgaven har et skolelederperspektiv og tar for seg funn fra en skole med en lærer i en undervisningssituasjon og intervju med en lærer og en rektor.

I det teoretiske rammeverket for oppgaven har jeg hentet teorier innen læring, skoleledelse og organisasjonslæring. Jeg legger også frem forskningslitteratur på hva som kjennetegner god klasseledelse. I tillegg beskrives læringsstrategien «læringspartner» som er fokusstrategien i undervisningsøkter ved Solsiden skole.

Teori om læring blir trukket frem fordi studien dreier seg om ledelsens arbeid for å styrke lærerens arbeid i klasserommet, med den hensikt at elevene skal lære mer. Fokus er den sosiokulturelle teorien på kunnskap og læring samt teori omkring den synlige læringen.

Studien min har en kvalitativ tilnærming, og forskningsdesignet er bygget opp i tråd med Maxwells interaktive modell. Gjennom datainnsamlingen har jeg benyttet videoobservasjon og intervju. Studien bygger på video-observasjon fra undervisningen ved Solsiden skole og intervju med en lærer og en rektor. Fokus i min analyse har vært å se på rektors rolle som pedagogisk leder og oppfølging av lærers arbeid i klasserommet. Læreren jeg har observert, og rektor har gjennom skriftlige intervjuer svart på spørsmål om lærers tanker om ledelsens oppfølging i undervisningsarbeidet og om rektors fokus for oppfølging av lærere for å styrke lærernes arbeid i klasserommet.

Sentrale funn blir løftet frem og analysert i kapittel 4, og blir så drøftet i lys av oppgavens teoretiske perspektiver i kapittel 5.

Ut fra funn, analyser og drøfting konkluderer jeg med at rektor ved Solsiden skole har fokus på elevsentrert ledelse og hun arbeider systemisk og målrettet for å styrke lærers arbeid i klasserommet, med fokus på god klasseledelse.

Forord

Etter snart fire år som deltidsstudent ved UiO, ILS er jeg snart i mål og denne masteroppgaven markerer avslutningen. Dette har vært en lang reise gjennom et mektig hav av kunnskapstilegnelse, litteraturlesing, gode diskusjoner og nye bekjentskaper. Det har vært spennende, lærerikt og motiverende, men også utfordrende med stort arbeidspress i tillegg til 100 % jobb som skoleleder.

Takk til gode forelesere på de ulike studiedelene, til medstudenter og en spesiell takk til medlemmene i min basisgruppe, som har vært gode refleksjons- og læringspartnere både i individuelle- og gruppearbeidskrav.

Takk til mine informanter som har vært så åpne og villige til å ta meg imot, delt sine erfaringer og brukt tid på meg i en ellers veldig hektisk skolehverdag.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Kristin Helstad, som har holdt meg oppe og motivert, og kommet med konstruktive tilbakemeldinger som har fått meg i mål med denne masteroppgaven. Takk for at du har vært så tilgjengelig under hele prosessen når jeg har hatt behov for tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke min «kritiske venn», hjelper og motivator gjennom disse årene med studier på Blindern, Yngvar Næss Høie. Du har stilt opp når jeg har hatt behov for drøftinger rundt fagstoff, frustrasjoner og teknisk hjelp. Det har vært uvurderlig.

Til slutt vil jeg takke mine kollegaer og spesielt min familie som hele tiden har motivert og oppmuntret meg til å komme i mål med dette studiet. Dere har vært tålmodige, vært sparringpartnere og veldig overbærende når det har stormet som verst – tusen takk!

Nina Fjellet

Skien, 2016

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og formål med studien	5
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.3	Avgrensing.....	7
1.4	Oppgavens oppbygning og struktur.....	7
2	Teoretisk rammeverk.....	9
2.1	Læring.....	10
2.1.1	Den sosiokulturelle læringsteorien.....	11
2.1.2	Synlig læring	12
2.2	Skoleledelse	14
2.2.1	Pedagogisk ledelse	14
2.2.2	«Instructional leadership» og transformasjonsledelse i norsk kontekst	15
2.2.3	Elevsentrert skoleledelse	18
2.3	Perspektiv på en lærende organisasjon.....	22
2.3.1	Peter Senges fem disipliner.....	23
2.3.2	Enkel- dobbel- og deuterokretslæring	25
2.4	Klasseledelse	26
2.5	Læringspartner – en læringsstrategi	28
3	Metode.....	31
3.1	Forskningsdesign	31
3.2	Studiens kvalitet	33
3.2.1	Utvalg og forforståelse	33
3.2.2	Pålitelighet og troverdighet	34
3.2.3	Hermeneutikk	34
3.2.4	Etiske betraktninger.....	35
3.3	Valg av metoder for datainnsamling	35
4	Utvalg og datainnsamling.....	37
4.1	Presentasjon av Solsiden skole	37
4.2	Presentasjon av funn og analyse.....	39
4.2.1	Forskningsspørsmål 1: Hvordan praktiserer læreren klasseledelse?.....	40

4.2.2	Forskningsspørsmål 2: Hvordan følger skolens ledelse opp lærerens arbeid i klasserommet?	43
4.2.3	Forskningsspørsmål 2: Hvordan følger skolens ledelse opp lærerens arbeid i klasserommet?	45
4.2.4	Forskningsspørsmål 3: På hvilken måte leder læreren for at elevene kan øke hverandres læring?	48
5	Drøfting	53
5.1	Lederrollen.....	53
5.2	Lærerrollen	55
5.3	Lærerens ledelse av elevenes sosiokulturelle læring.....	56
6	Konklusjon	58
6.1	Avsluttende refleksjoner.....	60
	Litteraturliste	61
	Vedlegg	64

Figurer:

Tabell 1:	Robinsons oversikt over ledelsesdimensjoner og ledelsesferdigheter (Robinson, 2014).....	20
Tabell 2:	Peter Senges fem disipliner (med utgangspunkt i Øyvind Glosviks modell, 2007).24	
Tabell 3:	God klasseledelse for et godt læringsmiljø (Udirs skole- og fagopplæring)	27
Tabell 4:	Læringsutbytte (Dochy m.fl,2002)	29
Tabell 5:	Forskningsdesign	32
Tabell 6:	Metoder for datainnsamling	36

1 Innledning

Temaet for denne studien har vært å se på forholdet mellom ledelse og lærerarbeid. Som undervisningsinspektør har jeg lærere rundt meg som er dedikerte i sin lærerfunksjon. De følger opp prosjekter og satsingsområder som blir vedtatt, både lokalt, kommunalt og statlig. De er pliktoppfyllende og virker forberedte til sin undervisning og til det arbeidet som kreves i forhold til deltakelse i kretsnettverk, som ressurspersoner og i teamarbeid på egen skole. Vi erfarer likevel at vi har utfordringer med sosial fungering blant elevene og arbeidsro i klasserommet.

Offentliggjøringen av PISA resultatene i 2000 viste at norske elever scorer dårligere enn sammenlignbare land på de internasjonale testene. Dette førte til at daværende utdanningsminister Kristin Clemet fikk en legitimitet til å starte en ny læreplanreformintensjon, kalt Kunnskapsløftet med forkortelsen LK06. Den overordnede målsetningen med LK06 var å øke læringsutbytte for alle elever, for så igjen å heve den norske skolen på de internasjonale resultatskalaene. Elstad, (2008). LK06, læreplanverket består av en generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag- og timefordeling. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen (Udir). **Den generelle delen** utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. **Prinsipper for opplæringen** inneholder punkter omkring: læringsplakaten, sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring og likeverdige forutsetninger, lærere og instruktørers kompetanse og rolle, samarbeid med hjemmet og samarbeid med lokalsamfunnet. **Læreplaner for fagene** er samlesider for fag med læreplaner og ressurser. **Fag- og timefordelingen** viser hvilke fag elevene skal ha og omfanget for faget pr. år på hvert trinn. Prinsippene i opplæringen skal være en del av grunnlaget for å utvikle kvaliteten i grunnopplæringen videre, og for systematisk å vurdere skolene og lærebedriftene. Opplæringen skal fremme allsidig utvikling hos elevene ved å utvikle deres kunnskaper og ferdigheter. Samtidig skal skolen ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon slik at alle kan oppleve glede av mestring og måloppnåelse (Udir, LK06, generell del, kunnskapsdepartementet).

Fra starten av 2000 tallet ble det mye fokus på kvalitet i den norske skolen. Det ble stilt krav og forventninger til læringsarbeidet ved den enkelte skole av brukerne og i tillegg kom klare

forventninger fra skoleeiere og departementer. Skolens ledelse har et stort arbeids- og ansvarsområde. Skoleledelse er et sentralt og aktuelt tema, både i politiske miljøer, på skoler og i utdanning. Skoleledelse er viktig og i tillegg til personal-, resultat- og økonomiansvar, er det sentralt at ledelsen er pådrivere for det pedagogiske arbeidet ved skolen. Jeg har foretatt et utvalg av sentrale stortingsmeldinger på bakgrunn av min studie rundt ledelse og lærerarbeid. Dette fordi meldingene bygger opp under krav til skolens ledelse om oppfølging av lærernes arbeid og kvalitet. I tillegg sier de noe om lærerrollen som også er sentralt i mitt studie. Stortingsmeldinger blir utarbeidet fra ulike departementer i norsk regjering og blir brukt når regjeringen vil presentere aktuelle saker i forhold til ønske om nye satsingsområder eller nytt fokus overfor Stortinget (Utdanningsdirektoratet ¹). Kunnskapsdepartementet har utarbeidet sentrale meldinger til Stortinget når det gjelder kvalitet i skolen, med fokus på både innhold i opplæringen og de som er satt til å undervise – læreren. I tillegg til stortingsmeldinger har Udir sin hjemmeside, www.udir.no mye sentral informasjon i forhold til retningslinjer og satsingsområder, og det ligger mye teoretisk litteratur og perspektiver for både ledere og lærere i grunnskolen. Når fokus blir satt på skolens kvalitetsinnhold og lærerrollen, blir det satt krav til skolens ledelse.

St.meld.nr.18 (2010-2011) omhandler «Læring og fellesskap» og her understrekes det gjennom internasjonal forskning at høy forventning til læring er en forutsetning for læring. Meldingen aktualiserer gode læringsmiljøer og fremhever at et godt læringsmiljø er avgjørende for elevenes motivasjon og læringsutbytte. Det fremheves at tydelige mål for læringsarbeidet og faglig støtte, har stor betydning for elevenes motivasjon, innsats og relasjon til lærerne. I meldingen er begrepet læringsmiljø definert som «de samlede kulturelle, rasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». For å ivareta intensjonene i denne meldingen må skolens ledelse, med rektor som ansvarlig, arbeide for å styrke lærerens kunnskap om klasseledelse.

Meld.St.19 (2009-2010): «Tid til læring» legger vekt på skoleleders kompetanse og evne til å bygge opp skolen til å bli en lærende organisasjon. I meldingens kapittel 2 omhandles profesjonell ledelse, både i kommuner, skoler og klasserom. God skoleledelse innebærer å ta ansvar for elevenes læringsresultater og læringsmiljø. Videre påpekes det at god skoleledelse kjennetegnes av god kommunikasjon, fokus på relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene skal legges til rette for lærernes undervisning. «*Skoleledere*

¹ Utdanningsdirektoratet omtales både som udir og utdanningsdirektoratet i resten av oppgaven

må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevenes læring og resultater for øyet». Det kommer frem i meldingen at det forutsetter ledelseskompetanse på alle nivåer i skolen for å lykkes med høy kvalitet i opplæringen. Både ledelsen i klasserommet og skolens ledelse skal støtte opp om den enkelte elevs læring og realisere målene for grunnopplæringen.

I St.meld.nr.30 (2003-2004): «Kultur for læring» påpekes det at dagens kunnskapssamfunn krever at skolen er i kontinuerlig læring og at både enkeltaktører og skolen som organisasjon har ansvar. Skolene må legge mer vekt på hvordan læring skal ivaretas og hvordan de skal skape en lærende organisasjon. Meldingen uttaler at en organisasjon må ha et kraftfullt lederskap som er bevisste på hvilken retning skolen skal gå i. Det presiseres i meldingen at lærende organisasjoner forutsetter et tydelig og kvalitativt lederskap og som har en klar bevissthet om hva som er skolens kunnskapsmål. For at utvikling og spredning av kompetanse skal skje, blir samarbeid trukket frem som en vesentlig faktor. Kompetanseutvikling bør ikke privatiseres men være et anliggende for alle i personalet gjennom bevisste samarbeidsprosesser i arbeidsfellesskapet. I planen hevdes det at skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene.

St.meld.nr 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» refererer til den offentlige debatten fra internasjonale undersøkelser hvor lærere og rektorer er opptatt av at elevenes tid på skolen ikke har vært godt nok utnyttet og organisert for den beste læringen for elevene. Det konkretiseres at skolens ledelse og dets kompetanse er viktig og har stor betydning for elevenes læring. Skolen har behov for rektorer som både er gode pedagogiske og organisatoriske ledere. Det er skoleleders ansvar å sette mål og å lede det pedagogiske arbeidet ved skolen. Skolens praksis og resultater skal vurderes og skolens ledelse skal sørge for systematisk gjennomføring av tiltak.

Andre emner som handler om utvikling av kvalitet i skolen er blant annet strategien og den nasjonale satsingen «Lærerløftet – på lag med kunnskapsskolen». Planen peker på behovet for skoler som bygger opp profesjonelle læringsfellesskap. Det hevdes imidlertid at det ikke er tilstrekkelig med gode lærere på en skole. Skolene har behov for god organisering, dyktig ledelse og et sterkt arbeids- og profesjonsfellesskap (Lærerløftet, 2014).

I «Vurdering for læring» (Udir, 2010) har det overordnede målet vært at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Det er fokus på skolebasert kompetanseutvikling som et sentralt virkemiddel for utvikling og forbedret praksis i klasserommet. Selv om satsingen har oppnådd noen gode resultater er det allikevel utfordringer. I rapporten fra FIVIS, NTNU (2015): «Forskning på individuell vurdering i skolen» kommer det frem til dels store variasjoner i praksis. Variasjoner viser seg først og fremst mellom skoleslag, men også internt på skoler. Kunnskapsdepartementet vedtok i 2013 å videreføre den nasjonale satsingen, og da med et særlig fokus på styrking av sammenheng mellom underveis- og sluttvurdering.

Robinson, Lloyd & Rowe gjennomførte i 2008 en omfattende metaanalyse fra 27 publiserte verdensomspennende studier av relasjoner mellom ledelse og elevenes læringsresultater: «An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types». Et av de viktigste spørsmålene som ble stilt var hvorfor det er så stor motsetning mellom forskningsresultater som viser moderate effekter av ledelse og politikernes tro på betydningen av lederskap. Studien viste en sterk gjennomsnittlig effekt for den ledelsesdimensjonen som handlet om å fremme og delta i lærernes læringsprosesser. Utfra resultater av studien hevder Robinson at gode skoleledere forbedrer indirekte læringspotensialet i organisasjonen gjennom den påvirkningen de har på medarbeiders motivasjon, forpliktelse og arbeidsforhold. Og jo mer en leder er opptatt av læring, jo mer læringstrykk blir det. (Robinson, 2014). Studien peker også på at FUL-ledelse har relativ stor effekt på elevresultater. I teorikapittelet i oppgaven kommer jeg tilbake til FUL-ledelse når jeg tar for meg ledelse av skolens læringsarbeid, Instructional leadership og transformasjonsledelse.

Jorunn Møller argumenterer for følgende: «Skoleledere som fanebærere». Hun hevder at skolen er en fanesak, men kan av den grunn ikke kun tas frem ved festlige anledninger eller når det drives valgkamp. Det er viktig å rekruttere skoleledere med en sterk forpliktelse i forhold til skolens verdier, som har kunnskap og innsikt i skolens kjerneoppgaver som er undervisning og læring. Skolen trenger ledere som har store forventninger og krav til både læringsbetingelser, læringsprosesser og læringsresultater (Møller, 2009). Skolen er en av samfunnets viktigste institusjoner og alle som har sitt virke der har store og viktige samfunnsoppgaver. Et stadig tilbakevendende tema i skolens utdanningspolitiske debatt har vært spørsmålet om hva som påvirker resultatene i skolen. Møller refererer både til media og

utdanningspolitiske dokumenter som fremhever betydningen både av god skoleledelse og god klasseledelse.

Tar en utgangspunkt i de store internasjonale undersøkelsene, for eksempel PISA², TIMMS³ eller PIRLS⁴, påpekes det at hverken resultatene eller kvalitetskulturen i norske skoler er gode nok. Skoleledelse trekkes frem som det sentrale virkemiddelet for å heve og styrke kvaliteten i den norske opplæringen. Jo mer ledere fokuserer på lærerarbeidet med tanke på relasjoner, pedagogisk arbeid og egen læring som knyttes til skolens kjernevirksomhet som omfatter undervisning og læring, jo større blir innflytelsen på elevenes læring (Møller, 2009).

Skolens forbedringspotensial for utvikling og læring drøftes, både nasjonalt og internasjonalt. Etter mange år med arbeid omkring læreplanreformer er oppmerksomheten mye rettet mot ansvarsstyring (accountability) for å utvikle forbedringsprosesser i norske skolers praksis. Fokuset er på begrepet kvalitetsutvikling og skolens ledelse er sentral (Langfeldt, Elstad og Hopmann, 2008).

Gjennom oppgavens litteratur og teorigrunnlag blir begrepene skoleledelsen, skolens ledelse og rektor brukt naturlig om hverandre. Jeg tolker alle begrepene som den ansvarlige aktøren for skolens utvikling og læring.

1.1 Bakgrunn og formål med studien

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan ledelsen ved en skole arbeider for å styrke lærerens arbeid i klasserommet, med fokus på god klasseledelse. Solsiden skole er et fiktivt navn for den skolen jeg har foretatt min datainnsamling på. Ved å ha fokus på læreren som klasseleder vil det føre til god undervisning som igjen fører til økt læring for elevene.

Min egen erfaring er at elevenes motivasjon for læring øker i de klasserommene hvor det er lærere med kompetanse i fag, god struktur og gode relasjoner til elevene. Jeg ønsker å finne ut om, og få kunnskap om, skolens ledelse innehar en elevsentrert ledelse som bidrar til å styrke lærerne som gode klasseledere.

² Programme for International Student Assessment.

³ Trends in International Mathematics and Science Study.

⁴ Progress in International Reading Literacy Study.

I St.meld.nr 30 (2003-2004) «Kultur for læring» understrekes det at en lærende organisasjon stiller krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. Det hevdes i meldingen at god klasseledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. En av skoleledelsens store utfordringer i hverdagen er å klare å finne balansen mellom de administrative og de pedagogiske oppgavene. Hvis skolens ledelse mangler kunnskap og trygghet i den pedagogiske ledelsen kan det føre til at leder søker mot de administrative oppgavene.

Med bakgrunn i denne antakelsen har min motivasjon bygget seg opp mot viktigheten av kunnskap og trygghet i forhold til pedagogisk ledelse.

Gjennom observasjon av undervisning på Solsiden skole har jeg sett på om lærerens undervisning gir en struktur for god klasseledelse og læringsutbytte for elevene.

Solsiden skole har fokus på en spesiell læringsstrategi i undervisningen. I skolens presentasjon står det at «Læringspartner skal brukes aktivt i undervisningsøkter». Jeg har intervjuet både lærer og rektor for å få deres tanker, meninger og svar på ledelsens oppfølging av lærernes arbeid i klasserommet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens tema er ledelse og lærerarbeid og formålet med studien har vært å få kjennskap til om skolens ledelse arbeider målrettet for å styrke lærernes arbeid og rolle i klasserommet, med fokus på god klasseledelse.

Når god klasseledelse praktiseres gir det gode muligheter for økt læringsutbytte for elevene (Nordahl, 2015). I min undersøkelse har jeg videoobservert en lærers undervisning på Solsiden skole. I tillegg til samtaler med læreren før og etter videoobservasjonen, har jeg fått svar på utdypende spørsmål. Jeg har i etterkant av mitt besøk ved skolen vært i kontakt med rektor, som har svart på spørsmål i forhold til sitt arbeid rundt oppfølging og eventuell styrking av lærernes arbeid.

Jeg har vært nysgjerrig på hva det er som gjør at noen skoler lykkes bedre enn andre, med blant annet god klasseledelse. Hva gjør lærerne annerledes på skoler som lykkes? Jeg ser det som nyttig i mitt studie å få kjennskap om hva ledelsen ved Solsiden skole gjør for eventuelt å lykkes i sin pedagogiske ledelse og hvordan de konkret arbeider for å styrke lærerens arbeid i klasserommet.

Dette ønsker jeg å konkretisere gjennom følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan kan skolens ledelse arbeide for å styrke lærernes arbeid i klasserommet, med fokus på god klasseledelse?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan praktiserer læreren klasseledelse?
2. Hvordan følger skolens ledelse opp lærerens arbeid i klasserommet?
3. På hvilken måte leder læreren for at elevene kan øke hverandres læring?

1.3 Avgrensning

Datainnsamlingen i studien er en undervisningssituasjon, et lærerintervju og et rektorintervju fra en skole. Studiens tema er ledelse og lærerarbeid og jeg undersøker hvordan en lærer praktiserer klasseledelse og hvordan og om dette gir elevene et godt læringsutbytte. I tillegg undersøkes hvordan skolens ledelse følger opp lærernes arbeid i klasserommet og bidrar til å styrke læreren som klasseleder. Studien er gjennomført som en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming. I en fenomenologisk tilnærming utforskes det subjektive perspektivet hvor målet er å gi en presis beskrivelse av aktørenes egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont (Benner, 2010). Mine teoretiske perspektiver er valgt ut fra læring, skoleledelse og organisasjonslæring.

I presentasjonen av funn har jeg valgt å analysere funnene fra video-observasjonen først og fremst opp mot Solsiden skoles standarder for klasseledelse og den gode timen. Videre presenterer jeg svarene og analyserer funnene opp mot aktuell teori med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. I drøftingskapittelet tar jeg utgangspunkt i funnene og drøfter disse mot oppgavens teoretiske perspektiver.

1.4 Oppgavens oppbygning og struktur

Oppgaven er delt inn i kapitler og underkapitler. Det første kapittelet omhandler innledning, bakgrunn og formål med studie samt problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel 2 inneholder det teoretiske rammeverket for oppgaven. Kapittel 3 omhandler metode og empirigrunnlag hvor forskningsdesign, utvalget av informanter, presentasjon av casen og

informasjon om datainnsamlingen ligger. I oppgavens 4. kapittel vil funnene presenteres og analyseres opp mot det teoretiske rammeverket. Kapittel 5 omhandler drøfting og oppsummering. I kapittel 6 kommer konklusjonen og her besvares min problemstilling og funn. Til slutt i oppgaven kommer det en avsluttende refleksjon.

2 Teoretisk rammeverk

Begrepet læringstrykk dukket opp for første gang i Norge da den daværende regjering la frem Kompetanseberetningen i 2003 (Lindvig, Wærnes & Dale, 2005). I kjølevannet av «sjokket» skolenorge fikk av våre elevers svake resultater på internasjonale kartlegginger, har læringstrykkbegrepet blitt mye brukt. Både PISA, TIMSS og PIRLS (forklart i fotnote s.4) viste nedslående resultater om elevenes kunnskapsnivå og analyser i etterkant peker på at lavt læringstrykk i norske klasserom kunne være en faktor (SSB, 2009, fra Høies masteroppgave, 2011). Begrepet læringstrykk ble dermed brukt som et begrep for et ønske om større forventninger til lærere og elever og høyere læringsutbytte for elevene (Lindvig, Wærnes & Dale, 2005).

Jorunn Møller (2009) tar for seg begrepet ansvarsplikt på bakgrunn av Sinclair (1995) sine fremstillinger. Møller stiller spørsmål om hvem og hva man skal og bør stå til ansvar for i skolen. Sinclairs ulike former for ansvarsplikt kan i denne sammenhengen være et viktig analyseverktøy i diskusjoner rundt hvordan skoleledere håndterer ansvarsplikten i spenningene mellom fornuft og følelser. Den første formen er den samfunnsmessige ansvarsplikten som kommer til uttrykk gjennom skolens mandat, og i denne sammenhengen kan være læreplanen. Den neste formen er at skolen må stå til ansvar overfor overordnet myndighet i forhold til ressurser relatert til oppnådde resultater; resultats- eller hierarkisk orientert ansvarsplikt. Den tredje formen er den profesjonelle ansvarsplikten som skal ivaretas og handler om skoleleders og lærernes kollektive ansvar for kvalitet i opplæringen. Den siste ansvarsplikten omfattes av en personlig dimensjon som er knyttet til egne verdier (Sinclair, 1995 og Møller, 2009).

Den norske skolen har lange tradisjoner for at lærerne har styrt seg selv og kollegiet har fungert som et viktig fellesskap. Imidlertid er det behov for, ifølge Møller, en linjeledelse som sørger for å holde orden og retning. Det er rektor som har det overordnede ansvaret for arbeide med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsresultater. Mange faktorer spiller en rolle og det er godt dokumentert i internasjonal forskning at rektors innflytelse er viktig, spesielt i forhold til påvirkning av lærernes motivasjon, arbeidsmiljø og ikke minst elevenes læringsutbytte (Møller, 2009).

Denne oppgaven dreier seg om hvordan skolens ledelse kan arbeide for å styrke lærerens arbeid i klasserommet, med fokus på god klasseledelse.

Teoriutvalget har jeg foretatt på bakgrunn i hva jeg vurderer som relevant for min problemstilling og i denne studiens omfang, og teorien er bygget opp rundt problemstillingen «hvordan kan skolens ledelse arbeide for å styrke lærernes arbeid i klasserommet, med fokus på god klasseledelse». Kapittelet gjør rede for teorigrunnlag og litteratur rundt temaene læring, skoleledelse og organisasjonslæring. Det presenteres også litteratur rundt begrepet klasseledelse og læringsstrategien læringspartner. Denne litteraturen presenteres for det første fordi jeg i problemstillingen har fokus på hvordan skolens ledelse kan arbeide for å styrke lærerens arbeid i klasserommet, med fokus på god klasseledelse. Og for det andre: i Solsiden skoles presentasjon beskrives skolens standard for klasseledelse og under standarder for den gode timen, skal læringspartner brukes aktivt i undervisningsøkter på Solsiden skole.

For å belyse og forsøke å forstå de valgene og prioriteringene som gjøres på Solsiden skole, vil det sosiokulturelle læringsperspektivet være et naturlig utgangspunkt for de teoretiske bidragene. Dette perspektivet legger vekt på læring som en sosial aktivitet der den enkelte utvikler kunnskap gjennom samhandling med andre (Dysthe, 2006).

I forbindelse med den sosiokulturelle læringsteorien vil jeg også rette fokus på den synlige læringen som John Hattie fokuserer på. Hattie (2012) viser til at internasjonal pedagogisk forskning viser at lærernes undervisning må utfordres om vi ønsker at alle elever skal få realisert sitt potensiale for læring. Hattie hevder at det er hva læreren gjør eller ikke gjør som er det mest avgjørende for elevenes læringsutbytte. Videre gjør jeg rede for begreper rundt skoleledelse og utgangspunkt i pedagogisk ledelse.

Jeg setter søkelyset på elevsentrert ledelse og læring i organisasjonen. Det er ingen selvfølge at individuell og kollektiv læring automatisk fører til at organisasjonen lærer. Selv om noe forskning fastslår at individuell læring er en forutsetning for organisasjonslæring, er det viktig at hvert enkelt individ i organisasjonen er opptatt av et helhetlig ansvar mer enn sine spesielle oppgaver.

Det neste kapittelet tar for seg den sosiokulturelle læringsteorien slik Dysthe har gjort rede for den og Hatties perspektiver om den synlige læringen i undervisningen.

2.1 Læring

Jeg vil ta utgangspunkt i den sosiokulturelle læringsteorien i denne studien fordi temaet handler om ledelse og lærerarbeid. Den sosiokulturelle læringsteorien legger vekt på læring

som en sosial aktivitet der den enkelte utvikler kunnskap gjennom samhandling med andre (Dysthe, 2006). Jeg vil utfra dette bygge videre på den sosiokulturelle læringsteorien og Hatties perspektiver om den synlige læringen i undervisningen. Studiens tema er ledelse og lærerarbeid og når ledelsen skal styrke lærerens arbeid i klasserommet er dette sentralt å kjenne til.

2.1.1 Den sosiokulturelle læringsteorien

Sentrale elementer i sosiokulturelle tilnærminger innenfor læringsteori er at læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre. Læring skjer gjennom deltakelse og samspill mellom deltakerne og språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessene. Et kritisk aspekt kan være balansen mellom det individuelle og det sosiale i ethvert læringsmiljø, fordi læring er noe mer enn det som skjer i elevens hode. Det har også med omgivelsene å gjøre, og det handler om læring og utvikling i dialog med andre (Dysthe, 2006).

Evnen til å ivareta læring i skolen som en organisasjon handler om skolens evne til å ta vare på kunnskapen slik at den blir uavhengig av enkeltpersoner. Målet for læringen er å forstå og drøfte hva som skjer i læringsprosessen der forholdet mellom individets læring og organisasjonslæring ses på som en helhet (Roald, 2013).

Det historiske opphavet til dette teoriperspektivet er en sammenkobling av innsikt fra den amerikanske pragmatiske tradisjonen fra Dewey og Mead, og den kulturhistoriske tradisjonen fra Vygotsky, Luria og Leontjev. Disse har alle sitt disiplinære utspring fra psykologien, men har blitt opptatt og supplert av antropologer, sosiologer og pedagoger som har vært opptatt av å studere kulturelle og kontekstuelle vilkår for læring (Dysthe, 2006).

Det sosiokulturelle perspektivet bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Det å delta i sosiale praksiser der læring skjer er derfor sentralt i det å lære. Dysthe knytter seks aspekter til et sosiokulturelt læringssyn: 1) læringen er situert i fysiske og sosiale kontekster, 2) læringen er grunnleggende sosial, 3) læringen er distribuert mellom personer, 4) læringen er mediert, 5) læringen foregår som deltakelse i et praksisfellesskap, og 6) læringen er knyttet til språk og kommunikasjon (Dysthe, 2006).

I Stortingsmelding nr.31 (2007-2008), «Kvalitet i skolen» konkretiseres det at skolens ledelse og dets kompetanse er viktig og har stor betydning for elevenes læring. Hattie (2013), har foretatt en sammenfatning av resultater fra mer enn 15 år med evidensbasert forskning på hva som faktisk virker for å forbedre læring for elever i skolen. I det neste kapittelet vil derfor hans perspektiv på synlig læring bli presentert.

2.1.2 Synlig læring

I læring bekymrer vi oss ofte om “hvem” elevene er. Den største kilden til varians i læringsresultater er riktignok elevene, men det bør ikke bety at vi som jobber i skolen stopper opp ved hva elevene kan og ikke kan gjøre (Hattie, 2013). Vi finner mange måter å forklare hvorfor enkelte elever ikke kan lære (hjemmesituasjonen, læringsstil, mangel på oppmerksomhet, ikke medisiner m.m). Det påstås ikke at disse forklaringene er gale eller riktige, men den underliggende forutsetningen for de fleste av påstandene er oppfatningen om at vi som utdannere ikke kan endre elevene. Den oppfatningen om at det er bakenforliggende årsaker som har den sterkeste påvirkningen på læring, ville være et argument for å legge inn ressurser helt andre steder enn i skole. Hattie hevder at vi som arbeider i skolen må være de positive endringsagentene for elevene som kommer til oss.

Gjennom Hatties evidensbaserte forskningen på hva som faktisk virker for å forbedre læringen for elevene i skolen fremheves både lærers og elevers perspektiver.

Synlig læring handler om hvordan lærere kan styrke egen refleksjon og dømmekraft for å øke sin egen innflytelse på elevenes læringsutbytte. Læring foregår i møte mellom lærer og elev og Hattie mener at læreren er den mest avgjørende faktoren for elevenes læring (Hattie, 2013).

Gjennom internasjonal pedagogisk forskning kommer det frem at lærernes undervisning må utfordres for at alle elever skal få realisert sitt potensiale for læring. Det som viser seg å være mest avgjørende for elevenes læringsutbytte er hva læreren gjør eller ikke gjør. Elevenes læringsutbytte er svaret på lærerens undervisning. Det er viktig at vi, først og fremst som skoleledere, men også sammen med personalet ser på de variablene som har størst effekt på læring og diskuterer disse.

Synlig undervisning og læring oppstår når læring blir det klare målet, og målene må være passelig utfordrende. Elever og lærere bør på ulike måter forvise seg om og i hvilken grad det utfordrende målet er nådd. Den synlige læringen og undervisningen oppstår ved at det er en praksis som rettes mot det å oppnå mestring av målet, når tilbakemeldinger blir gitt og etterspurt og når det er aktivitet og engasjement både fra lærer og elev. Lærere oppfordres til å se på læring gjennom elevenes øyne og elevene ser at lærerne er nøkkelen til deres kontinuerlige læring (Hattie, 2013).

Evidensens oppsiktsvekkende funksjon er at den største effekten på elevenes læring oppstår når lærerne lærer av egen undervisning og når elevene blir egne lærere. Når elevene blir egne lærere viser de selvregulerende egenskaper som egenlæring, selvovervåking og egenvurdering. Det viser da at den synlige undervisningen og læringen som skjer både hos lærere og elever er det som utgjør forskjellen. Det er en forutsetning at læreren har et kritisk syn på egen rolle og det mest avgjørende er at lærerne stiller seg selv spørsmål om hvilken betydning de har for elevenes læring (Hattie, 2013).

Ut fra Hatties forskningsresultater blir det påpekt at når lærere ser at læring skjer, eller ikke skjer, griper de inn med veloverveide måter og endrer læringsretninger. De gir elevene flere muligheter og alternativer for å benytte læringsstrategier som baserer seg på både de overflatiske og de dype nivåene for å lære et eller annet faginnhold. Dette kan føre til at elevene danner seg en bedre begrepsmessig forståelse av egen læring som både elever og lærere kan benytte i videre læring.

For å kunne gjøre undervisning og læring synlig forventes det lærere som er kompetente, gjennomført evaluerende og aktiverende. Lærerne må kjenne til ulike læringsstrategier for å kunne bidra til å bygge opp elevenes dype og konseptuelle kunnskap og forståelse. Lærerne må ha evnen til å trekke seg tilbake når læring skjer og elevene gjør fremskritt mot å oppfylle målekriteriene, samtidig som de må være klare i å forsikre elevene at de er på riktig vei slik at de møter utfordringer på en vellykket måte (Hattie, 2013).

Det er godt dokumentert i internasjonal forskning at rektors innflytelse er viktig, spesielt i forhold til påvirkning av lærernes motivasjon, arbeidsmiljø og ikke minst elevenes læringsutbytte (Møller, 2009).

I det neste kapittelet vil fokus derfor være skoleledelse.

2.2 Skoleledelse

Skolelederbegrepet har over tid endret karakter, og forskere innenfor feltet har gitt opp ambisjonen om å komme frem til en entydig definisjon av begrepet (Møller, 2006). Det konstrueres hele tiden nye betegnelser for å fange inn nye definisjoner ved ledelse. Begreper som pedagogisk ledelse, strategisk ledelse, bærekraftig ledelse, distribuert ledelse og transformasjonsledelse er alle eksempler på begreper som prøver å favne tidsmessige viktige sider ved ledelse i skolen. Ledelse kan beskrives som en spesiell relasjon til andre mennesker hvor de påvirker hverandre. Denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor rammene av en bestemt organisasjon (Møller, 2016).

Wadel skiller mellom administrativ ledelse og pedagogisk ledelse. Han definerer administrativ ledelse til å dreie seg om de rutinemessige handlingene som må til for å holde orden i organisasjonen og for at den skal være effektiv. Wadel knytter pedagogisk ledelse til det å få til læring, noe som er helt nødvendig for at utvikling og endring skal skje. Begge disse formene for ledelse er nødvendig og i mange tilfeller vanskelig å skille fra hverandre (Wadel, 2003). Lillejord hevder at det innenfor skoleverket i dag, er vanskelig og lite funksjonelt å skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse, fordi begge ledelsesfunksjonene og praksisene forutsetter hverandre (Lillejord, 2011).

I denne studien vil fokuset være pedagogiske ledelse og i det neste kapittelet vil perspektiver innen den ledelsesformen som omhandler ledelse og lærerarbeid presenteres.

2.2.1 Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse handler om den type ledelse som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktivitetene som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis.
(ukjent kilde).

Denne definisjonen av begrepet innebærer at lærerne har en viktig pedagogisk lederrolle i forhold til elevene, og at lærerne er de formelle lederne i kraft av sin posisjon. De har et spesifikt ansvar for skolens samlede kvalitet og for utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Det handler om å lede, tilrettelegge og involvere seg i skolens samlede

læringsprosesser (Møller mfl, 2009). Det er rektor som ifølge opplæringsloven og læreplanen har ansvar for kvaliteten i skolen. Det forventes at oppmerksomheten rettes mot klasserommet og hva som skjer der. Som pedagogisk leder for skolen forventes det at rektor er i stand til å lede forhold som angår medarbeidernes aktiviteter samtidig som rektor må tilrettelegge og motivere for en profesjonell yrkesutøvelse (Møller & Ottesen, 2011).

Lillejord har fokus på rektors rolle som pedagogisk leder og forstår den pedagogiske ledelsen som en type ledelse som er nødvendig når rektor skal initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i en organisasjon (Lillejord & Fuglestad, 2007). Lillejord hevder at ved å fokusere på de relasjonelle sidene ved den pedagogiske ledelsen i skolen, vil det bidra til å utvikle en innovasjonsorientert læringskultur i organisasjonen. Pedagogisk ledelse knyttes mot det å få til læring i organisasjonen og ifølge Lillejord spiller denne formen for ledelse en vesentlig rolle for utvikling og endring av en organisasjonskultur.

Det å etablere læringsforhold og å utvikle systemer som sikrer læring er sentralt i pedagogisk ledelse. I dagens skole er utvikling, fornyelse og endring en kontinuerlig prosess (Wadel, 2007).

Det neste kapittelet tar for seg pedagogisk ledelse i form av opphavet til det amerikanske ledelsesperspektivet Instructional leadership og transformasjonsledelse i en norsk kontekst. Begrepene beskriver ledelse i skolen med fokus på undervisning, læring og læringsmiljø.

2.2.2 «Instructional leadership» og transformasjonsledelse i norsk kontekst

Instructional leadership er et av flere ledelsesperspektiver som har sitt opphav fra USA på 1970-tallet. Skolens leder blir fremstilt som nøkkelpersonen i endringsprosesser og funksjonen omfatter etter hvert også i å tilrettelegge for at lærerne kan bidra i endringsarbeidet (Emstad & Postholm, 2010).

Instructional leadership vokste frem på grunnlag av studier der det ble fokusert på kjennetegn av ledere som hadde klart å snu negativ utvikling til positiv utvikling ved skoler. Studiene er hentet fra fattige bydelar i USA, hvor skolelederne hadde en sentral rolle i arbeidet med å drive skolene inn i en positiv retning og skolens ledere ble løftet frem som positive

nøkkelpersoner. Dette var ledere med fokus på undervisning og læring hvor lederen var tett på praksis og skapte en kultur som stilte høye krav til undervisning og læring hos både elever og lærere (Hallinger, 2005). Kjentegnet på lederne innenfor dette perspektivet var at de hadde høy faglig kompetanse og var dyktige på sitt fagområde. Utover 1980- tallet ble instructional leadership sett i sammenheng med effektive skoler, og skoleledere ble oppfordret til å benytte dette ledelsesperspektivet. De første årene innenfor dette perspektivet var det rektor alene som ble tildelt ansvaret for handlingene som førte til forbedringer av undervisning og læring. Det ble ikke sett på hvilke innvirkning andre ansatte hadde for arbeidet med visjoner og målsetninger for å skape forbedringer ved skolene.

Etterhvert har dette ledelsesperspektivet endret seg. På midten av 1990- tallet skiftet Instructional leadership fokus til transformasjonsledelse, og i nyere litteratur er det forsøkt å se på sammenhenger mellom de to perspektivene (Emstad & Postholm, 2010). Det er vanskelig å finne et godt norsk begrep for dette perspektivet som relateres til ledelse av undervisning og læring i skolen. Emstad og Postholm definerer instructional leadership til å bety ledelse av arbeidet med *forbedring av undervisning og læring* (FUL), (Emstad & Postholm, 2010). Det er gjennomført flere studier rundt FUL-ledelse, og det overordnede målet til FUL-ledere er å forbedre eller vedlikeholde forhold som oppmuntrer til elevenes læring (Weber,1989; Hoy&Hoy,2006).

Den første forskningen omkring FUL- ledelse handlet i hovedsak om rektorer som alene hadde ble tildelt ansvaret for de handlingene som hadde ført til forbedring i skolen. Rektorene her ble sett på som sterke, direkte ledere som kunne endre de skolene som hadde behov for forandringer (Hallinger, 2005). Det ble ikke sett på hvilken innvirkning kollegiet hadde i forhold til utformingen av visjoner og målsetninger i hverken arbeidet med læreplaner eller i utviklingen av en positiv læringskultur. Dette førte til et slags heroisk syn på lederrollen som ifølge Cuban (1988) få er i stand til å fylle over tid.

Etter hvert endret også dette perspektivet seg. Gjennom FUL- ledelse så en at en kunne utvikle skolen gjennom det å utvikle andre, det vil si at kompetansen til både lærere og elever også skulle forbedres. Kvaliteten på undervisning og læring ble fremhevet og høye forventninger ble satt til lærere og elever. Ledelsen var aktiv og synlig i planlegging og implementering av aktiviteter som skulle føre til endring. Ledelsens ansvar ble å støtte opp om, motivere og oppmuntre slik at alle skulle yte sitt beste. Ledelsen ble sett på som kulturbyggere som skapte press gjennom høye forventninger og standarder og en kultur for

kontinuerlig forbedring. De lederne som klarte å overvinne et ytre press som ellers kunne skyve fokuset vekk fra undervisning og læring i klasserommet, ble allikevel sett på som minoriteter (Hallinger, 2005). Etter hvert lanserte Hallinger og Murphy (1985) en modell for dette lederperspektivet og denne modellen er utgangspunktet for flere empiriske undersøkelser. Modellen innebærer tre dimensjoner for FUL-ledelse som er *å definere skolens visjon, å lede undervisnings- og læreplanarbeid, og å skape en skole med et positivt læringsklima*. I modellen oppfordres ledelsen til å fokusere på å skape en felles holdning til skolens visjoner og mål som har fokus på elevenes læring. Videre bør ledelsen legge til rette for at lærerne hele tiden arbeider for å forbedre praksis. Klimaet i kollegiet bør ha høye forventninger med en skolekultur som støtter utvikling og læring samtidig som læreplanarbeidet koordineres og elevenes læring følges opp.

I forhold til skolens visjoner bør det skapes en struktur som gir rom for refleksjoner og de aktiviteter som kan gi god utvikling for skolens ansatte. De ansatte må ha en ledelse rundt seg som setter utviklingen i system og følger opp. Lederen må være synlig og være en rollemodell for de ønskede verdiene som skal prege skolens kultur (Hopkins, 2003). De første studiene på FUL-ledelse ble utført i USA, men i løpet av tretti år med gjennomføringer er det også publisert en rekke studier både i Europa og Oseania, i tillegg til Nord Amerika.

Robinson mfl har som tidligere nevnt i innledningen gjennomført en metaanalyse rundt studier omkring relasjoner mellom ledelse og elevresultater (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Studien hevdet blant annet at jo nærmere lederen kommer skolens kjerneoppgave, undervisning og læring, desto mer sannsynlig er det at det har positiv virkning på elevenes resultater. Den største effekten er der rektor involverer seg, fremmer og deltar aktivt i lærernes læring og utvikling (Emstad & Postholm, 2010).

Studier viser at norske skoleledere brukes forholdsmessig mye tid på administrasjon, og det innebærer mindre tid til pedagogiske oppgaver (Vibe mfl, 2009). I Stortingsmelding nr.19 (2009-2010) «Tid til læring» understrekes det at tiden skal utnyttes til det beste for elevenes læring og at målet for arbeidet kontinuerlig skal rettes mot elevenes prestasjoner.

FUL-ledelsen har sin opprinnelse i studier om ledelse i skoler der elevenes læringsutbytte ble høyere enn det som var forventet. Denne forskningen hadde til hensikt å identifisere praksis som fremmer elevenes læring. Vi trenger en mer distribuert ledelse som innebærer at det ikke

kun er rektor som leder utviklingsarbeidet, men at ledelsen også utøves av andre i skolen for å tilrettelegge for elevenes læring på best mulig måte (Emstad & Postholm, 2010).

De to ledelsesperspektivene har klare fellestrekk, som dreier seg om å skape felles mål, høy standard på undervisning og læring og det å være en synlig leder. Det som skiller de to ledelsesperspektivene fra hverandre er at transformasjonsledelse har et perspektiv «nedenfra og opp», mens Instructional leadership har en tilnærming som går «ovenfra og ned». Når disse to perspektivene kombineres viser enkelte studier at dette har innvirkning på elevenes læringsutbytte (Marks & Printy, 2003; Sheppard, 1996; Wahlstrøm & Louis, 2008).

Utfra disse ledelsesperspektivene og Robinson mfl sitt arbeid rundt metaanalysens resultater, vil det neste teoretiske perspektivet mitt være elevsentrert ledelse.

2.2.3 Elevsentrert skoleledelse

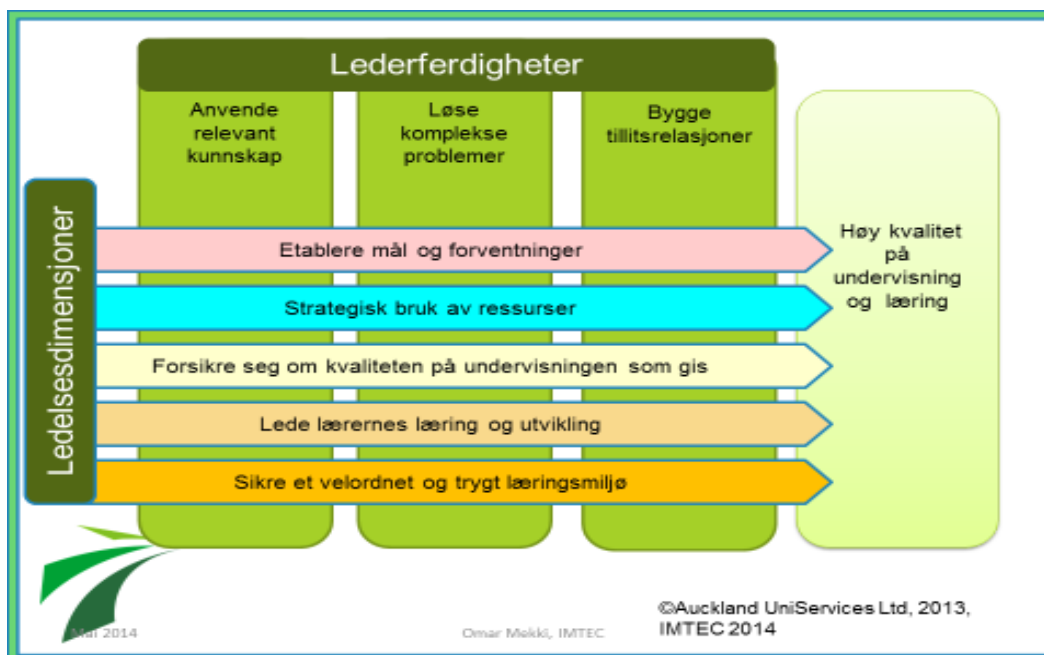
«Hvis det er slik at jo mer ledere fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring knyttet til skolens kjernevirksomhet, som er undervisning og læring, jo større er deres innflytelse på elevenes læringsresultater. Det å ha fokus på elevsentrert ledelse handler om å gå via lærerne, da er det lærerne og hvordan ledelsen arbeider for å styrke dem, som gjør at elevene lærer mer». (Robinson mfl, 2008).

Viviane Robinson har fokus på elevsentrert skoleledelse og gjennom sin godt dokumenterte analyse innen utdanningsledelse vises det at kvaliteten på skoleledelse har stor innvirkning på elevenes prestasjoner (Robinson, 2014). På skoler der elever presterer godt viser forskning at ledelse utøves annerledes enn, i ellers like skoler, presterer lavere. Ledere i høytpresterende skoler har større fokus på å forbedre læring og undervisning. Ledelsestenkingen har skiftet fokus fra lederstil til ledelsespraksis, noe som flytter ledelsesbegrepet bort fra kategorisering av ledertyper til et mer fleksibelt og inkluderende fokus på å identifisere effektene av ulike ledelsespraksiser. Elevsentrert ledelse er blant annet å kunne bedømme om ledelsespraksisen påvirker elevenes skolerresultater. Vi må finne noe ut av om skoleledelsens beslutninger og handlinger forbedrer undervisningen slik at den gir elevene bedre læring, eller om fokuset er for langt unna skolens klasseromspraksis (Robinson, 2014).

Hensikten med obligatorisk skolegang i Norge er blant annet å sikre at barn og unge lærer seg det samfunnet vårt har definert som viktig. Skolens ledelse har en sentral oppgave for å skape et miljø for elevene hvor dette er mulig. Det er viktig at skolens ledelse har høy kvalitet i

forhold til det administrative ansvaret, men det er ikke en tilstrekkelig betingelse for ledelseffektivitet. Effektiviteten innebærer at skolens ledelse har både gode administrative rutiner og også sørger for at undervisning og læring har god kvalitet. Robinson påpeker viktigheten av innovasjonsvilje. De lederne som holder seg oppdatert på ny skoleforskning og organisering, har kjennskap til oppdatert pensum og læreverk samt gode samarbeidsordninger i nærmiljøet er ofte positive profiler og oppfattes som effektive ledere. Kjennetegn på effektiv ledelse er ifølge Robinson for det første god administrativ ledelse, god pedagogisk ledelse og sist men ikke minst lederens innovasjonsvilje. Elevsentrerte ledere setter tydelige mål for elevlæring og sørger for å benytte ressurser til å arbeide med disse målene. Videre er det viktig å jobbe tett på lærerne for å planlegge, koordinere og følge med på hvordan de oppnås.

Robinson opererer med fem dimensjoner for skoleledelse. Den første dimensjonen er å *etablere mål og forventninger*. Målsetting innebærer å bestemme mål for de som er ansvarlige for å oppnå dem, til å forplikte seg og å kommunisere ut målene til de som har interesse av at målene skal nås. Målarbeidet må ses i sammenheng med leders relasjonsferdigheter fordi leders oppgave er å motivere de som skal gjøre en innsats for å nå dem. Den andre dimensjonen er *strategisk bruk av ressurser*. Leder må sørge for at penger, tid og mennesker brukes strategisk på måter som gjenspeiler de prioriterte målene ved skolen. Den tredje dimensjonen er å *forsikre seg om kvaliteten på undervisningen*. Lærere er tildelt pedagogisk ledelse gjennom ansvar for kvaliteten på undervisning og læring. Rektor er den pedagogiske lederen som må ta ansvar for oppfølging av andre pedagogiske ledere. Det kan være utfordrende for leder å fokusere på læring og holde fast ved det fokuset når de står overfor mange distraksjoner. Den fjerde dimensjonen er å *lede lærenes læring og utvikling*. Det handler om hvordan ledere kan bygge kapasitet på egne skoler ved å gjøre det daglige arbeidet og samtidig lære hvordan man kan forbedre dette arbeidet. Den femte dimensjonen er å *sikre et velordnet og trygt læringsmiljø*. Leder må sørge for at elever og lærere føler seg fysisk og psykologisk trygge. Regler og rutiner må være forutsigbare, rettferdige og konsekvente.



Tabell 1: Robinsons oversikt over ledelsesdimensjoner og ledelsesferdigheter (Robinson, 2014)

For å kunne gjøre nytte av disse ledelsesdimensjonene må ledere forstå hvordan og hvorfor den aktuelle praksisen gjør en forskjell på undervisning og læring. En leder må ha relasjonelle ferdighetene fordi det er sentralt for å kunne lykkes med alle ledelsesdimensjoner. En effektiv utdanningsledelse vil ikke være først å skape gode arbeidsrelasjoner for deretter å takle de vanskelige undervisningsutfordringene. Det handler om å gjøre begge ting samtidig slik at relasjonene styrkes gjennom det vanskelige kollektive arbeidet med å skape et godt læringsmiljø. Elevsentrert ledelse handler om å vite hva man skal gjøre og hvordan man skal gjøre det. Viktige ledelsesferdigheter er å kunne anvende relevant kunnskap, å kunne løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner. Det krever at ledelsen har grundig kunnskap om hvordan den skal få administrative prosesser og viktige elevlæringsresultater til å henge sammen. Ledelsen må vite hvordan denne kunnskapen kan brukes til å løse skolens vesentlige problemer (Robinson,2014).

For at ledere skal kunne påvirke elevenes læring positivt, må lederen forstå den kunnskapen som er grunnleggende for at lærerne skal kunne undervise på en måte som fremmer læring. Skolens ledelse må ha generell pedagogisk kunnskap, kunnskap om fagstoff og kunnskap om de som skal lære.

Fra Viviane Robinsons forskning har man blant annet sett at den mest effektive måten skolens ledelse kan gjøre en forskjell for elevenes læring på, er ved å fremme og delta i den profesjonelle læring og utvikling av lærerne.

Det som er mest relevant for min studie er å trekke frem og fokusere på den fjerde ledelsesdimensjonen som handler om å lede lærernes læring og utvikling. Denne dimensjonen er sentral i arbeidet for lederen å styrke læreren som klasseleder. Forskingen som bidro til disse funnene handlet om de lederne som selv deltok i læringen som leder, som lærer eller som begge deler. Der ledere var involvert i både formelle læringsmuligheter som kurs og møter, og i de uformelle foraene i korridorer og personalrom om spesifikke undervisningsproblemer, presterer elevene bedre. Dette handler om effektiv lederinvolvering og det er mer sannsynlig at lærerne ville diskutere undervisning med lederen sin, fordi lederen er mer tilgjengelig og med god kunnskap om undervisning (Robinson, 2014).

Tilbakemeldingene fra ledere som har denne egenskapen er at når lederen modellerer viktigheten av å være en som lærer, vil lærerne i større grad føle at de bør gjøre det samme. Videre oppleves det at ledere som er i aktiv interaksjon med eget personale, kan delta i lærernes profesjonelle diskusjoner fordi de forstår begrepene og vokabularene som er assosiert gjennom den nye læringen. Det som kommer frem som kanskje den viktigste grunnen til effekten på god læring er at den direkte involveringen i profesjonell læring gjør det mulig for ledere å lære i detalj om de utfordringene som lærerne støter på, og hvilke betingelser lærerne trenger for å kunne lykkes i sitt arbeid. Det er lederen som må ta ansvar for denne tilretteleggingen rundt ulike forhold i skolehverdagen. Når leder skal lede lærernes læring og utvikling, bør fokuset være på kollektive prosesser.

Robinson hevder at den faktoren som påvirker elevers prestasjoner i fag sterkest, er det elevene har tidligere lært i faget. Det er derfor viktig at lærerne tar et kollektivt ansvar for alle elever. Dette fordrer at lærerne må støtte hverandre med å lære hvordan man kan nå felles mål. En annen viktig grunn til å jobbe kollektivt i læringsprosesser er utfordringen i det å skape gode refleksjoner. Et godt fungerende læringsfellesskap kan bringe et større mangfold inn i analysen og i løsningen av spesifikke undervisningsproblemer. Det er også grunn til å behandle lærernes læringsprosesser som en kollektiv innsats for å underbygge sammenhengen i undervisningen. Det må utvikles felles standarder for undervisningen, ellers blir det vanskelig å vurdere om og hvilken undervisning som er effektiv for elevenes læring (Robinson, 2014).

Robinson peker på at «*i effektive profesjonelle læringsfellesskap tar medlemmene kollektivt ansvar for elevenes læring*». Hun refererer til Newmann (1994) som definerer kollektivt ansvar som «*en følelse av ansvar, ikke bare for egen praksis og egne elever, men også for kollegers praksis og andre elever på skolen*». Dette vil bety at i et profesjonelt læringsfellesskap føler lærerne seg forpliktet til å hjelpe hverandre med å løse undervisningsproblemer. Når lærere arbeider sammen utvikler de en forståelse over hverandres forventninger i forhold til engasjement, innsatsnivå og profesjonalitet (Robinson, 2014).

Med Newmanns definisjon av kollektivt ansvar både for elevers og kollegaers praksis i et profesjonelt læringsfellesskap, vil jeg i neste kapittel ta perspektiver for utvikling av og læring i en lærende organisasjon.

2.3 Perspektiv på en lærende organisasjon

Begrepet lærende organisasjoner bygger på en utvidet kunnskapsforståelse, om at kunnskap ikke bare utvikler seg gjennom enkeltindivider men også i interaksjon med andre mennesker. Utvikling av en profesjonell kompetanse hos lærere skjer blant annet gjennom den sosialiseringen de opplever på den skolen de arbeider. Om skolens ledelse tilrettelegger for lærernes læring i arbeidstiden, vil utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger skje og lærerne vil kunne utvikle sin profesjonelle kompetanse (Postholm, 2012).

Praksisnær kunnskapsutvikling er et av synspunktene som står sentralt i organisasjonslæringsdiskusjonen, og Roald henviser til at både Argyris & Schön, og Senge, For skolen hevder Roald at dette innebærer fokusering på undervisningen fra lærerne og den reelle læringen for elevene når vi etterspør grad av måloppnåelse. Lærerne bør i større grad trekkes med i planlegging, gjennomføring og bearbeiding av ulike kvalitetsvurderinger, men det er ofte en utfordring at tendensen i disse diskusjonene er at oppmerksomheten ofte rettes til forhold utenfor klasserommene i stedet for å fokusere på egen undervisningspraksis. For å kunne utvikle gode prosesser for kvalitetsvurderingsarbeidet i en kommune krever det både en skoleledelse og en kommuneledelse som legger vekt på nær kommunikasjon slik at det er mulig å utvikle et nært forhold til skolens praksis (Roald, 2012).

2.3.1 Peter Senges fem disipliner.

Peter Senge (1999) forstår en lærende organisasjon som en organisasjon som vektlegger kontinuerlig læring, både kollektivt og individuelt. Han forstår læring som en forventningsbasert prosess, preget av intensjon mer enn reaksjon. Mange av kjennetegnene på en lærende organisasjon handler om evne til å endre tankeramme og å kunne innta nye perspektiver. I følge Senge er nettopp organisasjonens evne til konstruktive løsninger i møte med nye utfordringer avhengige av at man kan tre ut av den etablerte praksisen og se situasjonen fra et nytt perspektiv. Ulike perspektiver og tankemåter kan være nøkkelen til god ledelse ved gjennomføring av organisasjonsendringer.

Om en virksomhet ikke lykkes med å endre praksis og samhandling, er det ikke nødvendigvis noe i veien med organisasjonens fortolkningskapasitet. Det kan også være dens kapasitet til å absorbere ideer og gjennomføring av utviklingsprosjekter som svikter. Organisering, normer og belønningssystemer kan også stå i veien for nyetablering av felles praksis i organisasjonen. Noen ganger kan det være nødvendig å foreta strukturelle grep, eller finne nye samhandlingsmønstre og spilleregler. Det kan også være nødvendig med prosesser for å forbedre organisasjonens samlede prestasjoner, og disse læreprosessene må være forankret i ledelsen.

Peter Senge fører inn et systemisk perspektiv på organisasjoner og hans teori opererer med fem disipliner som han hevder er helt grunnleggende å arbeide med for å utvikle og endre en organisasjon. Systemtenkningen er *den femte disiplinen* i hans teori og som er *helheten*. Jeg gjør videre kort rede for hver av disiplinene:

- Systemtenkning: innebærer en forståelse for helheten og sammenhenger i egen organisasjon. Systemtenkning bidrar til å vise hvordan de ulike disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre.
- Personlig mestring: Den enkeltes vilje og evne til å lære er en forutsetning. Høy grad av personlig mestring bidrar til videreutvikling
- Mentale modeller: Ligger forankret i våre antagelser og preger vår virkelighetsoppfatning og tenkning. Mentale modeller handler ofte om ubevisste tankemodeller og organisasjonskultur. Nye kollektive modeller kan konstrueres gjennom samhandling og kollektiv refleksjon.

- Felles visjon: Organisasjonen bør skape en felles fremtidsrettet visjon, en felles mening med kollektiv innsats.
- Gruppelæring: For at den enkelte skal kunne se helheten og sammenheng i egen organisasjon og utvikle egen læringshorisont, er det viktig å legge til rette for gruppelæring. Åpen dialog og diskusjoner preget av tillit er sentralt for å utveksle erfaringer og informasjon til felles beste.

Systemtenkning «Å forstå»			
Forståelse for helheten og sammenhenger i egen organisasjon, og systemtenkning bidrar til å vise hvordan disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre.			
Personlig mestring «Å ville»	Mentale modeller «Å tenke»	Felles visjon «Å snakke»	Gruppelæring «Å handle»
Handler om den enkeltes vilje og evne til å lære.	Her preges vår virkelighetsoppfatning og tenkning.	Felles meninger med kollektiv innsats.	Åpen dialog og diskusjoner for å utveksle erfaringer og informasjon til felles beste.

Tabell 2: Peter Senges fem disipliner (med utgangspunkt i Øyvind Glosviks modell, 2007).

De fem disiplinene representerer en holistisk virkelighetsforståelse som kan tolkes som at alt henger sammen og alle har en rolle i den store helheten og ansvar for et helhetsperspektiv. Han påpeker betydningen av at medlemmene i en lærende organisasjon må ta et helhetlig ansvar. Aktiv deltagelse i hele personalet og deling av kompetanse er sentralt. Ledelsen i lærende organisasjoner må tilrettelegge for systemisk tenkning og kollektive læreprosesser. Det må være åpent for fleksible strukturer og selvstyrte enheter som selv er med på å skape sin fremtid. Senge fokuserer på nødvendigheten av både den individuelle og den kollektive læringen for at organisasjonene fullt ut skal få sitt potensiale, men med systemtenkning som overordnet disiplin er det grunn til å tolke det slik at særlig det kollektive aspektet anses som vesentlig.

Leders hovedoppgave i en lærende organisasjon er å få medlemmene til å tenke systemisk, å drive frem felles visjoner og å fremme gruppelæring. Fokus på forankring i ledelsen og ledelsens ansvar for å drive prosessene vektlegges (Senge,1999). Hvordan en organisasjon

utvikler sin læring kan forståes blant annet gjennom Argyris og Schöns modell for enkel-, dobbel- og deuterokretslæring som jeg redegjør for i neste underkapitel.

2.3.2 Enkel- dobbel- og deuterokretslæring

Argyris og Schön (1978) skiller mellom ulike nivåer og former for læring i en lærende organisasjon (Stålsett, 2009). De snakker om enkelkretslæring som handler om å oppdage, for så å korrigere feil, uten at organisasjonen tar opp i seg de verdier og teorier som ligger bak handlingen. På denne måten vil organisasjonen fortsette å gjøre de samme feilene og det skjer lite eller ingen utvikling i organisasjonen.

For at det skal skje en varig endring i måten de ansatte i en organisasjon handler på, må praksis endres. Dette forutsetter at organisasjonen skaper rom, både ressursmessig og mentalt for kritisk analyse og refleksjon over egen praksis, også kalt de forfektete teoriene. Når denne analysen er gjennomført, og endringer i praksis er gjort på bakgrunn av ny innsikt, kan vi snakke om dobbeltkretslæring. Når man i organisasjonen eller virksomheten har evnen til å stille kritiske spørsmål til hvordan læringsprosessen foregår, og har lært seg å lære slik at praksis endres etter behovet, da er det utviklet en deuterolæring. På dette nivået er læringen i stadig utvikling og når nye kunnskapsnivåer – metalæring (Stålsett, 2009).

Argyris og Schön anser læring som en kompleks interaksjon mellom læring på individnivå og organisasjonsnivå. Læring mellom samhandlende individer er essensiell for organisasjonslæring. Individuell læring i arbeidslivet fører ikke automatisk til organisasjonslæring. Dersom kunnskapen kun finnes hos enkeltindividet går den tapt for organisasjonen om denne personen slutter. Det forutsetter at organisasjonen- ledelsen, tilrettelegger strukturelt for å realisere organisasjonslæring. Argyris og Schön opptatt av at de relasjonelle betingelsene er like viktige som de strukturelle i en organisasjon. Organisasjonens læringssystem består av både strukturelle og atferdsmessige forhold som til sammen kan hemme eller fremme organisasjonslæring (Stålsett, 2009).

Mange av kjennetegnene på en lærende organisasjon handler om evne til å endre tankeramme og å kunne innta nye perspektiver. I det neste underkapittelet presenteres perspektiver og

ferdigheter omkring klasseledelse og gjør rede for forskning som Utdanningsdirektoratet trekker frem som gode strategier for utvikling av god klasseledelse.

2.4 Klasseledelse

«God klasseledelse bidrar til et godt læringsmiljø, en god vurderingspraksis og i arbeidet med fag og grunnleggende ferdigheter» (Udirs hjemmeside).

Thomas Nordahl er opptatt av læringsmiljøet i norske skoler. Han hevder gjennom sin erfaring og forskning, at læringsmiljøet er helt avgjørende for om elevene lærer på skolen. Et godt læringsmiljø må skapes sammen av politikere, myndigheter, skoleledere, lærere, foreldre og elever. Nordahl sier i sin rapport at god undervisning krever at læreren er en god leder som har en god struktur for sine undervisninger. Innen skoleforskning uttaler Nordahl at begrepet læringstrykk ofte blir trukket frem. Når lærere er tydelige overfor sine elever gjennom forventninger, gir konstruktive tilbakemeldinger og positiv oppmerksomhet, bidrar det til økt læringstrykk (Nordahl, 2015).

På bakgrunn av sentrale norske og utenlandske skoleforskere, deriblant Nordahl, Postholm, Hattie, Søegaard, Kjærnsli & Roe med flere, har utdanningsdirektoratet utviklet fem dimensjoner for god klasseledelse.

Den første dimensjonen handler om å motivere og ha positive forventninger til elevene. Elever blir motiverte av å mestre og læreren skal ha positive og tydelige forventninger til elevenes faglige og sosiale utvikling, samt støtte dem i læringsarbeidet. Det å vise hensikten med oppgaven og samtidig klargjøre forventningene, kan elevene oppnå en metarefleksjon på sin egen læring (Nordahl mfl, 2012).

Den andre dimensjonen handler om å skape en positiv læringskultur, som oppmuntrer til læring. Det må være mulighet for å gjøre sitt beste på skolen og elever må oppleve at det er lov å prøve og feile. Læreren har som leder av klassen en sterk innvirkning på utviklingen av de verdiene og normene som skaper læringskulturen i klassen, og det er lærerens oppgave å styre det sosiale systemet på en måte som fremmer læring, helse og trivsel og som bidrar til at alle elever opplever sosial tilhørighet og trygghet (Kjærnsli & Roe, 2010).

Den tredje dimensjonen er å sørge for regler og struktur og det er lærerens oppgave og styre organiseringen av klassen som system, gjennom strategier som skaper oversikt og struktur både for elever og lærere. Et virkemiddel for å fremme læring i klasserommet er å etablere regler og rutiner. Det er en forutsetning å ha positive relasjoner for å lykkes med regler og rutiner, og det handler om lærerens vilje til å bry seg om alle elever, vise interesse, være støttende og ha forventninger (Søgaard mfl, 2008).

Den fjerde dimensjonen handler om å støtte elevene faglig og sosialt. En støttende lærer viser både emosjonell og faglig støtte og en positiv relasjon mellom lærer og elev er selve hjørnesteinen i god klasseledelse. Forskning viser at lærer- elev relasjonen har betydning for elevenes læringsresultat og atferd. En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elever, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling både faglig og sosialt (Nordahl, 2012; Hattie, 2009).

Den femte dimensjonen handler om lærernes utviklingsarbeid og rolle for god klasseledelse. For å utvikle lærerens autoritative rolle og kompetanse til å lede klasser og inngå sosiale relasjoner med elevene, er observasjon et tiltak. Lærere i team kan gå inn i hverandres undervisningsøkter og observere hverandre utfra konkrete arbeidsmål for forbedring som enten hele skolen arbeider med, eller en enkelt lærer. I en observasjon er det viktig at tilbakemeldingen er beskrivende slik at den som blir observert får så konkrete tilbakemeldinger som mulig, på hvilke situasjoner som eventuelt oppstod.

Alle dimensjonene er relevante for å forstå lærernes arbeid med ledelse i klasserommet. De handler alle om å skape en positiv læringskultur, som oppmuntrer til læring. Det er lærerens oppgave å styre det sosiale systemet i klassen på en måte som fremmer både læring, helse og trivsel, samtidig som elevene skal oppleve sosial tilhørighet.

Motivere og ha positive forventninger	Skape en god læringskultur	Sørge for struktur og regler	Støtte elevene faglig og sosialt	Bli observert av kolleger og utvikle egen praksis
Læreren må ha tydelige positive forventninger til elevenes faglige og sosiale utvikling.	Skape en læringskultur som oppmuntrer til læring. Det må være lov å gjøre sitt beste på skolen.	Lærerens oppgave er å styre organiseringen av klassen, gjennom strategier som skaper oversikt, trygghet og struktur.	En positiv relasjon mellom lærer og elever er hjørnesteinen i god klasseledelse.	For å utvikle lærerens autoritative rolle og kompetanse til å lede klasser og inngå sosiale relasjoner med elevene er observasjon et tiltak

Tabell 3: God klasseledelse for et godt læringsmiljø (Udirs skole- og fagopplæring)

I neste kapittel blir læringsstrategien læringspartner presentert, som er en metode som går ut på at elevene samarbeider i par og har som formål å hjelpe hverandre i læringsarbeidet.

2.5 Læringspartner – en læringsstrategi

Solsiden skole har på sin hjemmeside en presentasjon av skolen. Der står det blant annet at «Læringspartner skal brukes aktivt i undervisningsøkter». Under videoobservasjonen fulgte jeg læreren og hennes arbeid som klasseleder og derfor blir litteraturen rundt denne læringsstrategien blir presentert her. Læringspartner blir brukt som metode både for elevens læring og i personalgruppa når de jobber med skoleutvikling.

En læringsstrategi er et redskap vi benytter når vi skal lære oss noe.

«Læringsstrategier er fremgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner»

(Oppl.1.§1-2 og LK06 generell del).

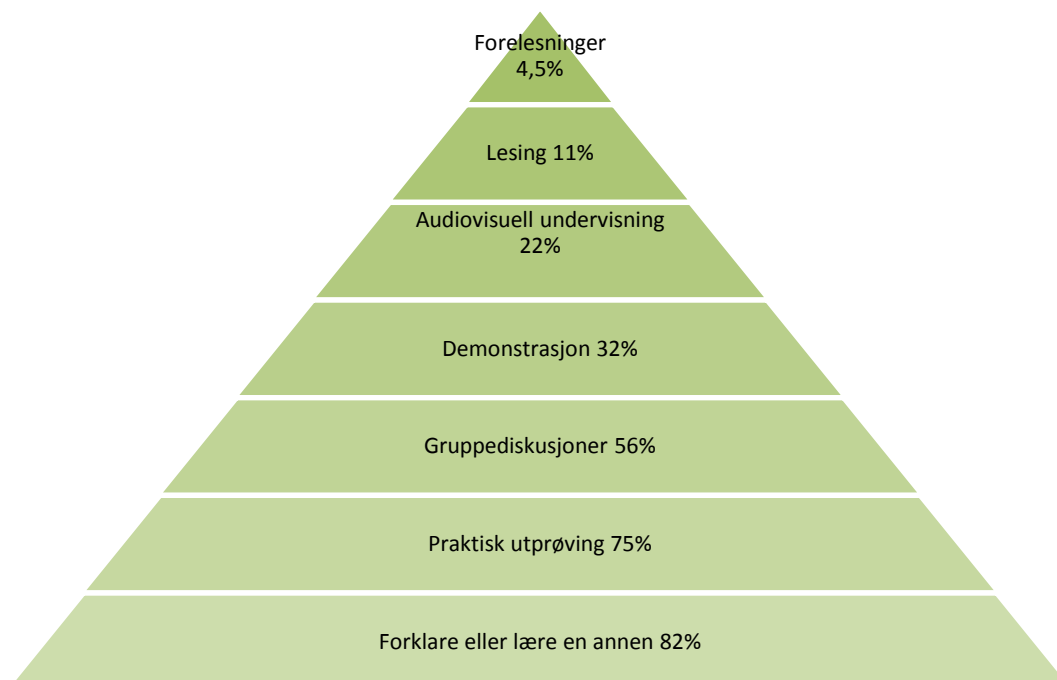
Metoden læringspartner går ut på at elevene samarbeider i par og har som formål å hjelpe hverandre i læringsarbeidet. Metoden har bakgrunn i Vygotskys sosiokulturelle læringsteori og Vygotsky mener at læring skjer gjennom bruk av språket, i dialog med andre og gjennom deltakelse i sosial praksis. Vygotsky betegner den proksimale utviklingssonen som læringsperspektivet mellom det elevene kan greie på egenhånd, og det som kan oppnås ved hjelp av andre. Når elever samarbeider, kommuniserer og diskuterer, kan de lære mer. (Säljö, 2001).

Sosiokulturell læringsteori vektlegger motivasjon hos elevene gjennom deltakelse i et læringsfellesskap. Den pedagogiske utfordringen ligger i å utnytte utviklingssonen ved å stimulere elevene til å samarbeide aktivt med andre; de skal samarbeide, de skal trenes opp i å uttrykke seg muntlig og skriftlig og de skal øves i å bli reflekterte og bevisste elever (Ødegaard-Olsen og Aasland, 2013)

I forskrift til opplæringslovens §3-12 står det: «aktiv deltakelse i læringsprosessen kan føre til bedre læring og det er derfor et krav at elevene deltar i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og faglig utvikling».

Når elevene arbeider med en læringspartner får de mulighet til å samarbeide med en annen elev. Elevene er aktive fordi de kommuniserer med hverandre, forklarer, diskuterer og reflekterer over oppgavens løsninger. De kan oppleve at det kommer flere svar frem og de blir mer bevisste sin egen kompetanse. Mange elever opplever det å jobbe med en læringspartner som trygt, fordi de da ikke er alene om svaret. Lærerrollen er viktig fordi læreren er lederen av elevenes arbeidsfellesskap. Elevenes fremgang avhenger ikke kun av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver enkelt elev, men også hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. Når læringspartner brukes konsekvent og systematisk blir elevene mer bevisste og reflekterte i læringen, og det kan oppleves økt motivasjon og større læringsutbytte (Ødegaard- Olsen & Aasland, 2013).

Når læringspartner benyttes som metode tar elevene i bruk sitt naturlige behov for å kommunisere med hverandre på en slik måte at alle elevene får mulighet til å snakke. Kommunikasjon elevene i mellom brukes konstruktivt i elevenes læring. Ødegaard- Olsen & Aasland trekker frem en undersøkelse som Dochy med flere (2002) har gjort i forhold til hva vi lærer av:



Tabell 4: Læringsutbytte (Dochy m.fl,2002)

«I en tradisjonell undervisningsform stiller læreren et spørsmål som kommer i du- form, eleven rekker opp hånden og svarer i jeg-form. Ved bruk av læringspartner blir spørsmålene fra lærer i dere- form og svar fra elevene kommer i vi- form». Ved bruk av læringspartner som undervisningsform er elevene er aktive fordi de kommuniserer med hverandre, forklarer, diskuterer og reflekterer over oppgavens løsninger (Ødegaard-Olsen & Aasland, 2012).

Det handler om hvordan vi lærer og i det neste kapitlet vil jeg gjøre rede for teori om læring innen den sosiokulturelle teorien.

3 Metode

I dette kapittelet går jeg nærmere inn på den metodiske tilnærmingen og de ulike metodene jeg har benyttet i min datainnsamling. Det er i stor grad problemstillingen som avgjør hvilke forskningsmetode man velger og jeg har ønsket å gå i dybden på hvordan skoleledere kan arbeide for å styrke lærernes arbeid i klasserommet – og å ha fokus på god klasseledelse. Jeg har valgt kvalitativ forskningsmetode. I kvalitativ forskning snakker vi om å gjøre feltarbeid. Denne type forskning kjennetegnes ved at den har en induktiv tilnærming, det vil si at man eksempelvis ønsker å observere problemstillingen for å komme frem til en teori om et fenomen: «Fra empiri til teori» (Thagaard, 2013). Empiri handler om en vitenskapelig undersøkelse av virkeligheten, utfra virkelige erfaringer og undersøkelser.

3.1 Forskningsdesign

I studien har jeg valgt å bruke Maxwells interaktive modell for forskningsdesign (Maxwell, 2013).

1. Mål: Målene jeg har valgt i studien tar utgangspunkt i et personlig mål: å finne ut hvordan skoleledere bidrar til å styrke lærernes arbeid i klasserommet, med fokus på god klasseledelse. De intellektuelle målene: å finne ut hvordan læreren praktiserer klasseledelse, og om det bidrar til økt læring for elevene. Det praktiske målet: i evalueringen av de intellektuelle målene kan finne ut hvordan skolens ledelse bidrar for å styrke lærerne.

2. Teoretisk rammeverk: Her presenteres den utvalgte teorien jeg har valgt utfra mitt tema for studien som er ledelse og læring. Jeg har fokus på læring, skoleledelse og organisasjonslæring. Jeg presenterer også litteratur rundt begrepet klasseledelse og læringsstrategien læringspartner.

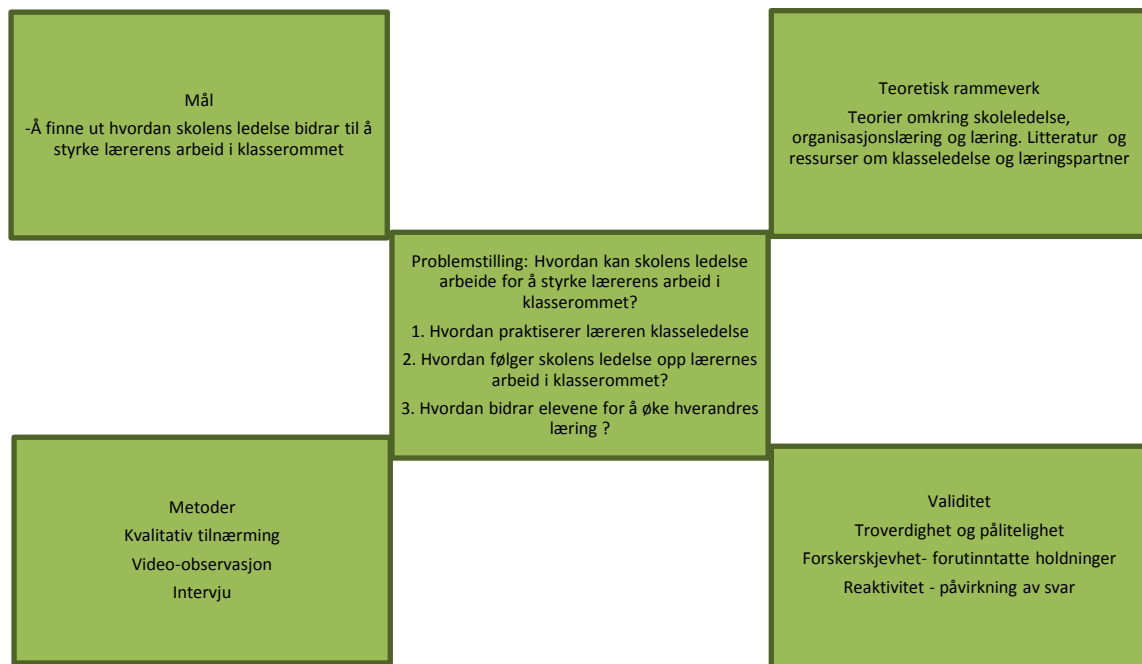
3. Problemstilling og forskningsspørsmål: Problemstilling og forskningsspørsmål er essensen i mitt studie og har innvirkning på de andre komponentene i forskningsmodellen. Problemstillingen er hvordan kan skolens ledelse arbeide for å styrke lærernes arbeid i klasserommet, med fokus på god klasseledelse? Forskningsspørsmålene er 1) Hvordan praktiserer læreren klasseledelse? 2) Hvordan følger skolens ledelse opp lærerens arbeid i klasserommet ? og 3) Hvordan bidrar elevene for å øke hverandres læring?.

4. Metoder: Jeg har brukt video-observasjon og intervju som metoder for datainnsamling. Elever og en lærer er med i observasjonene, lærer og rektor er intervjuet.

Studien har et utforskende formål og i analysen av datainnsamlingen vil det være riktig å gå inn i de ulike funnene og tolke dem individuelt. Så blir funnene analysert og drøftet mot den teoretiske referanserammen i oppgaven.

På grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med video-observasjon og intervju, vil etiske retningslinjer være i fokus. I forkant av henvendelsen til lærer og rektor for intervju måtte jeg tenke gjennom etiske dilemmaer og eventuelle verdspørsmål som kunne oppstå. Etiske retningslinjer for forskere er blant annet informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerrollen (Kvale og Brinkmann,2009).

5. Validitet: Validitet handler om troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet i et forskningsprosjekt og Maxwell påpeker to validitetstrusler: Forskerskjevhhet som handler om å ha forutinntatte holdninger, og reaktivitet som handler om at det forskeren sier og gjør i innsamlingen av data, kan påvirke svarene. I kvalitativ forskning kan vi ikke garantere hundre prosent validitet, fordi vi ikke vet om våre informanter gir oss ærlige svar (Maxwell, 2013).



Tabell 5: Forskningsdesign

3.2 Studiens kvalitet

Denne oppgaven er bygget på en kvalitativ studie og jeg ser her på studiens kvalitet. Å sikre kvalitet i en kvalitativ studie handler om forskerrollen, forskningsmetoder, etiske retningslinjer, pålitelighet og nytteverdi. Hensikten med kvalitative data er å få fylldige beskrivelser omkring det fenomenet som skal studeres (Johannessen mfl, 2010). I studien hvor det er hentet data fra en skole med observasjon av en undervisningsøkt på 170 minutter og skriftlig intervju med en lærer og en rektor, vil funnene gi et svakt grunnlag for å trekke generelle konklusjoner på.

Jeg har gjennom min datainnsamling ingen faktiske resultater i form av test eller prøver som kan bygge opp under eller dokumentere at det faktisk skjer mer læring for elevene enn det de hadde før de hadde denne undervisningsøkten.

Jeg vil allikevel vurdere, utfra problemstillingens fokus og forskningsspørsmål, samt datainnsamling at jeg finner handlingsmønstre som er sammenfallende og som kan gjenkjennes fra annen skoleforskning og teori. Mine funn fra datamaterialet blir drøftet med bakgrunn i oppgavens teoretiske rammeverk.

3.2.1 Utvalg og forforståelse

En kvalitetsutfordring kan være utvalget for studien. Jeg valgte ut Solsiden skole fordi jeg hadde kjennskap til skolens profil, først og fremst gjennom at en lærer som arbeider ved skolen har utarbeidet et metodehefte om strategien læringspartner. I tillegg kjente jeg til skolens profil gjennom presentasjon på skolens hjemmeside. Dette kan bidra til at jeg hadde noen forhåndsoppfatninger om hvilken retning min forskning ville få. Det krevde derfor sterk og tydelig bevissthet rundt disse utfordringene for å unngå at funnene som blir referert ikke blir et produkt av mine forhåndsoppfatninger. (Hermenutikken blir beskrevet i kap. 3.2.3.)

Valg av forskningstema, datainnsamling og analyse kan bli preget av forskerens forforståelse. Man må derfor som forsker være forberedt på at datainnsamlingen muligens har noe å fortelle som ikke nødvendigvis stemmer med forforståelsen og for å opprettholde kvalitet i studien innebærer det at man i forskningsprosessen må reflektere over egen rolle (Johannessen mfl, 2012).

3.2.2 Pålitelighet og troverdighet

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper i forskning (Silvermann, 2006), og i kvalitativ forskning brukes ofte begrepene pålitelighet og troverdighet om det samme (Thagaard, 2009). Pålitelighet knytter seg til hvordan empirien oppstår: hvordan dataene samles inn, bearbeides og hvorvidt resultatene vil fremstå ved en eventuell «retesting». Med pålitelighet menes sammenhengen mellom det forskeren mener er relevant data og hva som faktisk skjer i situasjonen der dataene er hentet fra.

Validitet eller troverdighet har med forskningsresultatenes konsistens å gjøre og handler om i hvilken grad andre forskere kan finne ut noe av det samme ved å gjøre tilsvarende studie (Kvale & Brinkmann, 2012). Om validitet hevder Maxwell(2013), at det er ditt ansvar som forsker at vi som leser dette skal tro på dine svar og resultater

3.2.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om forståelse og mening i et fortolkende perspektiv. I en forskningsprosess kan en hermeneutisk tilnærming forstås som en tilnærming til stoffet hvor en skal være klar over at det finnes ulike fortolkninger av et material. Vår forforståelse vil prege vår fortolkning og den hermeneutiske tilnærmingen spiller en stor rolle fordi det blir vanskelig å analysere forskningsmateriale om ikke forforståelsen er intakt. (Gadamer, 1960) Gjennom videoobservasjonen er det tolket og analysert ut fra perspektiver om god klasseledelse.

Giddens sier noe om dobbeltfortolknings hermeneutikk: Dobbelt hermeneutikk er på den ene siden at forskeren må forholde seg til en allerede fortolket verden av aktøren. Mens på den andre siden må forskeren rekonstruere aktørens fortolkninger ved hjelp av ulike teoretiske begreper.

Uttrykket den hermeneutiske sirkel generelt betegner det forholdet at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom deler og helheter, mellom det vi skal fortolke og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forståelse. Hvordan delene skal fortolkes avhenger av hvordan helhetene fortolkes og omvendt. Det påpekes at den hermeneutiske sirkel henviser til begrunnelsessammenhenger som sier noe om hvordan fortolkningene av meningsfulle fenomen kan og må begrunnes. (Gilje & Grimen, 2009).

3.2.4 Ethiske betraktninger

Mitt studie er godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Det innebærer at retningslinjer om informert samtykke er fulgt etter den godkjente malen og at personidentifiserende data anonymiseres, både med hensyn til navn på personer og skolen. I samtykkeskjemaet får utvalget informasjon om tema for forskningen og hvilke datainnsamlingsmetoder som er valgt. Før gjennomføring av datainnsamlingen ble det sendt ut informasjonsbrev om studie til de foresatte for det trinnet observasjonen skulle finne sted, med spørsmål av samtykke i forhold til videoopptak. Videoopptaket vil bli slettet etter at oppgaven er innlevert.

3.3 Valg av metoder for datainnsamling

En av mine datainnsamlingsmetoder har vært video-observasjon. Thagaard (2013) henviser til Silvermann som hevder at bruk av video-observasjon i kombinasjon med lyd gir gode data om forholdet mellom verbal og non verbal kommunikasjon (Thagaard, 2013). I studien fokuseres det på lærerens rolle som klasseleder i en undervisningsøkt. Videofilming er en fordel fordi forsker flere ganger kan se på hva som skjer, eventuelt ikke skjer i læringsøkten. Observasjon som metode er særlig godt egnet for å studere relasjoner mellom mennesker (Thagaard, 2013). Det er beskrevet noen utsnitt av en større kontekst i læringsøkten, noe som medfører at utenforliggende forhold som jeg ikke har kjennskap til kan påvirke observasjonen. Video-observasjonen var en engangshendelse, slik at eventuelle mønstre vil være vanskelig å fastslå. Observasjon er en selektiv prosess som går ut på å se etter noe utvalgt (Thagaard, 2013).

I datainnsamlingen har det i tillegg til video-observasjonen vært nødvendig å intervjuer både læreren og rektor ved skolen. Meningen med et intervju er å få mer fyldig informasjon i forhold til blant annet synspunkter og perspektiver på ulike temaer. Gjennom svarene kan intervjupersonen selv presentere kriterier for hvordan vedkommende forstår sin egen situasjon (Thagaard, 2013). I utformingen av spørsmålene til læreren var målet å stille spørsmål for å få en dypere kunnskap for hvorfor hun arbeider slik hun gjør i undervisningssituasjonen og hvordan oppfølgingen fra leder oppleves. I utformingen av spørsmålene til rektor har fokus

vært i forhold til forskningsspørsmål 2: hvordan følger skolens ledelse opp lærerens arbeid i klasserommet?

Metode	Intensjon
Video-observasjon	Observere lærer i en undervisningssituasjon vedrørende klasseledelse
Skriftlig intervju med lærer	Oppfølgingsspørsmål fra observasjonssekvens om lærerrollen og oppfølging av skolens ledelse
Skriftlig intervju med rektor	Utarbeidede spørsmål vedrørende leders oppfølging av lærers arbeid i klasserommet

Tabell 6: Metoder for datainnsamling

4 Utvalg og datainnsamling

Det er foretatt et strategisk utvalg for innsamling av data. Det innebærer at deltakere er valgt ut strategisk i forhold til å få svar på min problemstilling, samt oppgavens teoretiske perspektiver. Utfra omfanget på oppgaven er det valgt å observere en undervisningsøkt, intervju en lærer og en rektor. Det er viktig å påpeke at den relevansen jeg får fra min datainformasjon kun hjelper meg til å svare på problemstillingen ut fra en undervisningsøkt, en lærer og en rektor. Jeg var inne i en av lærerens undervisningsøkter og videoobserverte henne og klassen i omtrent 170 minutter. I tillegg ble intervju valgt som metode ved å sende intervju spørsmål på mail til informantene.

Kontakten ble tatt med skolens rektor fordi jeg ønsket, utfra kjennskapet om skolen, at det var en av pilotskolene i Udirs satsingsprosjektet fra 2005-2009: VFL-vurdering for læring. Jeg visste på forhånd at kommunen skolen ligger i har fokus på skoleledelse. De er tydelige på at rektorer får mer tillit og bedre tid til å utøve et aktivt pedagogisk lederskap. Det var også kjent at dette er en skole hvor lærerne aktivt bruker læringsstrategien «Læringspartner» i undervisningen.

4.1 Presentasjon av Solsiden skole

Solsiden skole

Solsiden skole er en barneskole med omtrent 640 elever ved skolen på 1.-7.trinn. Det er en rektor, en assisterende rektor og en avdelingsleder som utgjør skolens ledelse og det er 42 lærere og 14 elevassistenter. Klassene organiseres i basisgrupper.

På Solsiden er det utarbeidet standarder for blant skolens pedagogiske plattform, klasseledelse, og den gode timen. På skolens hjemmeside ligger en presentasjon av skolen, og jeg har tatt noen utdrag på presentasjonen her for å få et bilde på organisasjonens fokus i forhold til mitt fokus som er ledelse og lærerarbeid med fokus på klasseledelse.

Solsiden skoles pedagogiske plattform:

MENNESKESYN	LÆRINGSSYN
Mennesker er sosiale og utvikler seg i samspill	Mennesker lærer i et miljø preget av trygghet og tillit
Mennesker er likeverdige, og alle har krav på respekt, anerkjennelse og toleranse	Mennesker lærer gjennom utfordringer og ansvar, mestring og anerkjennelse
Alle er ulike, alle har krav på samme muligheter	Mennesker lærer gjennom aktivitet; gjennom lek, opplevelse og utforskning, gjennom refleksjon og fordypning, gjennom samarbeid
Mennesker har en iboende evne til glede og humor, nysgjerrighet og kreativitet	

Solsiden skoles standarder for klasseledelse

- Læreren er en tydelig og trygg voksenperson
- Læreren har tillit og respekt skapt gjennom gode relasjoner med elevene
- Læreren setter klare faglige og sosiale mål, og motiverer elevene til å nå målene ut fra elevenes individuelle forutsetninger
- Læreren kommuniserer med elevene slik at de inspireres og opplever at læreren er interessert i deres læring
- Læreren hjelper elevene til å utvikle gode læringsstrategier

På solsiden presenterer de i tillegg til standarder for klasseledelse, hvordan den gode timen skal være. Punktene nedenfor må ses i sammenheng med de ovenstående standardene.

Den gode timen på Solsiden skole

- God oppstart: a) Fokuserer på de 7 første minuttene: eie klasserommet. «Sånn gjør vi det her» b) Oppstartsoppgave eller en annen måte å komme raskt i gang med timen
- Gjennomgang av målet for timen/ økta
- Sikre at oppdraget er forstått av alle elever

- Arbeidsøkt: a) Samhandle/jobbe/øve b) Produsere
- Repetere og oppsummere læringsmål
- Vurdere: a) egeninnsats b) kvalitet på produktet c) er læringsmålet nådd?

Læringspartner skal brukes aktivt i undervisningsøkter ved skolen.

4.2 Presentasjon av funn og analyse.

Dette kapittelet presenterer funn i studien og gjennom analyse av utvalg fra datainnsamlingen har jeg fått verdifull informasjon om hvordan en lærer utfører klasseledelse og hvordan rektor følger opp lærernes arbeid i klasserommet. Formålet med mitt studie har vært å undersøke hvordan skolens ledelse arbeider for å styrke lærerens arbeid i klasserommet, med fokus på god klasseledelse. Før jeg gikk i gang med selve analysefasen var det viktig for meg å finne ut hva mitt datamateriale, som først og fremst har vært video-observasjonen fra en undervisningsøkt inneholdt. Jeg så gjennom videoen mange ganger for å finne ut hovedperspektiver i forhold til min problemstilling og forskningsspørsmålene.

Jeg har foretatt utvalg fra tre videosekvenser utfra forskningsspørsmål nr.1: Hvordan praktiserer læreren klasseledelse? Og jeg har foretatt utvalg av videosekvenser utfra forskningsspørsmål nr. 3: På hvilken måte leder læreren for at elevene kan øke hverandres læring?

I etterkant av video-observasjonen henvendte jeg meg skriftlig både til læreren jeg hadde observert og rektor ved skolen, hvor jeg ønsket svar fra dem i forhold til forskningsspørsmål nr.2: Hvordan følger skolens ledelse opp lærerens arbeid i klasserommet?

Jeg vil analysere lærerrollen i forhold til forskningsspørsmålet som omhandler hvordan lærerrollen praktiseres, opp mot mitt teoretiske rammeverk og Solsiden skoles standarder for klasseledelse og den gode timen. Videre vil jeg analysere hvordan læreren leder undervisningen for at elevene kan øke hverandres læring opp mot teorier om læring. Så vil jeg analysere svarene fra lærer og rektor i forhold til forskningsspørsmålet om ledelsens oppfølging av lærernes arbeid i klasserommet, opp mot mitt teoretiske rammeverk. Etter at jeg har analysert funnene under hver spørsmålskategori vil jeg drøfte funnene fra min

datainnsamling og sette det inn i et teoretisk perspektiv utfra studiens temaer som er ledelse og lærerarbeid.

4.2.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan praktiserer læreren klasseledelse?

Da jeg kom til Solsiden skole ble jeg tatt imot av læreren som jeg skulle være sammen med i observasjonsøkten. Hun informerte meg om skolens satsingsområder og vi snakket sammen om hva jeg skulle være med på, hvilken klasse og hvilket fag. Så gikk vi bort til bygget der klassen holdt til og ventet på at elevene skulle komme inn etter pause. Læreren hilste på alle elevene i døra når de kom til klasserommet. Etter at elevene hadde funnet plassene sine presenterte læreren meg og fortalte hvorfor jeg var på besøk i klassen og at jeg skulle videoobservere hele denne læringsøkta. Elevene hilste høflig på meg før de rettet blikkene frem mot lærer som stod oppe ved den interaktive tavlen.

Oppstart av læringsøkta.

1.utdrag av observasjonen hvor det er fokus på lærerrollen og struktur:

Lærer hilser på alle elever når de kommer inn i klasserommet og ønsker dem velkommen til læringsøkta.

Allerede før timen starter fokuserer læreren på positive relasjoner. Thomas Nordahl hevder at læringsmiljøet er helt avgjørende for om elever lærer på skolen, og han fremhever at det å gi elevene positiv oppmerksomhet bidrar til økt læringstrykk (Nordahl, 2015).

Lærer informerer om faget de nå skal jobbe med resten av denne skoledagen og går gjennom strukturen for de neste 170 minuttene. Så presenterer hun tema for dagens læringsøkt og går og henter delmålene for temaet som henger samlet på veggen. Hun forteller først ukas mål og deretter ber hun elevene lese høyt de andre delmålene de tidligere har vært gjennom i forhold til dette temaet. Læreren ser på eleven som svarer og så gjentar hun målet for klassen. Lærer beveger seg blant elevene mens hun uttaler målene, samtidig som elevene får se målene skriftlig. Etter endt introduksjon uttaler læreren: «alt dette skal dere jobbe med i dag, og jeg vet dere klarer det».

Solsiden skole har egne standarder for klasseledelse og for en god oppstart av timen: «å fokusere på de første 7 minuttene: eie klasserommet – sånn gjør vi det her. De har en oppstartsoppgave eller en annen måte å komme raskt i gang med timen». Jeg oppfatter at læreren følger egen skoles standarder for den gode timen i forhold til god oppstart. Udirs dimensjon på god klasseledelse som handler om å «motivere og ha positive forventninger til elevene» (Nordahl m.fl, 2012) er tydelig i lærerens rolle i denne sekvensen.

Læreren fremstår som en tydelig og trygg voksenperson. Læreren går gjennom temaene de skal jobbe med i denne læringsøkta, og dette gir elevene en god oversikt for timen og de er kjent med oppgavene. Læreren gjennomgår målet for undervisningsøkten og samtidig repeteres delmålene for det temaet de har jobbet med denne perioden. Både i skolens standarder for klasseledelse og den gode timen står det: «læreren setter klare faglige og sosiale mål, og motiverer elevene til å nå målene ut fra elevenes individuelle forutsetninger» og «Gjennomgang av målet for timen/økta». Dette kjennetegnes også fra Udirs dimensjon «å sørge for regler, struktur og rutiner» (Søgaard mfl, 2008).

Når læreren går gjennom undervisningens delmål, bidrar det til at elevene blir minnet på hva de skal lære og bli bedre på gjennom denne økten. Dette kan bidra til å holde fokus og konsentrasjonen gjennom økten. Før læreren setter i gang med læringsøkten, forsikrer læreren seg om at alle har forstått oppdraget, som er punkt nummer 3 for timenes struktur: «Sikre at oppdraget er forstått av alle elever».

Så starter læreren opp undervisningssekvensen ved å få elevenes fokus frem mot den interaktive tavlen og trykker frem et spesielt bilde. Alle elevene ser frem på tavlen. Lærer poengterer teksten på bilde og ved lærers gjentagelse oppdager elevene feil oppdeling av teksten, noe som gjør at det får en annen mening enn det som er innholdet. («Ananas biter»). Lærer presenterer flere bilder med feil orddeling før hun gir oppdrag til elevene om å snakke med læringspartner om det de har sett og lest. Lærer vandrer rundt mellom pultene. Elevene stanser snakket på signal fra lærer: «okei», og lærer henvender seg til elever ved hjelp av «ispinneteknikken» når hun oppsummerer.

Etterhvert formidler læreren fagstoff og gjennom måten læreren legger opp til at elevene samtaler med hverandre i korte sekvenser, kan det virke som elevene bevisstgjør hverandre på læringsmålet. Etter at elevene en stund har arbeidet sammen med sin læringspartner og læreren har formidlet sentralt fagstoff, oppsummerer læreren kort hva som har vært essensen i

økta. Her gjenkjennes «Repetere og oppsummere læringsmål» som er punkt nummer 5 for den gode timen ved Solsiden skole.

2. utdrag av observasjon i forhold til bruk av læringspartner med tanke på struktur i klasseledelse

Vi har kommet et stykke ut i undervisningsøkten, elevene har fått presentert mål for læringsøkten og lærer har hatt en økt med faglig informasjon og kunnskapsformidling. Lærer har nå formidlet at arbeidsmetoden er samarbeid med læringspartner.

Elevene samtaler aktivt med læringspartner mens lærer går rundt og hører på innspill og gir positiv respons til elevene. Lærer gir også oppdrag om at elevene skal notere ned i skriveboken sin hva de kommer frem til. Etter at elevene har arbeidet slik en stund, endrer lærer strategi for elevene ved å gi beskjed om at læringspartnerparene skal sette seg sammen med et annet par, som lærer velger.

Under arbeidsøkten gir læreren elevene korte arbeidssekvenser på omlag ett minutt før hun søker oppmerksomhet og fokus. De korte sekvensene før avbrudd virker effektfulle og jeg observerer at elevene jobber aktivt. Jeg noterer at læreren ved sin struktur arbeider for at «elevene får hjelp av lærer til å utvikle gode læringsstrategier», som er et av punktene i Solsidens standard for klasseledelse. Udirs dimensjon som handler om å støtte elevene faglig og sosialt (Nordahl, 2012. Hattie, 2009) og måten læreren går rundt og hører på elevenes kommunikasjon samtidig som hun gir dem konstruktiv og positiv tilbakemelding er i tråd med denne dimensjonen.

Elevene får et nytt oppdrag fra lærer; å dele informasjon fra forrige samtale med hverandre. Elevene starter umiddelbart med å kommunisere med hverandre i større gruppe. Lærer observerer elevarbeidet oppe fra tavlen. Etter omlag ett minutt gir lærer signal: «okei, da skal vi oppsummere hva gruppene har snakket om». Etter en kort oppsummering fra de fire gruppene, får lærer igjen elevfokus ved å vise nye bilder og tekst på tavlen. Etter en kort lærerstyrt økt gir lærer nytt oppdrag og elevene får beskjed om å snakke med læringspartner.

Lærer legger opp til samhandling og kommunikasjon mellom elevene, noe som er essensielt ved bruk av læringspartner metoden. Arbeidssekvensene inneholder eget arbeid og øving i

forhold til temaet. Læreren er kort inne og krever oppsummeringer og svar fra elevene før hun igjen setter dem i gang med fokus på elevarbeid. I Solsidens standarder for den gode timen skal arbeidsøkten inneholde: «Samhandling/ jobbing, øving og eventuelt produksjon» I tillegg følges en av Solsidens standarder for klasseledelse: «Læreren kommuniserer med elevene slik at de inspireres og opplever at læreren er interessert i deres læring».

4.2.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan følger skolens ledelse opp lærerens arbeid i klasserommet?

Intervju med lærer.

I forkant av deltakelsen i undervisningsøkten snakket jeg med læreren om mitt mål for tilstedeværelse og observasjon. Læreren kom med informasjon om bakgrunnen for hvorfor hun arbeider som hun gjør som lærer. Hun har et stort fokus på klasseledelse samtidig som hun forteller at hun er genuint opptatt av elevenes læring. Hun forteller at hun er tro mot skolens fokus om å bruke læringspartner som læringsstrategi i undervisningen, spesielt fordi hun mener denne måten å undervise på bidrar til god undervisning for læreren og godt læringsutbytte for elevene. Hun forteller også at de bruker denne strategien i lærergruppa når de drøfter fag – og kompetanseutvikling.

I etterkant, når jeg hadde beskrevet, tolket og analysert det jeg observerte, sendte jeg en mail til læreren for å få noen tilleggsopplysninger rundt ledelsesperspektivet.

De spørsmålene jeg refererer til er merket med tall og svarene fra lærer er L.

1.) Er det utdannelsen din som gjør at din praksis i klasserommet er slik?

L: «Nei, det tror jeg nok ikke».

2.) Har du noen formell videreutdanning?

L: «Nei, jeg har ingen formell videreutdanning, men har fått noen småkurs i klasseledelse».

3.) Skolen der du jobber har vært med i piloteringen av Udirs VFL satsing, 2005-2009. Er det i den forbindelsen du har fått dine kunnskaper om klasseledelse?

L: «Ja delvis på grunn av VFL piloteringen vil jeg nok tro, og ekstra kursing i den forbindelsen. Jeg har sammen med en kollega utarbeidet et metodehefte for læringspartner og i den forbindelse måtte jeg fokusere mye på egen lærerrolle».

4.) Jeg tolket gjennom observasjonen at du har gode relasjoner til elevene i klassen. Kan du si noe om dine relasjoner til elevenes foresatte?

L: «Ja, jeg opplever at jeg har gode relasjoner til elevenes foresatte, det har kommet frem gjennom tilbakemeldinger på foreldresamtaler».

5.) Hvordan er samhandlingen i det lærerteamet du er tilknyttet på skolen?

L: «Vi har et godt samarbeid og vi har en stor delingskultur både i lærerteamet jeg er tilknyttet og ellers på hele skolen».

6.) Hvordan følger skolens ledelse deg opp?

L: «De følger godt opp, en ledelse som dytter og drar. Vi har utviklings samtale ved oppstarten av nytt skoleår hvor vi snakker om hva som er bra og hva som kan utvikles. Så snakker vi om tema for skolevandring».

7.) Hva trenger du eventuelt av ledelsen for å være der du er?

L: «Jeg opplever at det er godt å bli sett og få respons på det jeg gjør riktig og også det jeg trenger mer trening i».

Gjennom mine observasjoner av lærerens atferd og svarene jeg har fått fra lærer, gir det gode indikasjoner på at hun er en erfaren lærer som er trygg i sin rolle. Nordahl hevder at en positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elever, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om både faglig og sosial utvikling (Nordahl, 2012).

Læreren uttaler at hennes deltakelse i piloteringen av «Vurdering for læring» gjennom Udir.2005-2009 nok har vært en årsak til hennes utvikling av sin lærerrolle med fokus på klasseledelse. Læreren har sammen med andre utarbeidet et metodehefte om læringspartner, og på bakgrunn av dette vil jeg tro at dette er en lærer som er en ressursperson i personalet. Læreren er opptatt av godt samarbeid med teamet hun er satt i, og synes det er positivt med god delingskultur av blant annet undervisningsmateriell.

Robinson hevder at når skolens ledelse skal lede lærernes læring og utvikling, bør fokuset være på kollektive prosesser. Hun hevder videre at lærere må ta et kollektivt ansvar for alle elever, noe som fordrer at lærerne støtter hverandre i å nå felles mål (Robinson, 2014). Læreren trekker frem at hun er fornøyd med en ledelse som følger opp og er tett på. Hun opplever at ledelsen dytter og drar i forhold til lærernes arbeid og undervisning. Innenfor Robinsons ledelsesdimensjoner er en av dimensjonene å lede lærernes læring og utvikling.

Forskningsresultater viser at en av den mest effektive måten skolens ledelse kan gjøre en forskjell for elevenes læring på, er ved å fremme og delta i den profesjonelle læring og utvikling av lærerne (Robinson, 2014). Læreren uttrykker at hun er fornøyd med ledelsens oppfølging med respons både på det som er bra og hennes utviklings potensiale.

Lærer har vedlagt sin utviklings samtale med rektor, og noen av tilbakemeldingene hun har fått er at hun er ansvarsfull, faglig dyktig og en trygg voksen for alle elevene på trinnet.

Videre har hun fått tilbakemelding på at hun er blid og hilser på alle. Lærers utviklingspotensiale som kom frem under utviklingssamtalen var at hun kunne bli bedre i å roe ned tempoet i noen timer. Lærer uttrykker at hun tror hun allerede er på vei gjennom å tenke over dette når hun planlegger de lange øktene elevene har.

4.2.3 Forskningsspørsmål 2: Hvordan følger skolens ledelse opp lærerens arbeid i klasserommet?

Intervju med rektor:

Det var rektor jeg først henvendte meg til med forespørsel om å få komme til Solsiden skole for å observere lærerrollen i en undervisningsøkt. Jeg informerte om mitt kjennskap til skolens profil og deres fokus på en spesiell læringsstrategi, «Læringspartner». Rektor videreformidlet mine ønsker til en lærer som samtykket til at jeg fikk følge henne gjennom en undervisningsøkt. I etterkant av mitt besøk ved skolen henvendte jeg meg igjen til rektor med spørsmål om hun kunne fortelle meg om hvordan hun som rektor og skolens ledelse arbeider og bidrar til å følge opp lærerne ved skolen for å styrke læreren som klasseleder.

Jeg har valgt å skrive et sammendrag av svarene jeg har fått fra rektor:

Til spørsmålet om hvordan rektor og følger opp lærerens arbeid i klasserommet svarer rektor at hun hvert år, ved oppstart av skoleåret har en oppstarts- eller utviklingssamtale med alle lærerne. I denne samtalen går de gjennom det som har fokus dette skoleåret. Så blir de i fellesskap enige om hvilket fokus rektor skal ha og observere etter når hun skal skolevandre læreren i undervisningssituasjoner. Rektor forteller at skolevandring innebærer at hun kommer på besøk i klasserommet og observerer lærerrollen, for deretter å ha en

oppfølgingssamtale umiddelbart. I oppfølgingssamtalen snakker rektor og lærer sammen om det som er observert og de blir i fellesskap enige om hva som er bra og hva som kan utvikles videre. Rektor forteller videre at sånn omtrent rundt jul har hun medarbeidersamtale med alle lærerne og der er et av temaene oppfølging av hva som ble sett i skolevandringen tidligere på høsten. Etter medarbeidersamtalen og utover våren skolevandrer rektor igjen alle lærerne, igjen med oppfølgingssamtale i etterkant. Denne samtalen inneholder i tillegg til fokusområder, også forventninger og ønsker for neste skoleår.

De svarene rektor gir indikerer at dette er en leder som er aktiv og involvert i formelle fora for lærerne. Robinson sier utfra forskning at den mest effektive måten skolens ledelse kan gjøre en forskjell for elevenes læring på, er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utvikling av lærerne (Robinson, 2014). Det å involvere seg i lærernes kompetanseutvikling handler om effektiv lederinvolvering noe jeg tolker som at denne rektoren gjør.

Videre virker det som rektor tar ansvar for at skolens strategiske planer og utarbeidede standarder for både den gode timen og for klasseledelse blir levende og utviklende dokumenter. I pedagogisk ledelse fremhever Jorunn Møller at de formelle lederne ved skolen har et spesifikt ansvar for skolens samlede kvalitet og for utvikling av skolen som en lærende organisasjon (Møller mfl, 2009). Rektor ved Solsiden skole prioriterer ifølge sine svar, tid til oppfølging av lærerne i klasserommet, gjennom å skolevandre. Det å etablere læringsforhold i kollegiet og å utvikle systemer som sikrer læring er sentralt i pedagogisk ledelse, og i dagens skole er utvikling, fornyelse og endring en kontinuerlig prosess (Wadel, 2007).

På spørsmål om hvilke ledelsesstrategier skolens ledelse har fokus på i forhold til å utvikle en lærende organisasjon svarer rektor følgende:

«Det jeg legger i å utvikle en lærende organisasjon er først og fremst at vi må ha felles utviklingspunkter. Dette er noe som jobbes frem gjennom arbeidet med vår strategiske plan».

Videre forteller rektor at det er viktig at alle lærere er med i arbeidet og at alle eier den strategiske planen. Hun forteller videre at det er når den strategiske planen er ferdig utviklet, at selve arbeidet starter. Arbeidet med de strategiske planene skjer i team og i utviklingstid på onsdager mellom kl. 14.00 og 16.00. I utviklingstiden skal overskriftene for arbeide gjenspeile den strategiske planen. I tillegg forteller rektor at de på onsdager har «fagforum».

Da møtes de fagansvarlige for flere trinn for å snakke fag. Rektor hevder at det sikrer kvalitet og her kan lærerne for eksempel «bestille» utviklingsområder som skriving i alle fag eller liknende. Rektor forteller at årets overskrift i strategisk plan og dermed også i fagforumet er *Skrivekløe og regne glede i en digital hverdag*.

Begrepet enkelkretslæring handler om å lære gjennom å undersøke og oppdage. Når Solsiden skole velger fokusområder til strategisk plan vil jeg hevde at de i starten befinner seg på enkeltkretslæringens nivå (Argyris & Schön, 1978). Rektor forteller at de jobber med å utvikle læring omkring temaene i strategisk plan i team og utviklingstid hver uke. Rektor uttaler at det er viktig at alle er med på arbeide og at alle eier den strategiske planen. Gjennom skolens fagforum kan lærerne bestille utviklingsområder og dette hevder rektor at sikrer kvalitet. Gjennom de ulike utviklings- og teamtid, samt fagforum oppfatter jeg at rektor arbeider med Robinsons fjerde dimensjon som er: å lede lærernes læring og utvikling. Argyris & Schön mener at praksis må endres for at det skal skje en varig endring i måten de ansatte handler på, og det forutsetter at organisasjonen skaper rom, både ressursmessig og mentalt for kritisk analyse og refleksjon over egen praksis. Når endringer i praksis er gjort på bakgrunn av ny innsikt, kan vi snakke om dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1978).

På spørsmålet jeg stilte om hvilke ledelsesstrategier skolens ledelse har fokus på i forhold til å utvikle en lærende organisasjon svarte rektor blant annet at det var viktig å ha felles utviklingspunkter. Det er skolens arbeid i fellesskap, både ledelse og lærere å ta ansvar for å utvikle de strategiske planene. Peter Senge (1999) forstår en lærende organisasjon som en som vektlegger kontinuerlig læring, både kollektivt og individuelt.

Solsiden skole har vært en pilotskole i et nasjonalt satsningsområde, VFL, 2005-2009. Selv om det er noen år siden Solsiden skole var en pilotskole, virker det som at skolens ledelse og personalet har tilegnet seg god kompetanse gjennom deltakelse i prosjektet. Deltakelsen har sannsynligvis har ført til at Solsiden skole har godt fokus på og vektlegger læring, både i kollektive og individuelle prosesser.

Ut fra svarene rektor har gitt meg kan det forstås slik at Senges disipliner er aktive ved Solsiden skoles måte å arbeide med for å videreutvikle skolens strategiske planer. Gjennom utviklingssamtalen på starten av skoleåret går rektor og hver enkelt lærer gjennom blant annet

utviklingsområder for den enkelte. Dette ligger i disiplinen om personlig mestring som handler om den enkeltes vilje og evne til å lære, for videreutvikling. Gjennom rektors skolevandring under lærernes undervisning med oppfølgingssamtale vil jeg hevde at de mentale modellene blir utviklet, fordi nye kollektive modeller konstrueres gjennom samhandling og refleksjon. Gjennom arbeidet med å utvikle strategisk plan arbeider personalet i team og utviklingstid. Her fremtrer både disiplinen om felles visjon gjennom utarbeidelse av strategisk plan og disiplinen omkring gruppelæring, gjennom team og fellestid. Når en organisasjon, her Solsiden skole ivaretar arbeidet med Senges fire disipliner: Personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring hevder Senge at organisasjonen har forståelse og sammenhenger i egen organisasjon. Da trer automatisk den femte disiplinen som er systemtenkningen inn og den bidrar til å vise hvordan disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre (Senge, 1999).

Evnen til å ivareta læring i skolen som organisasjon handler om skolens evne til å ta vare på kunnskapen slik at den blir uavhengig av enkeltpersoner. Målet for læringen er å forstå og drøfte hva som skjer i læringsprosessen der forholdet mellom individets læring og organisasjonslæring ses på som en helhet (Roald, 2013).

4.2.4 Forskningsspørsmål 3: På hvilken måte leder læreren for at elevene kan øke hverandres læring?

Gjennom datainnsamlingen sitter jeg med omtrent 170 minutter undervisningspraksis på film. Læreren har planlagt undervisningsøkten ut fra mål for økten, fagstoff og undervisnings- og læringsstrategier. For å lete etter svar på dette forskningsspørsmålet har jeg valgt å skrive et sammendrag fra det jeg har observert med fokus på hvordan lærer leder undervisningen for at elevene kan øke hverandres læring.

Vi har kommet et godt stykke ut i undervisningsøkten og elevene får deler av et tankekart opp på den interaktive skjermen foran i klasserommet. Innledningen til denne økten er at lærer har fortalt at de nå skal jobbe med sammensatte ord. Hun kommer med eksempler på ulike ord som er satt sammen. Så ber lærer elevene om å sette seg i par. Mens elevene endrer plasseringer, forteller lærer at hun nå vil at de skal gjøre som vanlig: *«Dere skriver sammensatte ord som overskrift i norskboken»*.

Elevene organiserer seg raskt i klasserommet og setter seg to og to sammen. Jeg oppfatter at de setter seg sammen med en fast læringspartner. Videre sier læreren: *«Dere skriver selvfølgelig sammenhengende skrift også»*. *«Og så lager dere tankekart»*. *«Skole i midten»*.

En av elevene rekker opp hånden og spør om de skal jobbe hver for seg og læreren svarer at de nå skal lage sammensatte ord sammen med læringspartneren deres. Og læreren informerer videre at de skal lage hvert sitt tankekart i boka si.

Lærer: *«Skolemat» har jeg laget her - og skolesekk»*.

Lærer: *«Er det flere ord som begynner på skole og som er sammensatt?» «Snakk med læringspartneren din, og så lager dere samme kartet»*.

Elevene starter opp og jeg observerer at de snakker lavt sammen om hvilke ord som kan settes sammen med «skole».

Læreren modellerer for noen elevgrupper hvordan de skal fylle inn i tankekartet. Hun kommer med eksempler på sammensatte ord og gir føringer for strukturen og hva hun forventer at elevene skal samarbeide om.

Så fortsetter alle elevene å arbeide sammen med læringspartner mens er lærer går rundt i klasserommet og svarer på spørsmål der det er nødvendig. Lærer gir positiv tilbakemelding:

Lærer: *«Bra dere, nå er dere i gang alle sammen!»*

Lærer: *«Flott dere, bra ord!»*

Etter et par minutter til med elevarbeid, stopper lærer aktiviteten og får fokus:

Lærer: *«Da tar jeg noen jeg ser og skriver opp på dette tankekartet»*.

Lærer skriver opp sammensatte ord fra elevenes bøker i tankekartet hun har laget på tavla.

Lærer: *«Det var noen av eksemplene dere har skrevet, da kan dere arbeide videre»*.

Så får elevene igjen tid til arbeid. Lærer går rundt og sjekker, veileder og gir instruksjoner:

Lærer: *«Gjør dette pent også!»*.

Etter en stund avbryter læreren igjen elevenes arbeid og benytter «ispinne-teknikken» for å fylle opp tankekartet på tavla.

Under elevenes arbeidsøkt organiserer læreren det slik at elevene kun jobber i korte arbeidsøkter på 1-1 ½ minutt før hun igjen ber om elevenes oppmerksomhet. Jeg oppfatter at dette er en struktur elevene er godt kjent med, fordi elevene setter i gang med engang de får beskjed fra lærer og de stopper arbeidet med en gang de får beskjed om det. De korte sekvensene før avbrudd virker effektfulle, og elevene er aktive. Det jeg ikke ser er om alle elevene rekker å skrive noe ned på den korte arbeidsøkten. Jeg får heller ikke kontrollert om alle elevene jobber sammen med læringspartneren sin eller om det er en av læringspartneren som har regien og svarene.

Den sosiokulturelle læringsteorien legger vekt på læring som en sosial aktivitet der den enkelte utvikler kunnskap gjennom samhandling med andre (Dysthe, 2006). Den situerte læringen kan oppfattes som situasjonsbestemt og gjennom det å finne flere sammensatte ord som inneholder «skole» skjer det sannsynligvis situert læring i denne økten.

Vi har kommet enda lenger ut i undervisningsøkten og læreren presenterer et nytt delmål innenfor et annerledes tema enn sammensatte ord.

Lærer: «Hvorfor skal man lære rettskriving, eller ortografi som det heter på fint?»

«Har du noen tanker om hvorfor det er ålreit å kunne skrive godt på norsk?»

«Snakk med læringspartner først».

Elevene snur seg umiddelbart mot hverandre og det blir høy aktivitet og mye summing. Jeg kan kun høre bruddstykker fra alle samtalene når de forklarer for hverandre. Elevene blir stoppet av læreren etter omtrent 30 sekunder.

Lærer: «Okei».

Elevene stopper umiddelbart med summingen og snur seg fram mot lærer.

Lærer: «Hvorfor har vi rettskriving med andre ord?» «Hvorfor må vi skrive riktig?»

Læreren finner fram glasset med ispinnene og benytter «Ispinneteknikken» i gjennomgangen.

Elev 1 svarer: «For ellers kan kanskje ikke andre skjønne hva vi skriver».

Lærer gjentar svaret for hele klassen og sier deretter: «Ja veldig bra svar, andre må jo skjønne hva vi skriver. Supert!»

Lærer: «Nå skal dere få se noen eksempler på noen som ikke kan skrive helt riktig».

Elev 2 svarer: «Ja, også kan det hende vi ikke skriver sånn vi snakker».

Lærer: «Ja det er helt riktig. For eksempel der jeg kommer fra, sier vi «hakketi». Men sånn skriver man det jo ikke, bra!»

Lærer åpner for diskusjon rundt det å snakke og å skrive forskjellig. Flere elever kommer med eksempler.

Lærer: «Det vil si at vi snakker om noe som heter skriftspråk og noe som heter talespråk. Men det skal vi ha om i neste uke».

Lærer viser eksempler på skjermen over feil rettskriving og elever diskuterer med læringspartner hva det egentlig står.

Et eksempel: Emballasje med skrift: DYPFRYST LAM LEVER.

Lærer benytter igjen ispinneteknikken og trekker et tilfeldig navn.

L: «Elev3, kan du forklare hva dette betyr?»

Elev3: «Lam lever»

Lærer peker på skjermen og sier: *«Ja, og selv om det er dypfryst».*

Elevene ler.

L: «Hva skulle det stått?»

Elev3: «Dypfryst lammelever»

L: «Ja helt riktig».

Jeg opplever i denne læringsbolken at lærer er aktiv med å komme med konkret kunnskap om rettskriving. Elevene får tid sammen til å diskutere og komme fram med riktige svar. Jeg mener at dette viser hvordan elever er med på å heve hverandres kunnskap, fordi de sammen finner gode løsninger.

Hattie uttaler at den synlige læringen oppstår ved at det er en praksis som rettes mot det å oppnå mestring av målet, når tilbakemelding blir gitt og etterspurt og når det er aktivitet og engasjement både fra lærer og elever (Hattie, 2013). Han uttaler videre at lærere må ha evnen til å trekke seg tilbake når læring skjer og elevene gjør fremskritt mot å oppfylle målekriteriene, samtidig som lærer må være klare i å forsikre elevene at de er på riktig vei, slik at de møter utfordringer på en vellykket måte (Hattie, 2013).

Utdrag fra tidligere informasjon om prinsipper innen læringspartner-strategien: «Det aktiviserer alle og du lærer bedre selv ved å forklare ting til andre. Alle kan svaret etter

samtale og diskusjon, det er rettferdig, det passer for alle og alle kan mestre». Den sosiokulturelle læringsteorien handler om læring og utvikling i dialog med andre og den situerte læringen skjer i interaksjon i et praksisfellesskap mellom «mester og læring» (Dysthe, 2006).

Et utdrag fra Dochy (2002) sin undersøkelse som er gjort i forhold til hva vi lærer av, svarer 82% at de lærer best gjennom å forklare for andre eller lære bort til en annen. Utfra denne undersøkelsen kan det hevdes at denne formen for undervisning skaper god læring for elevene. Jeg har i min datainnsamling ingen faktiske resultater i form av test eller prøver som kan bygge opp under eller dokumentere at det faktisk skjer mer læring for elevene enn det de hadde før de hadde denne undervisningsøkten.

I dette kapitlet har jeg analysert funn fra datainnsamlingen fra video-observasjoner og intervjuer av en lærer og en rektor. I det neste kapitlet vil jeg drøfte funnene fra min datainnsamling og sette det inn i et teoretisk perspektiv utfra mitt tema som er ledelse og lærerarbeid.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene som jeg har trukket frem fra min datainnsamling og sette det inn i et teoretisk perspektiv utfra studiens tema som er ledelse og lærerarbeid. Jeg vil gjennom drøftingen forsøke å få svar på min problemstilling: **«Hvordan kan skolens ledelse arbeide for å styrke lærerens arbeid i klasserommet, med fokus på god klasseledelse?»**

5.1 Lederrollen

I St.meld.nr.31, Kvalitet i skolen (2007-2008) understrekes det at en lærende organisasjon stiller krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. Det hevdes videre i meldingen at god klasseledelse er avgjørende for kvalitetsutvikling i skolen. Ut fra de observasjonene jeg gjorde av lærers rolle i klasserommet mener jeg at læreren innehar en god struktur for klasseledelse. Hennes relasjoner til elevene, struktur for timen og kunnskap om læringsstoffet er i tråd med både Solsiden skoles standarder og udirs punkter for god klasseledelse. Lærer trekker frem i intervjuet at hun har en leder som følger opp og dytter og drar. Det vil jeg hevde tyder på en leder som er opptatt av lærerens arbeid gjennom å følge opp arbeide og motiverer til utvikling. .

Jeg viser til Robinson, Lloyd og Rowes metaanalyse fra studien «An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types» (2008), hvor studien blant annet viser at det har vært stor effekt for den ledelsesdimensjonen som handler om å fremme og å delta i lærernes læringsprosesser. Robinson hevder at gode skoleledere forbedrer indirekte læringspotensiale i en organisasjon gjennom den påvirkningen de har på medarbeidernes motivasjon, forpliktelse og arbeidsforhold (Robinson, 2014).

Rektor forteller at de ved oppstart av skoleåret har en oppstarts- og utviklingssamtale med hver enkelt lærer hvor de gjennomgår det som skal ha fokus dette skoleåret. Rektor og lærer enige om hvilket utviklingsområde rektor skal skolevandre når læreren har skal skolevandres på. Gjennom denne samtalen mellom lærer og rektor vil jeg hevde at den første av Robinsons ledelsesdimensjon: Å etablere mål og forventninger blir ivaretatt.

Denne oppstarts- og utviklingssamtalen mener jeg viser rektors evne og interesse for å gå inn og arbeide sammen med lærer omkring lærers utviklingsmuligheter. Ved at rektor skal følge lærers undervisning gjennom skolevandring og oppfølging tror jeg er med på å øke lærers

motivasjon og forpliktelse i sin lærerrolle utfra skolens egne standarder. Den tredje av Robinsons dimensjoner handler om: Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, er tydelig gjennom både utviklingssamtalen med lærer og skolevandring.

I følge opplæringsloven og læreplanen for grunnskolen er det rektor som har ansvar for kvalitet i skolen. Etablering av læringsforhold og å utvikle systemer som sikrer læring er sentralt i pedagogisk ledelse, og i dagens skole er utvikling, fornyelse og endring en kontinuerlig prosess (Wadel, 2007).

Sammen med svarene fra rektors intervju var også skolens prosesser frem mot strategisk plan vedlagt. I prosessplanen foreligger **hva** som skal gjøres av utviklingsarbeid, **hvem** som har ansvar, om det er ledelsen, plangruppa eller felles for alle lærerne og **når** prosessdelmålene skal gjennomføres. Målet for den strategiske planen er at alle lærerne skal få et eierforhold til planen. Jeg mener at ledelsen ved Solsiden skole arbeider i tråd med Wadels uttalelser om at ledelsen ved skolen etablerer læringsforhold og har utviklet systemer som sikrer utvikling og læring.

Rektor ved skolen har gjennom sitt intervju lagt frem hvordan skolens ledelse følger opp skolens lærerarbeid. Gjennom intervju med lærer påpeker lærer at hun opplever en ledelse som følger opp, dytter og drar når det gjelder utviklingsområder. Hun opplever også at det er positivt med en ledelse som ser hver enkelt og gir respons på det lærer gjør riktig og det hun trenger mer trening i.

Robinsons fjerde dimensjon handler om å lede lærernes læring og utvikling. Jeg mener denne dimensjonen er sentral i arbeidet for lederen i det å styrke læreren som en god klasseleder. Ved at rektor skolevandrer vurderer jeg det som effektiv lederinvolvering fordi det blant annet handler om at rektor får kunnskap om lærers undervisning og også innblikk i lærers rolle som klasseleder. En slik type lederinvolvering gjør det sannsynlig at lærerne vil diskutere undervisning med lederen sin (Robinson, 2014).

Gjennom de svarene som kommer fra rektor og lærer, vurderer jeg at det gir meg det samme inntrykket av ledelsens lærerarbeid. Både i arbeidsprosessen frem mot strategisk plan og skolevandring med oppfølgingsamtaler er dokumenterte lederinvolveringer som bidrar til god skoleledelse.

Som jeg tidligere vurderte i analysen av rektors intervju, synes det for meg at Senges disipliner er aktive ved Solsiden skoles måte å arbeide med for å videreutvikle skolen som en lærende organisasjon. Gjennom de fora som ligger til rette ved Solsiden i forhold til lærernes læring og utvikling, ukentlig fellestid og fagforum mener jeg at Senges disipliner er synlige i skolens organisasjonslæring. Jeg vil hevde at gjennom den individuelle utviklingssamtalen med rektor kan disiplinen om personlig mestring som handler om den enkeltes vilje og evne til å lære være gjeldende, for videreutvikling. I fastlagte fora forbedres fellesvisjoner og gjennom drøfting er og refleksjoner i fellesskap kjennetegnes både gruppelæring og utvikling av de mentale modellene. Selve forståelsen av arbeide og utviklingen av en lærende organisasjon, er systemtenkningen, som bygger på helheten og fremstår som den femte disiplin.

Skolevandring er et lederverktøy for oppfølging av lærers arbeid i klasserommet og her mener at muligheten for at de mentale modellene blir utviklet, fordi nye kollektive modeller kan konstrueres gjennom oppfølgingsamtalen. Disiplinen som omhandler felles visjon er godt synlig ved Solsiden skoles arbeid med strategisk plan og det at rektor er opptatt av at alle skal eie planen og arbeide med den i fellestid og fagforum, gjenspeiler disiplinen omkring gruppelæring.

5.2 Lærerrollen

Det overordnede målet for skolens ledelse og lærerarbeid er å gi elevene et godt læringsmiljø. Thomas Nordahl hevder at læringsmiljøet er helt avgjørende for om elever lærer på skolen, og han fremhever at det å gi elevene positiv oppmerksomhet bidrar til økt læringstrykk (Nordahl, 2015).

Solsiden skole har egne standarder for klasseledelse og for en god oppstart av timen: «å fokusere på de første 7 minuttene: eie klasserommet – sånn gjør vi det her. De har en oppstartsoppgave eller en annen måte å komme raskt i gang med timen». Læreren følger egen skoles standarder for den gode timen i forhold til god oppstart. Udirs dimensjon på god klasseledelse som handler om å «motivere og ha positive forventninger til elevene» (Nordahl mfl, 2012) er tydelig i lærerens rolle i denne sekvensen.

Læreren fremstår som en tydelig og trygg voksenperson. Når lærer gjennomgår strukturen for undervisningsøkten gir det elevene en god oversikt for timen. Læreren gjennomgår også målet for undervisningsøkten og samtidig repeterer delmålene for det temaet de har jobbet med denne perioden. Det viser at lærer følger Solsiden skoles standarder for klasseledelse og den gode timen: «læreren setter klare faglige og sosiale mål, og motiverer elevene til å nå målene ut fra elevenes individuelle forutsetninger» og «Gjennomgang av målet for timen/økta». Dette er også kjennetegn fra Udirs dimensjon «å sørge for regler, struktur og rutiner» (Søgaard mfl, 2008).

Når læreren formidler fagstoff og legger opp til at elevene samtaler med hverandre i korte sekvenser, ser det ut til at elevene bevisstgjør hverandre på læringsmålet. Etter at elevene har arbeidet sammen med sin læringspartner og læreren har formidlet sentralt fagstoff, oppsummerer læreren hva som har vært essensen i økta. Her gjenkjennes «Repetere og oppsummere læringsmål» som er punkt nummer 5 for den gode timen ved Solsiden skole.

Jeg vil hevde at måten læreren går rundt i klasserommet og hører på elevenes kommunikasjon samtidig som hun gir dem konstruktiv og positiv tilbakemelding, kjennetegnes utfra Udirs dimensjon som handler om å støtte elevene faglig og sosialt (Nordahl, 2012. Hattie, 2009)

Lærer legger opp til samhandling og kommunikasjon mellom elevene, noe som er essensielt ved bruk av læringspartner metoden. Arbeidssekvensene inneholder eget arbeid og øving i forhold til temaet. I Solsidens standarder for den gode timen skal arbeidsøkten inneholde: «Samhandling/ jobbing, øving og eventuelt produksjon». I tillegg følger læreren en av Solsidens standarder for klasseledelse: «Læreren kommuniserer med elevene slik at de inspireres og opplever at læreren er interessert i deres læring».

5.3 Lærers ledelse av elevenes sosiokulturelle læring

Den overordnede målsetningen med LK 06 er å øke læringsutbytte for alle elever. Min studie har hatt fokus på ledelse og lærerarbeid. Det bakenforliggende målet med forskning på ledelse og lærerarbeid er for meg har gjennom dette studie, å finne ut hvordan ledelsen kan arbeide for å styrke lærers arbeid i klasserommet. Målet er at lærers undervisning skal føre til at elevene lærer mer. Jeg har derfor gjennom mitt forskningsmateriale også valgt å analysere noe av det jeg så av elevenes arbeidsfellesskap.

Under elevarbeidsøkten organiserte læreren det slik at elevene kun jobbet i korte arbeidsøkter på 1-1 ½ minutt før hun igjen ba om elevenes oppmerksomhet. Jeg oppfattet at dette var en struktur elevene var godt kjent med, fordi elevene satte i gang med engang de fikk beskjed og stoppet arbeidet når de fikk beskjed om det. De korte sekvensene før avbrudd virket effektfulle med aktive elever. Jeg har ingen kontroll på om alle elevene jobbet sammen med læringspartneren sin eller om det var en av læringspartneren som hadde regien og svarene.

Den sosiokulturelle læringsteorien legger vekt på læring som en sosial aktivitet der den enkelte utvikler kunnskap gjennom samhandling med andre (Dysthe, 2006).

Elevene får tid sammen til å diskutere og komme fram med riktige svar. Jeg mener at dette viser hvordan elever er med på å heve hverandres kunnskap, fordi de sammen finner gode løsninger. Hattie uttaler at den synlige læringen oppstår ved at det er en praksis som rettes mot det å oppnå mestring av målet, når tilbakemelding blir gitt og etterspurt og når det er aktivitet og engasjement både fra lærer og elever (Hattie, 2013). Hattie uttaler videre at lærere må ha evnen til å trekke seg tilbake når læring skjer og elevene gjør fremskritt mot å oppfylle målekriteriene, samtidig som lærer må være klare i å forsikre elevene at de er på riktig vei, slik at de møter utfordringer på en vellykket måte (Hattie, 2013).

Den sosiokulturelle læringsteorien handler om læring og utvikling i dialog med andre og den situerte læringen skjer i interaksjon i et praksisfellesskap mellom «mester og lærling» (Dysthe, 2006).

6 Konklusjon

Mitt formål med studien er ledelse og lærerarbeid, og har vært å få kunnskap om hvordan skolens ledelse kan arbeide for å styrke lærernes arbeid og rolle i klasserommet, med fokus på god klasseledelse. Jorunn Møller peker på ansvarsplikten overfor det profesjonelle ansvaret som skal ivaretas og som handler om skoleleders og lærernes kollektive ansvar i opplæringen (Møller, 2009).

Etter datainnsamlingen for denne studien er inntrykket at Solsiden skole er en veldrevet skole med en tydelig profil og en tydelig ledelse. Temaet for studien er ledelse og lærerarbeid og jeg har ønsket å få innblikk og kunnskap om hvordan skolens ledelse bidrar til å styrke læreren som klasseleder.

Rektor ved skolen legger til rette for at ledelse og lærere ved skolen jobber i fellesskap med skolens utviklingsplaner og strategier. Det er lagt opp til felles- og team tid to timer hver uke hvor overskriftene skal gjenspeile arbeid og utvikling med strategisk plan for skolen. I tillegg har leder tilrettelagt for fagforum en gang i uken hvor de fagansvarlige ressurspersonene møtes for å snakke fag. Når leder setter av tid til slike utviklings- og refleksjonsfora mener jeg at det tas gode strategiske valg i forhold til bruk av ressurser som brukes til å nå skolens prioriterte mål (Robinson, 2014).

Jeg har tatt utgangspunkt i en lærers arbeid og jeg har vært tilstede i en undervisningsøkt hvor jeg video – observerte både lærerrollen og elevenes arbeid. Jeg har sett spesielt på strukturen i undervisningen og at elever får kunnskap om strategier som gir økt læring. Ved å følge en lærer på Solsiden skole hvor bruk av læringspartner er et redskap som brukes aktivt i undervisningsøkter, fikk jeg mulighet til å observere denne læringsstrategiens effektivitet i forhold til elevenes læringsutbytte.

Problemstillingen for dette studiet har vært: Hvordan kan skolens ledelse arbeide for å styrke lærerens arbeid i klasserommet, med fokus på god klasseledelse?

Dette har vært en motiverende og spennende tema for meg å forske i, og spesielt det å få være med på en lang undervisningsøkt og observere en lærers rolle, med fokus på hennes undervisningsstrategier for sin lærerrolle. Gjennom Solsiden skole sine egne standarder for klasseledelse, den gode timen og utdanningsdirektoratets standarder for god klasseledelse vil jeg mene at jeg har sett en lærer i aksjon som gjennom sin struktur og fagkunnskap viser god

klasseledelse. Hun har god oversikt, gode relasjoner og nærhet til klassens elever, og det psykososiale læringsmiljøet for elevene vil jeg si er godt. Når lærere er tydelige overfor sine elever gjennom forventninger, tilbakemeldinger og positiv oppmerksomhet, bidrar det til et godt læringsmiljø og økt læringstrykk (Nordahl, 2015).

Gjennom observasjonene har jeg sett hvordan lærer har tilrettelagt undervisningen slik at elevene har samarbeidet i læringsarbeidet, med den hensikt at de skal lære gjennom samhandling. Jeg opplevde at elevene var motiverte for å arbeide sammen med sin læringspartner. Jeg reflekterer automatisk mot den sosiokulturelle læringsteorien som kjennetegnes ved at læring skjer gjennom deltakelse og samspill mellom deltakerne, og språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessen.

Jeg vil på bakgrunn av mine observasjoner hevde at strategien læringspartner i stor grad bidrar til at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst.

Gjennom både lærers og rektors svar i intervjuene gis konkrete svar på rektors oppfølging av lærernes arbeid i klasserommet. Dette er en rektor som har fokus på den pedagogiske ledelsen og jeg vil hevde at rektor jobber ubevisst, eller bevisst i tråd med Robinsons ledelsesdimensjoner. Som skolens øverste leder har hun ansvar for å etablere mål og forventninger, noe som kommer tydelig frem i forhold til skolens strategiske plan.

Jeg har gjennom svarene fra lærer og rektor sett at det foregår fast skolevandring to ganger i året i lærernes undervisning, og mener med at dette er en rektor som forsikrer seg om kvaliteten på undervisning, og gjennom oppfølgingssamtaler gjennomgår utviklingspunkter.

Gjennom rektors ledelse og tilrettelegging av felles utviklingstid og arbeid i team med temaer og utvikling av strategisk plan, viser rektor at hun leder og tar ansvar for lærernes læring og utvikling. Rektors oppfølging av lærerne gjennom oppstarts/ utviklings samtale på starten av skoleåret, skolevandring med oppfølgingssamtale to ganger pr. år og medarbeidersamtale, vil jeg hevde at ved Solsiden skole sikrer skolens ledelse et velordnet og trygt læringsmiljø.

«Hvis det er slik at jo mer ledere fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring knyttet til skolens kjernevirksomhet, som er undervisning og læring, jo større er deres innflytelse på elevenes læringsresultater. Det å ha fokus på elevsentrert ledelse handler om å gå via lærerne, da er det lærerne og hvordan ledelsen arbeider for å styrke dem, som gjør at elevene lærer mer». (Robinson mfl, 2008).

Med sitatet fra Vivian Robinson vil jeg konkludere med at rektor ved Solsiden skole har fokus på elevsentrert ledelse og hun arbeider systemisk og målrettet for å styrke lærers arbeid i klasserommet, med fokus på god klasseledelse.

6.1 Avsluttende refleksjoner

Gjennom dette studie konkluderer jeg med at jeg har sett eksempler på at Solsiden skole har en rektor som har fokus på ledelse og lærerarbeid. Gjennom min datainnsamling og funn, sett opp mot mine utvalgte teoretiske perspektiver vil jeg hevde at jeg har fått svar på min problemstilling som har vært: Hvordan kan skolens ledelse arbeide for å styrke lærers arbeid i klasserommet, med fokus på god klasseledelse?

Som en implikasjon for videre forskning har jeg med denne studien ønsket å bidra for å få frem ledelsens arbeid for å styrke lærers arbeid i klasserommet. De videre implikasjonene kan dreie seg om å gå enda dypere i forskningen rundt temaet ved å følge flere ledere og lærere i sin ledelses- og lærerpraksis.

Litteraturliste

Andreassen, RA. Irgens, E. og Skaalvik, E. (red.). (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Buli-Holmberg, J. og Nilsen S. (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Dalbakk, A-T. (2014). *Læringsfokuset ledelse- om rektors organisering av og involvering i lærersamarbeid*. Masteroppgave, UIO: Reprosentralen. Oslo

Dreyer, T. og Thorsrud, A. (2012). *Lære mer, fullføre og bestå - et spørsmål om ledelse?* Masteroppgave, UIO: Peak Print AS

Dysthe, O. (2006, 3. opplag). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (red.). (2007, 4. opplag). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

Høie, Y.N. (2011). *Skolevandring i en kommune. Fører praktisering av Skolevandring til endring i læringstrykk og synliggjøres dette i resultatene på nasjonale prøver?* Masteroppgave, UIO. Porsgrunn: Reklamehuset WERA AS.

Johannessen, A. Tufte, P.A, Christoffersen, L. (2010, 4. utg). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kleven, T.A. (Red.). (2014, 2. utgave). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen. Fagbokforlaget

Kvale, S. og Brinkmann, S.(2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Akademisk

Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller & E. Ottesen (red) *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s.284-299). Oslo. Universitetsforlaget

Maxwell, J.A. (2013): *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles. Sage

Meld.St.19 (2009-2010) *Tid til læring*. Oslo. Kunnskapsdepartementet

Møller, J. og Ottesen, E. (red). (2011): *Rektor som leder og sjef- Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget

Senge, P.M, (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo. Egmont hjemmets bokforlag

Steinsholt, M. & Austvik, L.M (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling: «Blir det utvikling av sånt...?»*. Masteroppgave. UIO

Stålsett,U (2012, 2.utg). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen. Fagbokforlaget

St. meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo. Utdannings- og forskningsdepartementet

St. meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo. Kunnskapsdepartementet

Thagaard, T. (2013, 4.opplag). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget

Ødegaard Olsen, H. og Aasland, M (2013). *Læringspartner, undervisvurdering i praksis*. Oslo. Pedlex Norsk skoleinformasjon

Fagtidsskriftet Bedre skole, 2009 “ Skoleledere som fanebærere”, Jorunn Møller

Fagartikkel, 2015. “ Sånn får vi en bedre skole”. Thomas Nordahl

Utdanningsdirektorets nettside; www.udir.no

Vedlegg

Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”På hvilken måte kan læringspartner være et kraftfullt verktøy for å utvikle egen kunnskap og læring?”

Bakgrunn og formål

Jeg henvender meg til dere fordi jeg er student ved universitetet i Oslo, institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Jeg er mastergradsstudent i emnet utdanningsledelse, og i forbindelse med min forskning ønsker jeg å undersøke hvordan læringsstrategien «læringspartner» kan være et kraftfullt verktøy i elevenes arbeid for å utvikle egen kunnskap og læring. Jeg ønsker å forske på hvordan skolens ledelse kan utvikle en kultur for læring som ivaretar opplæringslovens §1-3, som omhandler alle elevers rett til å få en tilpasset opplæring ut fra egne forutsetninger, evner og anlegg.

Bakgrunnen for utvalget av forskningsgruppe er at mitt kjennskap til at skole bruker læringspartner som en aktiv læringsstrategi/metode hvor elevene samarbeider i par med det formål å hjelpe hverandre i læringsarbeidet. I kontakt med skolens ledelse fikk jeg positiv tilbakemelding på forespørsel om mulighet til å kunne komme å video-observere en lærer og en klasse som driver aktivt og systematisk med dette. Kontaktlærer for deres elever har gitt positiv tilbakemelding og har gitt dere informasjon om at det er frivillig deltakelse med mulighet for å reservere seg fra prosjektet. De jobber da i en annen gruppe på tidspunktet hvor observasjonen foregår.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i denne studien innebærer at elever og lærere i den utvalgte gruppen blir video-observert i en læringsøkt hvor læringspartner blir aktivt benyttet. Jeg ønsker å analysere det jeg ser og hører av dialog mellom læringspartnerne og relasjonen mellom elevene. Jeg ønsker også å se lærerens ledelse og tilrettelegging for denne læringsstrategien.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjon som kommer frem i video-observasjonen vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil benyttes i en skriftlig analyse i masterprosjektets metodedel. Det vil ikke være mulig å identifisere hvem som har sagt eller gjort hva. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven.

Masterprosjektet skal etter planen avsluttes medio november 2016.

Etter endt analyse av datamaterialet blir videoopptaket bli slettet.

Dersom dere har spørsmål til studien, ta kontakt med meg Nina Fjellet, nina.fjellet@skien.kommune.no tlf 92 02 15 82 eller min veileder ved UIO Kristin Helstad, kristin.helstad@ils.uio.no tlf 95 27 31 01

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien som innebærer video-observasjon

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker at mitt barn kan delta

(Dato, signatur foresatte)

Vedlegg 2.

Oppstartsamtale med rektor høst 2016

Navn:

<p><u>Jeg som lærer</u> Hva er bra? Hvorfor? Hva kan bli bedre? Hvordan?</p> <p>Hva gjør jeg for at elevene mine når sitt fulle potensiale?</p>	
<p><u>Jeg som kollega</u> Hva gjør jeg for å spille kollegaene mine gode?</p>	
<p><u>Kollegavandring</u> Hva har min og jeg læringspartner blitt enige om å observere hverandre på?</p>	
<p><u>Skolevandring og refleksjon</u> Hva ønsker jeg å bli observert på med elevens læring i fokus?</p>	
<p><u>Utvikling</u> Hva er mitt mål for egen utvikling dette året?</p>	

Vedlegg 3.

Proessen fram mot strategisk plan

Hva	Hvem/Hvor	Når
Evaluering av årets plan med spørsmål om behov for videreføring i strategisk plan eller overføring til drift	Lærerne på team Plangruppe med teamkoordinatorer	November
Behov for videreføring/nye punkter	Ledelsen	November
Skisse til plan	Ledelsen/plangruppa	November/desember
Fremlegging av forslag til plan med fokus på punkter personalet jobber videre med (se arbeidsoppgaver, vedlegg 1)	Fellestid	Desember
Bearbeiding av innsendte handlingsplaner	Ledelsen	Desember
Fremlegging av endelig plan med styringsindikatorer og måltall	Plangruppe	Januar
Endelige handlingsplaner (bearbeidet av ledelsen i desember) legges inn i trinnenenes planer (Vedlegg 2)	Fellestid	Januar
Innhold fellestid tilpasses behov angitt i handlingsplanene	Ledelsen/plangruppe	Januar

Vårt mål er at lærerne skal få et eierforhold til strategisk plan.

Dette har vi lyktes med fordi vi de tre siste årene har lagd en overskrift som er lett å huske:

- Lesing og relasjoner
- Skrivning og tilbakemelding
- Rokade og fordypping

Videre mener vi at ved at lærerne fordyper seg i planen, lager handlingsplaner og til slutt legger dem inn i trinnets planer gir et eierforhold. Dette gir også effekt i klasserommet.

Strategisk plan som styringsverktøy for ledelsen

Enkle og konkrete tiltak. Realistiske mål. Punkter fra strategisk plan brukes i utviklingssamtalene med lærerne

