



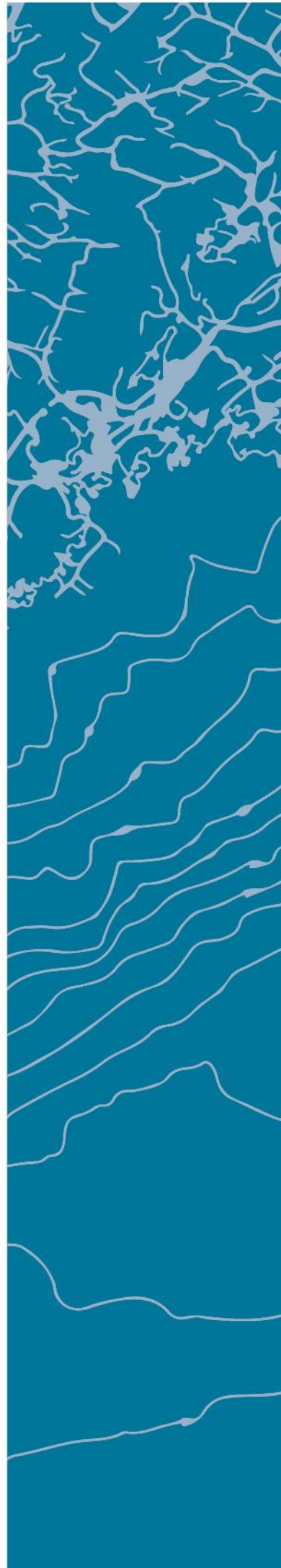
«**HOLD UT, HOLD FOKUS!**»

Hvilke virkemidler kan en skoleleder bruke for å fremme et best mulig læringsmiljø?

RAGNHILD E. ANDERSEN
JARLE VIK
ODDVAR VIK

VEILEDER
Linda Hye

Universitetet i Agder, 2017
Fakultet for Samfunnsvitenskap
Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag



Forord

Masteroppgaven er avsluttende ledd i det erfaringsbaserte masterprogrammet i ledelse, med spesialisering i skoleledelse, ved Universitetet i Agder, fakultet for samfunnsvitenskap. Vi arbeider alle tre som rektorer i grunnskolen i Kristiansand og Grimstad kommune, og studiene er gjennomført ved siden av full jobb i løpet av 3,5 år.

I Kristiansand har oppvekstsektoren gjennomført en stor satsing på læringsmiljøet, FLIK (forskningsbasert læringsmiljøutvikling i Kristiansand). Denne satsingen har preget vårt daglige arbeid ved skolen i stor grad, og vi ønsket å se nærmere på skolelederens betydning for utviklingen av læringsmiljøet. Målet med oppgaven var å se hvilke dimensjoner og ferdigheter skoleledere med gode resultater har lagt vekt på i sitt arbeid med skoleutvikling. Vi ønsket også å se hvilken betydning FLIK har hatt for lederne, og i hvilken grad de tenker at satsingen har ført til god utvikling.

Vi vil takke vår veileder Linda Hye for god og konstruktiv veiledning gjennom en spennende og, for oss, lærerik periode. Vi har fått gode innspill og teoretiske tilbakemeldinger på en slik måte at arbeidet med oppgaven har vært overkommelig. Veiledningen har foregått steg for steg frem mot det endelige resultatet.

Vi vil også takke skolelederne som har deltatt i undersøkelsen og delt av sine erfaringer og arbeidsmetoder. Det har vært til stor inspirasjon for vårt arbeid med denne oppgaven. Vi vil rette en stor takk til Øivind Jakobsen som har hjulpet oss med bakgrunnsmateriale og fakta om FLIK. En takk går også til Oppvekstsektoren i Kristiansand og Grimstad kommune, som har gitt oss muligheten til å gjennomføre dette studiet.

Til slutt vil vi takke familie og kollegaer som har støttet oss i arbeidet.

Kristiansand den 12.12.17

Ragnhild E Andersen

Jarle Vik

Oddvar Vik

Sammendrag

I Kristiansand har oppvekstsektoren valgt å sette i gang et omfattende prosjekt; FLIK (Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune). Utfordringer med sprikende resultater både i barnehagesektoren og i skolen førte til den, til nå, største satsingen på læringsmiljøet i sektoren der 2600 ansatte er med.

Prosjektet er inspirert av systemisk og kollektiv oppmerksomhet mot læringsmiljøutvikling med fokus på faktorer som opprettholder uønskede tilstander. Satsingen har resultert i tre effektmål; bedre faglige resultater, et inkluderende læringsmiljø uten mobbing, samt inkludering ved å redusere segregerende tiltak. Ved å jobbe systematisk over tid, ønsker sektoren å bygge opp en faglig kapasitet ut i fra kartleggingsdata. Gjennom “Capacity building” ønsker man å bygge kompetanse for å oppnå en felles lederpraksis.

Gjennom en kvalitativ undersøkelse blant skoleledere er vi interessert i å finne ut hvorfor noen skoler tilsynelatende klarer å utnytte potensiale til sine elever på en bedre måte enn andre.

Vi vil ha særskilt fokus på lederens bidrag til elevenes læring og utvikling, og til et godt læringsmiljø. Vi går inn i det teoretiske ledelses-feltet, forankrer begrepet skoleledelse og viser hvordan ulike virkemidler kan påvirke elevenes læringsutbytte.

Vi vil ta utgangspunkt i forskningen til bl.a. Viviane Robinson med hovedvekt på hennes teori rundt dimensjoner og ferdigheter.

Hovedfunn i oppgaven er de systematiske og strategiske disposisjoner skoleledere med gode resultater har, og fokuset lederne har på å “holde ut og holde kursen” i det videre arbeidet.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	7
1.1	Skolen i endring	7
1.2	Bakgrunn for valg av problemstilling	8
1.3	Problemstilling.....	9
1.4	Oppgavens struktur	9
2	FLiK som idé, konsept og resultat	10
2.1	Bakgrunn for FLiK	10
2.2	Hva er FLiK?.....	10
2.3	Verdiene i FLiK-satsningen.....	12
2.4	Capacity Building	13
2.5	FLiK-undersøkelsene, T1, T2 og T3	14
3	Elevsentrert ledelse og endringsarbeid	17
3.1	Ledelse	17
3.2	Skoleledelse	21
3.3	Elevsentrert ledelse som tilnærming til skoleledelse	23
3.3.1	Å etablere mål og forventninger	25
3.3.2	Strategisk bruk av ressurser.....	27
3.3.3	Å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid.....	29
3.3.4	Å lede læreres læring og utvikling	36
3.3.5	Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø.....	41
3.4	Oppsummering - Ledelse og endringsarbeid	42
4	Metode og design	45
4.1	Valg av metode og undersøkelsesdesign.....	45
4.2	Utvalg av undersøkelsesenheter	46
4.2.1	Kort presentasjon av skolene:	46
4.3	Hvilken type data vil vi trenge?	48
4.4	Gjennomføringen av datainnsamlingen.....	48
4.5	Bearbeiding og analyse av data.....	49
4.6	Muligheter og begrensninger i datamaterialet	51
4.7	Gyldighet og pålitelighet, svakheter og styrke, etiske betraktninger	51
5	Rektorenes fortellinger	54
5.1	Hvordan jobber rektorene for å etablere mål og forventninger i forhold til resultatene i FLiK?	54
5.1.1	Hva sier rektorene?	54
5.1.2	Forskjeller og likheter i etablering av mål og forventninger.....	55

5.2	Hvordan jobber lederen for å få en strategisk bruk av ressursene?	56
5.2.1	Hva sier rektorene?	56
5.2.2	Forskjeller og likheter for å få en strategisk bruk av ressursene.....	57
5.3	Hvordan jobber rektor for å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid?	58
5.3.1	Hva sier rektorene?	58
5.4	Hva gjøres for å lede lærernes læring og utvikling?	60
5.4.1	Hva sier rektorene?	60
5.4.2	Forskjeller og likheter i å lede lærernes læring og utvikling.....	61
5.5	Hvordan sikrer rektor et velordnet og trygt læringsmiljø?.....	61
5.5.1	Hva sier rektorene?	61
5.5.2	Forskjeller og likheter i å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø.	62
5.6	Hvordan anvender leder relevant kunnskap om det som foregår i klasserommet?	63
5.6.1	Hva sier rektorene	63
5.6.2	Forskjeller og likheter i anvendelsen av relevant kunnskap om det som foregår i klasserommet	64
5.7	Hvordan løses komplekse problemer?	64
5.7.1	Hva sier rektorene?	64
5.7.2	Forskjeller og likheter på hvordan løse komplekse problemer	65
5.8	Hvordan bygges tillitsrelasjoner?.....	66
5.8.1	Hva sier rektorene?	66
5.8.2	Forskjeller og likheter i hvordan rektorene bygger tillitsrelasjoner.	67
5.9	På hvilken måte har FLiK satsingen påvirket dette arbeidet?	67
5.9.1	Hva sier rektorene?	67
5.9.2	Forskjeller og likheter i måten FLiK satsingen har påvirket arbeidet.....	68
5.10	Sammenfatning av funn på den enkelte skole.	68
5.10.1	Hva sier rektorene?	69
6	Hvordan arbeider rektorene - tilfeldig eller helhetlig?	71
6.1	Drøfting av funn	72
6.1.1	Etablere mål og forventninger	72
6.1.2	Strategisk bruk av ressurser.....	75
6.1.3	Å øke kvaliteten på undervisningen og læreplanarbeid.....	78
6.1.4	Å lede lærernes læring og utvikling	82
6.1.5	Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø.....	85
6.1.6	Oppsummering av skolene på de fem lederdimensjonene	88
6.1.7	Leders ferdigheter når det gjelder å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner	89

6.2	På hvilken måte har FLiK-satsingen påvirket rektorenes arbeid?	92
6.3	Konklusjon	93
7	Oppsummering og veien videre.....	95
7.1	Oppsummering (forskningsspørsmål, teori og funn)	95
7.2	Betydningen av vår studie for praksisfeltet.....	95
7.3	Betydningen av vår studie for forskningsfeltet.....	98
8	Litteraturliste og referanser.....	100
9	Vedlegg.....	103
9.1	Vedlegg: Intervjuguide	103

1 Innledning

1.1 Skolen i endring

Kvalitetsbegrepet i skolen har vært et sentralt drøftingstema så lenge skole, utdanning og opplæring har vært en offentlig oppgave. Som en del av storsamfunnet har skolen en rolle der samfunnets verdier og målsettinger vil avspeile seg i de oppgaver og føringer som blir gitt i politiske føringer (Skogen, 2004, s.14).

Internasjonale, nasjonale og lokale verdivalg gir føringer som setter standard for de kvalitetsvurderinger som gjøres til enhver tid. Føringerne i den norske skolen er krevende og politikerne har vedtatt dristige mål der brukeren og eleven står sentralt. I følge kunnskapsløftet skal vi utvikle et utdanningsvesen som legger til rette slik at alle får utnyttet sitt læringspotensial, til eget og samfunnets beste.

Samtidig skal skolen forholde seg til den post-industrielle og postmoderne verden som har et høyt endringstempo og intens komprimering når det gjelder tid og rom. I denne brytningen mellom hensynet til samfunnets utvikling og hensynet til den enkeltes rett, skal skolen virkeliggjøre reformer og endringsprosesser som politikere og skolemyndigheter ønsker (Hargreaves, 1996, s.12).

Skolens grunnleggende mål er utdanning og ledelse, og læringsmiljøet blir ofte gjenstand for forskning av blant annet forskere som John Hattie, Viviane Robinson, Michael Fullan og Thomas Nordahl. Ut fra dette blir det fra sentrale myndigheter gitt påfølgende krav om kvalitetsutvikling. Skolen følges tett av politikere som ønsker å få mest mulig igjen for sine investeringer, samt et ønske om gjennomslag for sin politikk. Resultatene måles gjennom nasjonale prøver og andre indikatorer som beskriver læringsmiljøet.

I Kristiansand har oppvekstsektoren valgt å sette i gang et omfattende prosjekt; FLIK (Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune). Utfordringer med sprikende resultater både i barnehagesektoren og i skolen førte til den til nå største satsingen på læringsmiljøet i sektoren der 2600 ansatte er med. Resultater i sektoren viser lave score på nasjonale prøver, høy andel av spesialundervisning, mangel på felles retning, for høye funn av mobbing, lav fullføring av videregående skole og mangel på forskningsbasert tenkning.

Prosjektet er inspirert av systemisk og kollektiv oppmerksomhet mot læringsmiljøutvikling med fokus på faktorer som opprettholder uønskede tilstander. Med denne satsingen ønsker oppvekstsektoren å oppnå resultater som kan være imøtekommende i forhold til politisk ledelse og forventninger til individets rettigheter i samfunnet forøvrig.

Satsingen har resultert i tre effektmål; bedre faglige resultater, et inkluderende læringsmiljø uten mobbing samt inkludering ved å redusere segregerende tiltak. Ved å jobbe systematisk over tid ønsker sektoren å bygge opp en faglig kapasitet ut i fra kartleggingsdata og bruke disse i tiltak som er basert på forskning. Gjennom "Capacity building" ønsker man å bygge kompetanse for å oppnå en felles lederpraksis. Denne praksisen bygger på et lærende fellesskap mellom enhetene, og organiseringen preges av utstrakt nettverksbygging også på systemnivå.

1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

I forbindelse med FLIK-satsingen i Kristiansand kommune, viser undersøkelser (T1, T2 og T3) at det er store forskjeller når det gjelder resultater mellom de ulike skolene. I noen undersøkelser kommer det fram at det er opp til et helt standardavvik mellom skoler i kommunen.

FLIK-satsingen i Kristiansand kommune (2013-2016) har 3 effektmål:

1. Økt læringsutbytte både faglig og sosialt.
2. Mindre segregering i forhold til spesialundervisning
3. Økt trivsel, økt opplevelse av tilhørighet og trygghet, mindre mobbing.

Alle skoleledere skal bidra til elevenes læring og utvikling, og elevene har krav på et godt psykososialt miljø. Selv om skolens resultater ikke forteller alt om kvaliteten på læring og utvikling, vil de allikevel være styrende for skolens læringsmiljø.

Vi er interessert i å finne ut hvorfor noen skoler tilsynelatende klarer å utnytte potensiale til sine elever på en bedre måte enn andre. Hva gjør lederne ved de skolene som klarer å heve resultatene ved skolen? Hvilke endringer er gjort? Dreier det seg om ledelsesfilosofi?

Vi ønsker å fokusere på å øke skolens nivå, fremfor å fokusere på resultater alene. Vi har tro på at alle elever kan utvikle seg, at alle elever kan løftes. Hvordan løfte alle elever maksimalt ut fra deres forutsetninger? Hva med forventningenes betydning - hvilke forventninger har vi til elevene? Hvordan oppdra elevene til en god elevrolle? Noen skoler virker å ha større forskjeller i resultater enn andre skoler. Viser det seg at det er skolekulturen og ledelsen som avgjør hvor godt læringsmiljøet er på skolen? Hvilke andre faktorer spiller inn?

1.3 Problemstilling

Vår problemstilling er:

“Hvilke virkemidler kan en skoleleder bruke for å fremme et best mulig læringsmiljø?”

Elevenes læring er stadig tilbakevendende tema både i skole-Norge, men også internasjonalt, der læring står i fokus. Ulike pedagogiske miljøer diskuterer hvilke faktorer som kan ha god effekt på kvaliteten i undervisningen, og det dukker stadig opp undersøkelser som kan underbygge påstander omkring læringsutbyttet. Det kan også virke som om de mange ulike faktorer, samt den konteksten de er en del av, spiller en avgjørende rolle når man beskriver kvaliteten i læringsprosessen. Vi har i denne prosessen vært i kontakt med leder for FLiK-prosjektet Øivind Jacobsen, og funnet ut at det er så store forskjeller noen skoler seg imellom, at det er svært relevant å bruke materialet fra T1, T2 og T3 som våre hovedkilder.

1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av syv kapitler, og i tillegg kommer litteraturliste og vedlegg. Første kapittel består av innledning og bakgrunnen for valg av problemstilling. I andre kapittel går vi gjennom FLiK som idè og konsept. Tredje kapittel består av det teoretiske grunnlaget, og det fjerde kapittelet viser valg av metode og design. I kapittel fem fremstiller vi rektorenes fortellinger fra praksisfeltet, og i kapittel seks drøfter vi våre funn. Kapittel syv gir en oppsummering, samt noen utfordringer med tanke på veien videre.

Vi har nå presentert bakgrunnen for vårt valg av problemstilling, og vi vil nå presentere hovedelementene i FLiK- satsingen til Kristiansand kommune.

2 FLiK som idé, konsept og resultat

2.1 Bakgrunn for FLiK

Flik-prosjektet startet høsten 2012, da oppvekstdirektøren sammen med oppvekststyret besluttet å sette i gang et systematisk og forskningsbasert arbeid mot læringsmiljøet til skoler og barnehager i Kristiansand. Beslutningen ble tatt ut fra et perspektiv der en så at spesialundervisningen, gjennom flere år fra begynnelsen av 2000-tallet, hadde vært svært økende i kommunen. Dermed måtte læringsutbyttet til elevene økes. Erkjennelsen av at norske elever hadde relativ lav skår på internasjonale undersøkelser, der de lå på eller under gjennomsnittet i OECD, måtte tas på alvor. Viktige faktorer var at en større andel av elevene gjorde det for dårlig i skolen, og at variasjonene til elevene i Kristiansand var for stor. Grunnlaget for utviklingen av FLiK ble startet i LP-modellen, der effektstudier kunne peke på noen forklaringsbidrag til dette «- *Elever som får spesialundervisning har meget lav motivasjon for hjelp til sine «vansker» - Elever som får spesialundervisning yter svært lav innsats og deltar passivt i læringsarbeidet.*»¹ Tilbakemeldingene om denne tilstanden var også basert på dokumentasjon på innrapporteringer fra skoler om spesialundervisning, nasjonale prøver, revisjonsrapporten om mobbing i Kristiansand. Handlingsprogrammet for 2013-16 i Kristiansand kommune, som ble godkjent 13. desember 2012, ble grunnlaget for prosjektet².

2.2 Hva er FLiK?

Utspringet for FLiK-prosjektet, eller Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand, er et samarbeid mellom Laboratorium for forskningsbasert skoleutvikling og pædagogisk praksis (LSP) Aalborg Universitet og Oppvekst i Kristiansand. FLiK-prosjektet tar utgangspunkt i professor Thomas Nordahl sin pedagogiske analysemodell (Nordahl og Hansen, 2012) og har som mål å utvikle og etablere et helhetlig utdanningsmiljø fra start i barnehage til utgangen av 10-årig skolegang basert på et godt læringsmiljø og forskning. I dette ligger det noen effektmål som er beskrevet i kap.1.

¹ Jacobsen, Ø, 4 år med LP-modellen i Kristiansand, 27.10.2010: <http://slideplayer.no/slide/2876110/>

² Kristiansand kommune, Handlingsprogrammet for 2013-2016: https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/politikk-og-administrasjon/planer-og-prosjekter/budsjett-og-handlingsprogram/vedtatte-hp/vedtatt_hp-2013-2016_web.pdf

PA-analysen i FLiK har som mål å identifisere og endre egen praksis. Målet er å utvikle strategier og kompetanse på å forebygge og redusere vansker knyttet til læring og atferd. Medarbeidere arbeider med PA-analysen i grupper der en følger modellens struktur. Her er målet at en utvikler praksisendring som er basert på den best tilgjengelige viten. Målet er også å utvikle gode teamsamarbeid i Oppvekst Kristiansand. FLiK er en stor satsing på kompetanseheving og kunnskapsutvikling mot alle voksne som arbeider med barn i skole, barnehager og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) i Kristiansand.

I FLiK-prosjektet er det lagt opp til undersøkelser som gir ståstedsanalyser for de ulike enhetene. Det er gjennomført T1 (2013) og T2 (2015) og T3 (2017). Prosjektet består av 29 kommunale- og 38 private barnehager, 37 kommunale- og 5 private grunnskoler og alle deres ansatte. I tillegg har FLiK satt sammen et fagteam på over 80 personer som bistår de ulike enhetene i videreutvikling. Dette fagteamet består blant annet av personer fra oppvekstdirektørens stab, pedagogisk senter, pedagogisk støtteenhet for barnehager, støtteenheter til grunnskolen og PPT. Hver enhet har fått veiledere som har hjulpet til i opplæring og kursing av alle ansatte. For å lykkes i satsingen har det hele tiden vært viktig med god forankring i ledelsen på de ulike enhetene. Samtlige ledere i skoler og barnehager har vært med på kompetanseheving og kompetanseutvikling gjennom ulike samlinger på ulike nivåer og samtaler organisert av Oppvekst Kristiansand. Her har det vært et spesielt fokus på hvordan lede inkluderende ledelse, deling og ledelse av grupper.

FLiK har tre effektmål³ som måles:

Effektmål 1.

Utvikle læringsmiljøene til fordel for alle barns sosiale og faglige læringsutbytte

Dette innebærer først og fremst en satsing på å øke kvaliteten i mangfolds- kompetanse i den pedagogiske praksis innenfor ordinære samværs- og opplæringsrammer. Flest mulig av barna skal oppleve tilhørighet og meningsfull deltakelse i de fellesskapene de skal være en del av.

Det betyr også at kvaliteten på spesialpedagogiske tiltak er mål for satsingen. I effektmål 1 ligger det også da et mål om økte resultater.

³ Kristiansand kommune, Prosjektplan FLiK, 2012-2016:
<https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/planer-og-prosjekter/prosjektplan-flik.pdf>

Effektmål 2.

Redusere omfanget av segregerende tiltak overfor barn som trenger særskilt tilrettelegging

Det er både faglige og politiske begrunnelser for å redusere omfanget av segregerte tiltak i barnehage og skole. Det ansees som viktig at ingen barn opplever at de ikke passer inn der de sosialt sett hører til. Tilgang på ny kunnskap om effekter av inkluderende deltakelse i læringsfellesskap for barn som strever, vil påvirke enhetenes prioritering av inkluderende tilretteleggingstiltak.

Effektmål 3.

Skape læringsfellesskap som fremmer opplevd tilhørighet, trygghet og trivsel, og som reduserer mobbing

Tradisjonelle programmer mot mobbing og varig mistriivsel har vist seg for lite effektive, og mobbing er fremdeles et betydelig problem i barnehage og skole. Utstøtningskrefter i sosiale system skal avdekkes på en mer systematisk måte. Smertefølelsen enkeltbarn har når de utsettes for disse kreftene, skal få mer oppmerksomhet gjennom helhetlig forbedring av læringsmiljøene, basert på systematisk analyse av data i kartleggingsundersøkelsene.

2.3 Verdiene i FLiK-satsningen.

FLiK-satsningen har definert seks verdier⁴ som bidrar til perspektivskiftet om hva som skal være gjenstand for inkluderingsarbeidet ved skolene.

1. Barn, unge og voksne har en absolutt verdi (ting har en relativ verdi). Dette betyr at barn, unge og voksne skal anerkjennes for det de er, og at det ikke fokuseres på hva de leverer eller presterer.
2. Barn og unge vil lære, og de vil vise hva de har lært. Dette innebærer at vi skal nærme oss deres eventuelle uvilje med respekt for hva som ligger til grunn. Vi må se på forholdene rundt elevene.
3. Barn og unge vil når de kan. Det er opp til de profesjonelle voksne å legge til rette for at elevene kan.
4. Barn og unge som finner mening med det de gjør, deltar. Det er da opp til de profesjonelle voksne å gjøre læringen meningsfull for elevene.

⁴ Kristiansand kommune, Prosjektplan FLiK, 2012-2016:
<https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/planer-og-prosjekter/prosjektplan-flik.pdf>

5. Barn og unge som får medopplevelse, samarbeider. Barna er her og nå med sine tanker og følelser, mens de voksne ofte er langt fremme i sine tanker. De voksne må forstå hvor barna er, hva barna tenker.
6. Alle barn og unge har noe å tilføre fellesskapet. Det er opp til de profesjonelle voksne å se dette, og å verdsette det.

Disse verdiene kan vi trekke sammen til at det er vår pedagogiske praksis som skal være gjenstand for inkluderingsarbeid og endringer; ikke elevene. Alle profesjonelle voksne på skolen blir selv en viktig del av den pedagogiske praksisen ved skolen.

2.4 Capacity Building

Nordic Capacity Building er en ny tenkemåte for utvikling av læringsmiljø, som er inspirert av erfaringer fra Canada. Det nye utviklingsparadigmet er utgangspunktet for FLiK-satsingen i Kristiansand. Målet er bedre læring, utvikling og trivsel for barna.

Hva Capacity Building handler om, kan sammenfattes i tre punkter:

1. Felles, målbare målsetninger
2. Individuelle og institusjonelle kompetanser
3. Evidensinformert viten

I Kristiansand kommune skal nå alle parter i fellesskap utvikle og utforme et antall målbare mål for barns utvikling, læring og trivsel. Målene representerer det Michael Fullan (2011) kaller “moral purpose” - en moralsk målsetting for fellesskapet av barnehager og skoler i kommunen. Målene skal nås ved å styrke lærernes og ledernes kompetanse.

Barnehager og skoler er komplekse organisasjoner som bare kan utvikles og ledes gjennom å styrke både institusjonens og den enkelte medarbeiders evne og kapasitet til å håndtere komplekse utfordringer og oppgaver. Det er her vi finner grunnlaget for Capacity Building.

Arbeidet i Kristiansand kommune baseres på forskningsbasert kunnskap (punkt 3). Dette er nødvendig for å vite om målene blir nådd. Forskningen gir også kunnskap om hvilke innsatser i skole og barnehage som virker best. Grunnlaget er at hvis man ønsker praktikere med sterk profesjonell kapasitet, skal de ha evidensbasert viten å handle ut fra. (Hattie, 2013, s. 36).

Tanken er at ved å gjøre læring og utvikling gjennomskiktig for lærere, barnehagelærere og ledere, har de det beste grunnlaget for å velge hensiktsmessige metoder i praksis.

I Kristiansand får barnehager og skoler dette kunnskapsgrunnlaget i form av resultatene fra T1, T2 og T3. Disse resultatene danner en profil som viser enhetens sterke og svake sider, og påviser sammenhenger mellom pedagogiske innsatser og læringsutbytte. Samtidig etableres en felles pedagogisk plattform for arbeidet med læringsmiljøutvikling på tvers av skoler, barnehager, PPT og andre kommunale initiativer. Praktikerne og forskerne utvikler ny kunnskap på forskjellige måter, og i henhold til forskjellige kriterier. Forskerne samler og validerer kunnskapen som kommer fra praksisfeltet, og kan gi den vitenskapelig gyldighet. Forskningsbasert viten blir til i et tett samarbeid mellom praksisfeltet og forskere.

Det omfattende materialet fra undersøkelsene gir bred informasjon om barnehagene og skolene i Kristiansand, og et viktig og nyansert bilde av trivsel, inkludering og læring. Dette er bakteppet for det videre arbeidet med et inkluderende læringsmiljø gjennom Capacity Building.

Det store målet for alle er altså at alle barn skal oppleve inkluderende læringsmiljøer som gjør at de trives bedre, lærer mer og at det blir mindre mobbing. Det skal være høy profesjonskvalitet i opplæringen, basert på kvalifisert, gjennomgående lederskap på alle nivå i systemet.

2.5 FLiK-undersøkelsene, T1, T2 og T3

Etter at FLiK-prosjektet ble satt i gang etter et vedtak i Kristiansand Bystyre 13. desember 2012, ble det gjennomført en større kartleggingsundersøkelse i barnehager og skoler i Kristiansand. Denne kartleggingsundersøkelsen ble kalt T1 (tidspunkt 1) og var den første ståstedsanalysen som ble gjennomført. I T1 var en omfattende datainnsamling som handlet om kvaliteten i læringsmiljøet for barna i Kristiansand. Når denne undersøkelsen var gjennomført, hadde Oppvekst Kristiansand en grundig innsikt i de utfordringer og områder en kunne utvikle seg videre. Av 39 skoler var svarprosenten: Elever 88,4%, kontaktlærer 88,7% og lærere 80,8% (Nordahl, Qvortrup, Skov Hansen og Hansen, 2013).

T2 ble gjennomført våren 2015. Denne ståstedsanalysen viser at *«Både barnehage og skole har hatt klar forbedring av trivsel, relasjoner mellom voksne og barn, og med hensyn til*

sosial kompetanse. Den største framgang er kommet på barnehagenivået, og i hele undersøkelsen er det jentene som forbedrer resultatene mest.» - Thomas Nordahl⁵.

Et av de mest oppsiktsvekkende funnene, var at det ikke ble funnet tilbakegang for noen av indikatorene på kommunenivå. I dette ligger det at flere av hovedmålene er realisert for denne undersøkelsen (se effektmål 1-3). Fremgangen er ikke så veldig stor, men anses som svært viktig. «*Oppvekst Kristiansand har satset meget omfattende på utvikling av læringsmiljøet, så det ville være helt urimelig om resultatene etter bare to år skulle være særlig mye bedre enn dere har oppnådd. Resultatene er meget oppløftende*»⁶. Fortsatt er det en stor forskjell blant gutter og jenter i undersøkelsen, spesielt når det gjelder trivsel. Jenter trives bedre enn gutter. I skolen er elevens motivasjon og arbeidsinnsats blitt bedre fra T1 til T2. Forskerne legger vekt på at fremgangen innen hver enhet er viktigst. Erfaring viser at et slikt målrettet arbeid tar mange år å bli implementert og bærekraftig. T2 viser også at forskjellene mellom enhetene er blitt mindre, men at variasjonene fortsatt er stor. Spesialundervisning har minket i T2, noe som også underbygger målet om større inkludering i skolen.

T3 ble gjennomført våren 2017. På skolenivå er det en klar fremgang fra T1 til T2 til T3 på 1.-4.trinn, i både elever og for barnehagen vises det en markant fremgang når FLiK vurderes som en institusjonsomfattende intervensjon. Dette gjelder både barnas, ansattes og foresattes vurdering. For at disse kvalitative forbedringene skal få videre betydning, må skolene følge aktivt opp. Kontaktlæreres vurdering. Der vi så en fremgang fra T1 til T2 for 5.-10.trinn i elevenes vurdering, ser vi nå en svak tilbakegang fra T2 til T3. Dette kan først og fremst knyttet til 9. Og 10.trinn. På disse trinnene ser vi en tilbakegang i elevenes vurdering på bl.a. trivsel, støtte og interesse hos lærer og sosialt miljø⁷.

I forhold til kontaktlæreres vurdering og grunnskolepoeng, ser vi en svak positiv utvikling. Det er en god progresjon i lærervurderinger, og vi ser at det jobbes i profesjonelle læringsfellesskap. Foreldrenes vurderinger viser også en positiv utvikling i forhold til samarbeidet med skolen.

T3 viser at det fortsatt er utfordringer knyttet til kjønn, spesialundervisning og foreldrenes utdanningsnivå. I forhold til effektmålene 1, 2 og 3 i FLiK (beskrevet tidligere i kap.), er det

⁵ Kristiansand kommune, oppvekst, (2015), Kartleggingsresultater T2 FLiK: <https://flikkristiansand.wordpress.com/2015/10/26/ledersamling-kartleggingsresultater-t-2/>

⁶ Samme som fotnote 5

⁷ Nordahl, T., Nordahl, S.Ø., Sunnevåg, A.K., Berg, B. og Martinsen, M. (2017). Rapporten: "Det gode er det fremragende sin fiende": <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/ferdig-rapport-kristiansand-25-09-17.pdf>

en delvis måloppnåelse fra T1 til T2 til T3. Dette gjelder spesielt effektmål 1 og 3. I effektmål 2 ser det på kommunenivå ikke ut som målet er nådd (vi er kjent med at noen skoler har måloppnåelse også her).

Høgskolen i Innlandet har i sin rapport, “Det gode er det fremragende sin fiende” om resultater fra kartleggingsundersøkelser i Kristiansand kommune følgende; *“Tilknyttet de tre overordnede målsettingene i FLiK er det god måloppnåelse på særlig to av målene tilknyttet å forbedre læringsutbyttet i bred forstand og utvikle mer inkluderende læringsmiljø. Det er imidlertid fortsatt et behov for en felles overordnet retning for arbeidet i barnehager og skoler i kommunen.”*⁸.

I løpet av perioden har undersøkelsene blitt en unik resultatkjede som det er vanskelig å ikke ta på alvor. Skolene må se på hvilke parametere som har ført til fremgang, og på bakgrunn av dette definere videre arbeid.

I dette kapittelet har vi presentert FLiK-prosjektet i Kristiansand fra start, med grunnlaget for satsingen til gjennomgangen og implementeringen av prosjektet på skolene og barnehager i Kristiansand. Videre skal vi i neste kapittel presentere teorien vi legger til grunn i oppgave. I teorikapittelet trekker vi frem de ulike forskere vi har brukt og lagt vekt på i oppgaven ut fra et ledelsesperspektiv.

⁸ Nordahl, T., Nordahl, S.Ø., Sunnevåg, A.K., Berg, B. og Martinsen, M. (2017). Rapporten: “Det gode er det fremragende sin fiende”: <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/ferdig-rapport-kristiansand-25-09-17.pdf>

3 Elevsentrert ledelse og endringsarbeid

I dette kapittelet vil vi teoretisk operasjonalisere hvordan en skoleleder kan utøve god skoleledelse. Vi vil ha særskilt fokus på lederens bidrag til elevenes læring og utvikling, og til et godt læringsmiljø. Vi går inn i det teoretiske ledelses-feltet, forankrer begrepet skoleledelse og viser hvordan ulike virkemidler kan påvirke elevenes læringsutbytte.

Vi vil bruke forskningen til bl.a. Viviane Robinson (2014), John Hattie (2013), Thomas Nordahl (2000, 2012), Terje Ogden (2012), Michael Fullan (2011) og Andy Hargreaves (1996). Det er noen fellestrekk i deres teori, og vi vil lage noen hypoteser ut fra dette.

3.1 Ledelse

Skoleledelse har stor positiv innvirkning på læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte. Dette forutsetter utøvelse av et godt lederskap⁹. For å utøve et godt lederskap må en utøve ledelse generelt på en god måte.

Ledelse generelt er å ta ansvar for å oppnå et godt resultat, at en oppnår resultatene på en god måte, at medarbeiderne har et godt og utviklende arbeidsmiljø og at virksomheten en er ansvarlig for også er rustet til å oppnå gode resultater i fremtiden. I tillegg til ansvaret for egen virksomhet, har alle ledere også et ansvar for helheten i organisasjonen.

Colbjørnsens (2004, s. 33) definisjon på ledelse er at ledelse bidrar til å realisere virksomhetens mål gjennom medarbeiderne. D.v.s. at ledelse har betydning for virksomhetens resultater, at det tilstrebes målrettede og rasjonelle handlinger og at det er samspill mellom leder og medarbeider.

Ingvild Sagberg (2017) skriver at ledelse er knyttet til å ha ansvar for resultater i organisasjoner. Begrepet ledelse kan referere både til menneskene som har dette ansvaret, og til det å utøve ledelse. Sentralt i all ledelse er å ta beslutninger blant folk i organisasjonen. Ledelse handler om å nå mål ved hjelp av andres arbeidsinnsats. Lederrollen innebærer noe mer enn det å være administrator, det handler også om å fronte organisasjonen, føre an og ta initiativ i møte med omgivelser som aldri endrer seg. Begrepet ledelse har utviklet seg og

⁹ Udir, 2015: "Ledelse i skolen": <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>

vokst i utbredelsen ved siden av utviklingen av moderne forretningsvirksomhet. Ledelsesfenomenet er også gjenstand for utstrakt forsknings- og undervisningsvirksomhet.

Ledelse blir først og fremst utøvd gjennom andre. Lederen delegerer oppgaver og myndighet, men ansvaret kan ikke delegeres. En leder kan altså aldri fritas fra ansvaret. Flere ledere klager over at de ikke får tid til å lede; de bare administrerer. Andre ser ikke forskjellen på å lede og administrere, og kanskje ser de ikke betydningen av å skulle lede sine medarbeidere. For å bli en god leder, må man både lede og styre.

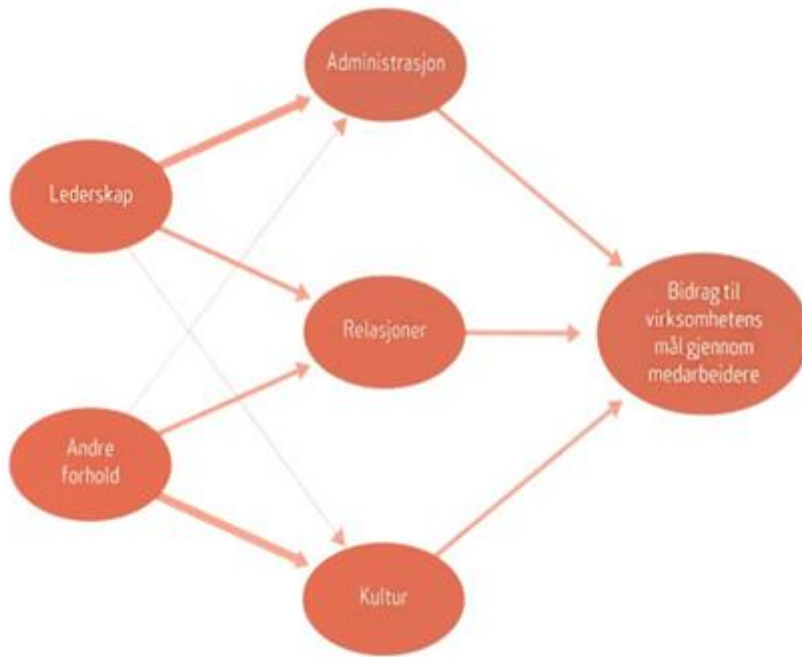
Som leder blir en ofte målt på hva medarbeiderne leverer, ikke nødvendigvis på hva du som leder selv gjør. Satt på spissen kan man derfor si at en leder trenger sine medarbeider, mer enn de trenger lederen sin. (Beyer, 2006). Hvis en skal lykkes som leder, er en altså tjent med å få det beste ut av sine medarbeidere ved å utnytte alt deres potensial. For å få det til, må en kunne kunsten å lede - og en må være villig til å utvikle seg som leder.

Sentralt i ledelse står altså samspill, det å skape resultater gjennom andre og det å bidra til å nå bedriftens mål sammen. I praksis handler dette mye om å motivere, påvirke og kommunisere med medarbeiderne.

Lederskap bygger på ulike administrative, kulturelle og relasjonelle komponenter. Colbjørnsen (2004, s. 59) har utarbeidet en modell for helhetlig ledelse. Modellen viser relasjoners betydning for samspill og måloppnåelse. Med administrasjon menes her oppfølging av resultater og forventninger til hva som skal prestes. Dette er lederskapets virkemidler for styring og kontroll. Det å tydeliggjøre, kommunisere og følge opp mål og forventninger som resultat overfor medarbeidere, er en del av det administrative lederskapet. Kultur virker gjennom virksomhetens verdier, visjoner og symbolske sider.

Organisasjonskultur er viktig for hvordan lederskapet utføres, og organisasjonskultur har betydning for medarbeidere. Denne kulturen skapes og bygges sammen. Kommunikasjon og god dialog er viktig for en leder som ønsker å påvirke organisasjonskulturen.

Relasjoner handler om forholdet mellom medarbeider og leder. Relasjonene påvirker de ansattes motivasjon, samarbeidsevne og kreativitet, noe som igjen påvirker måloppnåelsen. Ledere må være interessert i å bry seg om hvordan medarbeiderne har det i arbeidshverdagen. Ledere som er opptatt av å bygge gode relasjoner, øker muligheten for å ha et godt samspill med medarbeiderne.



Figur 1: En helhetlig modell for lederskap, (Colbjørnsen, 2004, s. 59),

Lasse Hansen, adm.dir. KS¹⁰, skriver om hva som er god ledelse i kommunal sektor. Han sier bl.a. at ledere som lykkes har evne til:

- Å bygge tillit og ha godt samarbeid med de folkevalgte
- Å styre etter verdier, mål og rammer, ta beslutninger og vise gjennomføringskraft i tråd med politiske vedtak og føringer
- Å se helhet og sammenheng i organisasjonen for å sikre god utnyttelse av kompetanse og ressurser
- Å kommunisere tydelige forventninger, gi tilbakemeldinger og anerkjennelse til den som fortjener det
- Å legge til rette for læring og utvikling, gjennom å involvere og gi ansvar til medarbeidere
- Å skape oppslutning om endringer og få alle med seg i endringsprosesser
- Å involvere innbyggere og andre aktører i utvikling av tjenestene

¹⁰ KS 2016: Guide til god ledelse:

<https://www.ks.no/fagomrader/Arbeidsgiver/arbeidsgiverpolitikk/ledelse/guide-til-god-ledelse1/>

Offentlig sektor kjennetegnes av å være kompleks, og ledere i det offentlige arbeider for å nå mål som kan være motstridende. En leder skal ofte balansere en rekke ulike hensyn opp mot hverandre, f.eks. å realisere politisk definerte mål, håndheve lovverket, inkludert implementering av læreplanverket, ta hensyn til brukere, vise åpenhet og innsyn i beslutningsprosesser, sikre forutsigbarhet, ha godt faglig skjønn, praktisere likebehandling og sørge for kostnadseffektivitet ved bruk av offentlig midler. En leder i offentlig sektor er altså forpliktet til å oppnå resultater innenfor rammer som folkevalgte har vedtatt. Videre er det nødvendig at arbeidet utføres i samsvar med lov, regelverk og sentrale normer, verdier og prinsipper i samfunnet vårt.

En god organisasjonskultur er ikke noe man “kan beslutte”. I arbeidslivet kommer mennesker tett innpå hverandre. Både ledere og medarbeidere vil i sin holdning og atferd legge til grunn menneskesyn og verdier. Innen organisasjon og ledelse har vi de senere år sett at emnet “verdibasert ledelse” har fått betydelig oppmerksomhet. Begrepet indikerer at lederne har et særskilt ansvar for å utvikle gode verdier.

Vi har alle et felles ansvar for verdier i et jobbfellesskap. Det sentrale momentet er å løfte hverandre på hverandres sterke sider, eller spille hverandre gode. Når de gode verdiene sosialiseres inn i organisasjonen utvikles en god organisasjonskultur. En slik ønsket organisasjonskultur er et resultat av målrettet og systematisk arbeid med verdier.

Aadland (2004, s. 157) definerer verdibasert ledelse slik: “Å mobilisere og motivere organisatoriske handlinger på basis av ønskede verdier, og å avdekke og avgrense innslaget av handlinger og beslutninger som uttrykker førbevisste og ikke-ønskede verdier”.

Beyer (2006, s.86) sier at på samme måte som verdiene inntar en sentral rolle på det personlige plan for oss mennesker når det gjelder å vurdere hva som er riktig eller galt, har virksomhetens felles verdisett den samme rolle for en organisasjon. Dette betyr at det er verdiene de ansatte legger til grunn i sitt daglige arbeid som i virkeligheten uttrykker virksomhetens reelle moral og etikk, ikke verdigrunnlaget ledelsen har formulert.

Verdibasert ledelse handler om å skape en lærende og involverende organisasjonskultur som styres av et sett felles verdier. Verdibasert ledelse går først og fremst ut på å gjøre virksomheten og organisasjonen til en arena for læring og vekst.

I tillegg til en generell ledelsesfunksjon og ledelse i offentlig sektor, vil ledelse av en kunnskapsorganisasjon bl.a. være betinget av rektors evne til å lede læringsprosesser i organisasjonen.

3.2 Skoleledelse

En skoleleder må kunne forholde seg til stadige endringer og hyppige reformer som den til enhver tids politiske ledelse legger føringer for. I Norge har vi de siste 10-årene hatt reformer som M74, M87, L97, K06 samt diverse reviderte utgaver underveis. Planene spenner fra retningsgivende rammeplaner til målstyrt kunnskap. Retningsgivende rammeplaner med obligatorisk minstekrav byttes ut med veiledende forslag til fagstoff, før pilen dreier tilbake til måloppnåelse av kunnskap og ferdigheter.

Kjell A Rørvik peker i sin bok “Reformideer i norsk skole” (Rørvik, 2014, s. 24) på seks grunner til høy reformaktivitet i skolen:

- “Den modernistiske og reformoptimistiske” som et svar på et samfunn i endring og et behov for å løse ekte problemer.
- “Den politiske forklaring” som et resultat av partienes konkurranse om velgerne.
- “Internasjonaliseringsforklaringen” der utdanningen skal kunne møte utfordringer og endringer i internasjonalt.
- “Tilbudsforklaringen” drevet frem av nasjonale og internasjonale aktører i markedet.
- “Den ideologiske forklaring” styrt av krefter som ønsker å omdanne fra offentlig sektor til private tilbud.
- “Organisasjonsgjøringsforklaringen” der man ønsker å forme skolen etter ideal om hvordan en moderne organisasjon bør se ut.

Skolelederen må derfor kunne forholde seg til implementering av nye reformer der tilnærming av læreplaner, formidling av kunnskap, utøvelse av klasseledelse, og formelle vurderingsformer er i stadig endring, ikke minst ideologisk. Når Rørvik skal beskrive skoleleders betydning for å løse utfordringene i skolen, peker han på forskning på skoleledelse som forskningsfelt (Rørvik, 2014, s. 149). Han fremhever at selv om forståelse og perspektiver endrer seg over tid, er det “ledelse” i en eller annen form som er løsningen.

Han beskriver ledelse som en “tidstypisk problembeskrivelse og en reform ide som i stor grad tas for gitt”. Han viser også til alle nye betegnelser som konstrueres for å beskrive ulike

dimensjoner ved ledelse. Dette styres av tidsperioder og det som til enhver tid er i fokus. Pedagogisk ledelse, bærekraftig ledelse, total kvalitetsledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, læringsledelse, verdibasert ledelse, transformasjonsledelse og distribuert ledelse kan være eksempler på hvilket spenn av tanker det er rundt begrepet ledelse og hva som kan være løsningen for ledelse i skolen.

Når vi ser på alle de faktorene en skoleleder må forholde seg til, kan vi se at rektorrollen har vært gjennom en omfattende endring. En skoleleder må kunne forholde seg til den til enhver tids ledelsesfilosofi som gjelder, og kunne lede sin organisasjon deretter. Fra nesten ikke å måtte forholde seg til målbare resultater, er det nå en mengde indikatorer som kan måle elevenes læringsutbytte. I sin bok "skolekultur" (Berg, 2000, s.5) peker forfatteren på at det oppstår et press til å forandre praksis og prioriteringer i skolen når samfunnet endrer seg. Ifølge Berg er "ikke bare skolens oppgave å tilby elevene like muligheter, men skolen må også i allmenn betydning arbeide for større likhet i samfunnet" (Berg, 2000, s.57). Dette betyr at en skoleleder også må forholde seg til et samfunnsansvar som skal gjenspeile seg i den ledelsen som utøves.

Et av uttrykkene for å imøtekomme krav og forventninger det siste 10-året, er bl.a. en omfattende nasjonal satsing på rektorutdanningen. I en rapport hos Udir har Bjørn Stensaker følgende overskrift: "Rektorutdanningen gir trygge ledere"¹¹. Rapporten fremhever at økt kompetanse blant lederne fører til økt kvalitet i opplæringen. Det snakkes om en sterkere "undervisningsorientert" ledelse der økt bevissthet omkring faglige utviklingsplaner er et sentralt moment.

Det viser seg at ledelse av kunnskapsorganisasjoner ofte er vanskeligere enn andre typer organisasjoner. Dette bl.a. fordi at kunnskapsmedarbeidere (lærere) gjerne er selvstendige og uavhengige, kompetente og faglig orienterte. Dette setter store krav til ledelse av en skole. En rektors evne til å lede læringsprosesser, er å være en god leder og en tilstrekkelig god fagperson til at han kan gjøre egne faglige vurderinger, og til å spille på fagpersoner internt og eksternt. Rektor må ha tilstrekkelig legitimitet hos lærerne.

Skoler er organisasjoner preget av stor kompleksitet, noe som setter store krav til ledelsen. Det er spesielt utfordrende å få alle ansatte med på å bygge en lærende organisasjon. Det er

¹¹ Udir, 2015: "Ledelse i skolen": <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>

også økende krav og forventninger til at det skal skje en utvikling i skolen, og at nasjonale satsinger skal føre til bedre resultater enn tidligere.

For en skoleleder er det særlige utfordringer knyttet til rolleforståelse, trygghet i lederrollen, mot og kraft til å lede, personlig og faglig styrke til å stå opp å ta lederskap, identitet som leder, legitimitet og lojalitet.

Krav og forventninger til en rektor kan deles inn i 5 hovedområder¹²:

1. Elevene sine læringsprosesser
2. Styring og administrasjon
3. Samarbeid og organisasjonsbygging
4. Utvikling og endring
5. Lederrolle

Lederprinsippet er altomfattende. Rektor må sørge for at alt blir tatt vare på, men det vil være mange som medvirker til dette. Alle ledere må tilpasse sitt lederskap til sin personlighet, sine egne forutsetninger og sine styrker og svakheter.

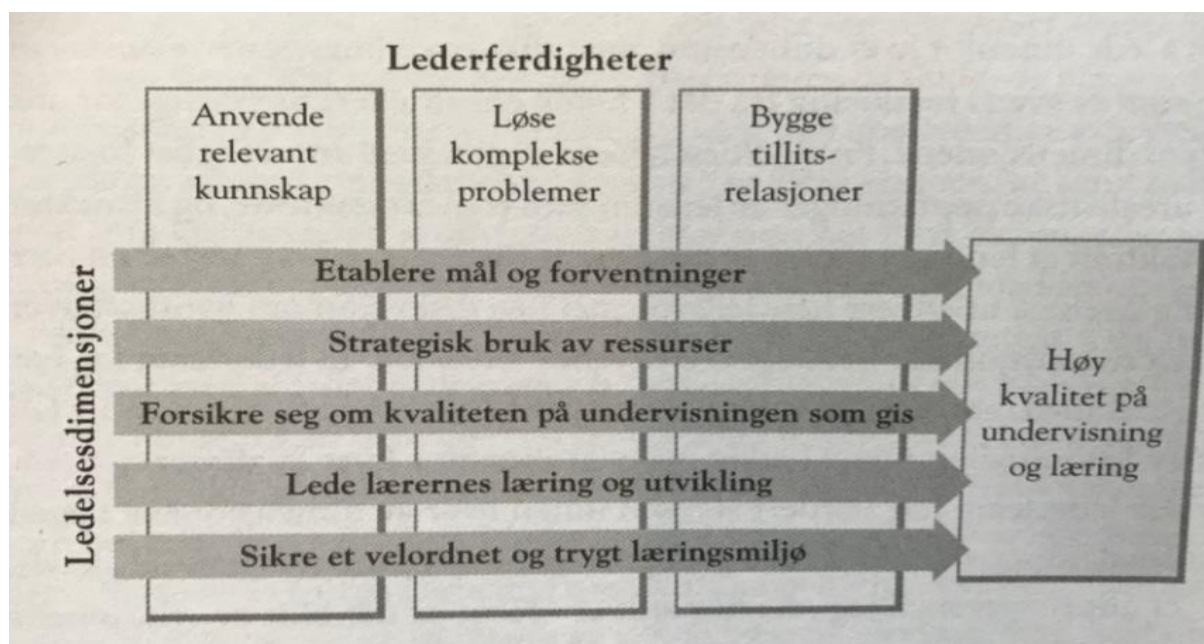
3.3 Elevsentrert ledelse som tilnærming til skoleledelse

Flere forskere har jobbet med hvilken betydning ledelse har for elevenes resultater (Hattie, Nordahl m.fl.). Professor Viviane Robinson har gjennomført metaanalyser (Robinson, 2016 s. 19) av hva som har betydning når en skal lede skoler på en måte som gjør en forskjell for elevens faglige og sosiale utvikling. Hun sier at god skoleledelse fører til økt læringsutbytte hos elevene. Hun er opptatt av elevsentrert ledelse, og presenterer fem dimensjoner og tre lederferdigheter ved elevsentrert ledelse som skal bidra til høy kvalitet på elevenes læring (Robinson, 2014).

I følge Robinson (2014) er elevsentrert ledelse hvordan lederen har fokus på ledelse som påvirker læringen av prestasjonene til elevene som læreren er ansvarlig for. *“Nøkkelprinsippet her er viljen til å bedømme utdanningsledelse fra hvorvidt en påvirker elevenes*

¹² Udir, 2015: “Ledelse i skolen”: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>

skoleresultater” (Robinson 2014, s. 26).



Figur 2: Robinsons modell om elevsentrert ledelse.

De fem dimensjonene som er utledet gjennom metaanalysen er:

- Å etablere mål og forventninger
- Strategisk bruk av ressurser
- Å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid
- Å lede læreres læring og utvikling
- Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø.

Sammen fungerer de fem dimensjonene som et sett av ledelseshandlinger og har sterk gjensidig påvirkning (Robinson, 2014).

Disse fem dimensjonene er støttet av tre ferdigheter ledere trenger for å bruke de fem dimensjonene i elevsentrert ledelse. Disse ferdighetene er å:

- Anvende relevant kunnskap
- Løse komplekse problemer
- Bygge tillitsrelasjoner.

Ovennevnte fem dimensjoner og tre ferdigheter i elevsentrert skoleledelse gir et detaljert og forskningsbasert bilde av hvordan ledere ved hjelp av sin ledelsespraksis kan bidra til høy kvalitet på undervisning og læring uavhengig av situasjonen. *“Kapasiteten til å løse*

problemer er for eksempel avhengig av forholdet til lederens relevante dybdekunnskap om sin egen kontekst og om forskningsbevis knyttet til hvordan undervisning av høy kvalitet støtter elevenes læring (Robinson, 2014, s. 48).

Vi har illustrert og gått gjennom modellen, og vi skal nå ta for oss de fem dimensjonene Viviane Robinson presenterer. Vi vil også koble på andre forskere, for å illustrere flere forskere som går inn i samme tematikken. De tre ferdighetene vil vi ikke inn her, da de ikke inngår som en sentral del av analysen.

3.3.1 Å etablere mål og forventninger

Å etablere mål og forventninger er dimensjon en, hvor Viviane Robinson peker på viktigheten av å inneha den kapasiteten som er nødvendig for å oppnå de målene man setter seg.

“Målsetting innebærer å bestemme hvilke mål som skal settes, få de som er ansvarlige for å oppnå dem til å forplikte seg, og å kommuniseres målene til alle som har interesse av at de nås” (Robinson, 2014, s. 50). Det vil kunne virke vilkårlig og straffende dersom man knytter måloppnåelsen i forbindelse med prestasjonsmål direkte til lærerens ansvarlighet. Når folk er engasjert og samtidig opplever at de har kapasitet til å nå målet vil det derimot øke prestasjonen. Det er derfor viktig at en leder vet hvordan han kan utnytte fordelene i et målrettet arbeid og dermed unngå å misbruke den muligheten et slikt fokus kan ha. Dersom strategier og respons på tilbakemeldinger står i forhold til prestasjonsnivået vil man oppleve at målet fungerer hevder hun.

Dersom kapasiteten er utilstrekkelig bør man derimot sette prosessmål fremfor å sette prestasjonsmål. Dette for å unngå at man i sin mangel på kapasitet heller manipulerer målene og styrer unna læring og heller ikke tar de nødvendige sjansene som må til for å oppnå utvikling. Hun peker også på viktigheten av å sette få og realistiske hovedmål for å kunne imøtekomme uunngåelige avbrytelser og kriser som den vanlige driften vil føre til. Derfor vil også en dialog tidlig i prosessen rundt kapasitetsspørsmålet være viktig. Man må hele tiden sjekke ut og bygge engasjement gjennom dialog og konstruktive problemsamtaler.

For i større grad illustrere og utdype ledelsesperspektivet vil vi også belyse noe teori fra andre forfattere. John Hattie sier noe om åtte tenkemåter for lederen. Her får han frem ulike perspektiver på ledelse og hva som gir effekt på læring. I disse åtte tenkemåter, er det viktigste budskapet i forhold til effektiv innvirkning hvordan vi tenker. Hattie sier: *“Hver eneste handling vi gjør på en skole, og hver eneste avgjørelse vi tar, understøttes av et sett med tenkemåter”* (Hattie, 2013, s 227). Samtidig må en være på leting etter den endring som

har størst innvirkning på læring hos elevene. Lederes overbevisning om alltid å være på jakt etter tilbakemeldinger som gir innvirkning i forhold til engasjement, engasjert dialog, skapende tillit, ser muligheter istedenfor feil og ser gleden og innvirkningen han har på læring.

De åtte tenkemåtene starter med at den grunnleggende oppgaven til lederen er å evaluere hvilken effekt undervisningen har på læring og prestasjoner hos elevene. Her er nøkkelfaktoren at en har tenkemåter som gjør at en vet hvilken innflytelse en har på elevene og kan endre, forbedre eller fortsette med det som gir størst effekt.

Tenkemåte to handler om hvordan vi som ledere tenker når eleven lykkes eller mislykkes. Hva er det da vi har gjort eller ikke har gjort? Hvordan ser lederen på seg selv, er vi en som søker etter positiv endring eller er vi tilretteleggere, utviklere og konstruktivister? Her er rollen å hjelpe eleven fra å gå fra et sted til der vi ønsker at de skal være sentralt.

Tenkemåte tre handler om at vi som ledere må snakke mer om læringen enn om undervisningen. Det er lett å glemme å hvordan vi lærer, hvordan vi kan lære på nye måter og de bevis vi har for alle ulike måter elevene lærer på. Nye undervisningsmetoder og diskusjoner om undervisning er ofte et hinder for diskusjoner om læring.

I tenkemåte fire skriver Hattie om lederen ser på evalueringer som tilbakemeldinger på hvilken innvirkning en har. Tilbakemeldinger gir oss den største hjelp til å se hvilken innflytelse vi har på elevens læring. Her er evalueringer av tilbakemeldingene fra både elever, kolleger og andre viktig for å lete etter det som gir størst effekt.

Tenkemåte fem er hovedfokuset at vi engasjerer oss i dialog og ikke monolog. Det er et sterkt behov for at lederen lytter til elevens læring. Dette finner en ved å lytte til elevens spørsmål, ideer, hva som kan være vanskelig, hvilke læringsstrategier som brukes, hva eleven lykkes med, hvordan kommunikasjonen er med andre, hva som blir levert, hva de lykkes med og hvilket syn de har på undervisningen. For flinke elever kan monolog være effektivt, men det er mindre tilfredsstillende for elever som strever, er uengasjerte eller er forvirret. Her stilles også spørsmålet om hva som er det optimale forholdet mellom monolog og dialog.

Tenkemåte seks peker på av vi som ledere må komme på jobb for å gjøre vårt aller beste. De utfordringer vi møte hver dag, må vi gjøre til våre egne. Her handler det om hvordan vi kan gjøre elever engasjerte.

Tenkemåte syv handler om at det er skoleleders rolle og ansvar å utvikle positive relasjoner i klasserom og personalrom. Vi har ansvar for å skape en kultur der det å feile er i orden og blir sett på som muligheter istedenfor stengsler.

Den siste tenkemåte handler om at *“Lærere eller ledere informerer alle om skolens “læringspråk””* (Hattie, 2013, s. 235). Her fokuserer Hattie på viktigheten av at alle brukere av skolen vet hvordan og hva som forventes. Når foreldre også vet hva som kreves, hva som forventes av dem og barna, kjenner til de trygge rammene er det større mulighet for at det oppstår positiv læring. Når foreldre snakker positivt om skole, er engasjerte i hjemmelekser, osv. bidrar dette til større læring hos elevene.

Vi har nå presentert Viviane Robinson teori om å etablere mål og forventninger. For å utdype teorien har vi også kommet innom John Hattie sin teori om tenkemåter. Det kan se ut som om Viviane Robinson og John Hattie er opptatt av gode relasjoner i etableringen av mål og forventninger.

Ut fra Viviane Robinsons teori kan vi utlede følgende hypotese i vår analyse:

Skolelederne skårer høyt på fastsettelse av mål, ansvarliggjørelse, forpliktelse og kommunikasjon.

3.3.2 Strategisk bruk av ressurser

Videre sier Viviane Robinson om dimensjon to at *“når tydelige mål er satt, kan ledere være strategiske i hvordan de kan tildele og organisere penger, tid og personalet på måter som øker sjansen for å lykkes”* (Robinson, 2014, s. 79). Etter en grundig analyse av eksisterende ressurstildeling kan lederen danne seg et inntrykk av effekten man henter ut og på hvilken måte ulike ressurser er med på å øke læringsutbyttet. En personalpolitikk som er proaktiv og kvalitetssøkende vil kunne beholde gode ressurser og foreta nødvendige erstatninger. For å oppnå høy kvalitet må man være villig til å investere i ressurser av høy kvalitet som setter profesjonalitet i et system hos lærerne. Robinson hevder at investering i teknologi nødvendigvis ikke er mer effektivt enn å forbedre kvaliteten på den daglige praksisen som utøves i læringsarenaen. Hun sier: *“Profesjonsutvikling som endrer lærerens daglige undervisning ved at de får bevisste strategier for å undervise lesing og matematikk, er mye mer effektivt.”* (Robinson, 2014, s. 72).

For i større grad illustrere og utdype ledelsesperspektivet med strategisk bruk av ressurser, vil vi også i denne dimensjonen belyse teori fra andre forfattere. I boken “Organisasjonsendring og endringsledelse” (Jacobsen, 2004) peker Dag Ingvar Jacobsen på at det ikke finnes en enkel endringsstrategi, eller en enkel form for strategisk ledelse som er den eneste riktige. Man må analysere den enkelte situasjonen, de ulike perspektivene, og ut fra disse velge en lederstil som gir mest mulig effekt. Han peker på at det er viktig å ta i bruk de kunnskaper og ferdigheter et personale besitter, og gi dem en opplevelse av en reell delegering av oppgaver. Virkeligheten ses ulikt fra person til person og man ser også ulike virkeligheter. Derfor er også felles konsensus et strategisk poeng”.

Andre teoretikere som sier noe om hva som kan påvirke læringsmiljøet er Thomas Nordahl. Han forteller om en teori som tar utgangspunkt i opprettholdende faktorer som gjør at elevene handler slik de gjør og hva vi som voksne kan påvirke og/eller endre. Nordahl¹³ beskriver også punkter om hva som er viktig for at eleven skal lykkes på skolen og få mest mulig læring:

1. Viktigst å ha venner
2. Lærerne bør være voksne
3. Skolen bør ha god struktur
4. Foreldre må snakke positivt om skolen
5. Fedre bør engasjere seg i skolen
6. Eleven må jobbe på skolen
7. Øke læringstrykket
8. Ikke bestemte pedagogiske metoder

Det kan se ut som om teoretikerne vi er innom er opptatt av at relasjoner mellom ulike aktører i skolen er viktig for å oppnå gode resultater i læringsmiljøet. I tillegg gir disse teoretikerne inntrykk av at systematisk og gjennomarbeidet arbeid gir resultater.

Ut fra denne teorien kan vi utlede følgende hypotese i vår analyse:

Skolelederne skårer høyt på strategisk bruk av ressurser, tildelte penger, tid og personalet.

¹³ Høgskolen i Hedmark (2015): “Sånn får vi en god skole”: <https://www.hihm.no/om-hoegskolen/nyheter/eldre-nyheter/2015/saann-faar-vi-god-skole>

3.3.3 Å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid

Vi skal nå se på dimensjon tre i Viviane Robinsons modell. Her er undervisningskvalitet, sammenheng i undervisning og rammeverk viktig å fokusere på som leder for å skape effekt i elevresultatene.

Pedagogisk ledelse utøves av alle lærere som er tildelt ansvar for kvaliteten på undervisningen og læring utenfor sine egne klasserom. Utfordringen for klasseledere er å fokusere på læring og å holde fast ved det fokuset når de står overfor mange distraksjoner.

Som skoleleder må man forsikre seg at det gis undervisning av høy kvalitet. Det blir viktig at det er en sammenheng i elevenes undervisningsprogram, og at dette er planlagt ut fra progresjon i læringsmål nedfelt i en undervisningsplan. Dette fremmer elevens læring. Både kvantitet og kvalitet av undervisning er kritiske faktorer for hva elevene lærer i et klasserom. Undervisning av høy kvalitet maksimerer tiden som de skal lære, er engasjert i og lykkes med å oppnå læringsutbytte.

Robinson (2014, s. 90) nevner fire tidstyver som fører til at timene ikke anvendes kvalitativt eller kvantitativt optimalt i forhold til elevenes læringsutbytte.

1. Elevene må vente på at læringsaktiviteten skal begynne, at overganger og aktiviteter ledes på en utilstrekkelig måte. God klasseledelse innebærer rutiner som minimaliserer denne ventetiden.
2. Det er et misforhold mellom viktig og planlagt læringsutbytte og læringsaktivitetene i timen. Her snakker vi både om selve undervisningsmetoden og tilbakemeldinger til elevene. Lærer må ha fokus på hva som er det tiltenkte læringsutbyttet for timen/temaet, og hvorfor dette er viktig for elevene. Hvordan er det tenkt at disse aktivitetene skal hjelpe elevene med å oppnå tiltenkte resultater?
3. Elevene engasjerer seg ikke i aktivitetene. Det er viktig at elevene har et kognitivt engasjement til det de gjør, ikke bare et handlingsmessig engasjement. En lærer kan f.eks. utfordre elevene på hva de prøver å lære, og på hva de tror de vet etterpå. Lærer kan også stille seg spørsmål ved hvordan disse aktivitetene bygget på relevante forkunnskaper, interesser og erfaringer hos elevene, og hvor godt elevene fokuserte på hovedinnholdet i timene.
4. Elevene kan oppleve gjennomgående mangel på suksess. Kvalitetsundervisning sørger for læringsmuligheter som ikke bare henger sammen med elevenes læringsutbytte og passer godt til elevenes forkunnskaper, men også er utformet slik at elevene opplever

mestring. En viktig faktor her er å oppdage elevenes misforståelser på et tidlig stadium. Læreren må skaffe seg informasjon om hvordan elevene oppnådde det tiltenkte læringsutbyttet, og hva det er eleven fremdeles ikke forstår.

Kvalitetsundervisning forutsetter at lærerne bruker data fra evidensbaserte undersøkelser som grunnlag for beslutninger når undervisningen planlegges. Det er skoleleders ansvar at det bygges en kultur der lærerne bruker dokumentasjon og data til forbedringsformål.

For å utvikle noen indikatorer, eller hypoteser, har vi trukket ut tre underpunkter i denne dimensjonen, som vi ønsker å belyse ekstra.

3.3.3.1 Klasseledelse

Klasseledelse skaper betingelser for læring, og er en av de viktigste faktorene i forhold til elevenes læring. God klasseledelse skaper gode betingelser for læring, og øker elevenes læringsutbytte. Lærerne styrer og leder organiseringen av arbeidet i klasserommet. Lederens oppgave er å sørge for at læringen til alle elever holder en høy standard. Det er viktig for elevene at de kan føle på trygghet, inkludering (ikke ignorering) og kjenne varme og omsorg fra læreren. Gode relasjoner mellom lærer og elever blir veldig viktig for elevenes læring.

En betingelse for god læring, er et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats. Elevene må trives!

En annen som skriver om hvilke forhold som påvirker eleven er John Hattie (2013). Han sier at miljøet i klasserommet er en av de mest avgjørende faktorene for å fremme læring. Lærerne må jobbe for å redusere avbrytelser, ha raske grep på potensielle atferds- og lærevansker m.m. Et positivt, omsorgsfullt miljø kommer før læring; dette må ligge i bunnen. Elevene må føle seg trygge på alle, ha tillit til både medelever og lærere. Lærere må ha høye forventninger til alle elevene, og ha som mål at elevene skal overgå sitt eget potensiale! Læreren må også vite hvilken effekt han har på elevene. Det er viktig å finne ut av hva som virker, for så å gjøre mer av det som virker! Hattie minner oss om viktigheten av evidensbasert kunnskap i forhold til hva som virker.

Nordahl og Hansen (2012, s. 3) skriver i boken «Dette vet vi om klasseledelse», at klasseledelse er lærernes ledelse av undervisning og elevfelleskap. En av de mest avgjørende ferdigheter hos en lærer, er evnen til å lede elevgrupper og undervisningsforløp, fremstå som tydelig voksen, ta ansvar for undervisning, læring og atferd i klasserommet. Får man dette til,

kjemper man mindre med atferds- og disiplinproblemer enn lærere med dårligere klasseledelse.

Definisjon av klasseledelse kan være «å styre og lede organiseringen av arbeidet i klasserommet, og styre og lede klassens sosiale relasjoner». Å ha god struktur på undervisningen, har en tydelig sammenheng med motivasjon. Dette betyr at hensiktsmessig ledelse fremmer elevenes arbeidsinnsats. God klasseledelse innebærer at lærerne må se på elevene som aktører i eget liv, elevene får opplevelsen av at de blir sett, hørt og respektert som selvstendige mennesker. Miljøet preges av demokratiske prosesser, og ikke av en autoritær lærer.

De grunnleggende premisser for klasseledelse er etablering av struktur, regler og rutiner, en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev, tydelige forventninger og motivering av elevene og etablering av en god læringskultur og et godt læringsfellesskap.

Dette vil forutsette autoritet. Er autoriteten på plass, vil elevene lære å utvikle seg både faglig, sosialt og personlig (Qvortrup, 2009). En hensiktsmessig utførelse av klasseledelse, vil bidra til utvikling av autoritet. I tillegg slår dette tilbake, slik at autoritet vil lette lærerens ledelse av klasser og undervisningsforløp.

En god klasseleder bør ha et bevisst forhold til både strategisk klasseledelse (lærerens planlegging og forberedelser av alle sider av undervisningen) og situasjonsbestemt klasseledelse (lærernes direkte møte med elever i ulike situasjoner i undervisningen).

Hovedelementer ved praktisk klasseledelse vil være struktur og forutsigbarhet i undervisningen, kollektive instruksjoner og beskjeder til elevene, kontroll og oversikt over elevenes aktiviteter, håndheving av regler, håndtering av konflikter m.m. Alle lærere har behov for å utøve ledelse, alle elever har behov for å møte læreren som framstår som trygge og tydelige voksenpersoner. Utøvelse av hensiktsmessig klasseledelse kan også redusere slitasje og utbrenthet blant lærerne.

Terje Ogden (2012) skriver om hvordan en kan lede skoleklasser på en måte som skaper et godt læringsmiljø. Balansegangen mellom struktur/frihet og kontroll/autonomi er sannsynligvis en lærers største utfordring. Klasseledelse defineres slik: «*Klasseledelse er lærers kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene*» (Ogden 2012, s. 17).

Klasseledelse er både å fremme elevenes oppmerksomhet og motivere til innsats og tiltak for å forebygge/reducere uønsket adferd. Først og fremst handler klasseledelse om å skape et godt læringsmiljø! Gode klasseledere er mer opptatt av undervisning og læring, enn av et støyfritt læringsmiljø. De lykkes med å skape struktur i læringsmiljøet, uten at det går ut over kontakten med elevene.

Internasjonal forskning viser at en av de viktigste faktorene i forhold til elevenes læringsutbytte, er klasseledelse. Lærere som utøver hensiktsmessig og relasjonsbasert klasseledelse ser ut til å lykkes godt i alle fag og på alle læringsarenaer. Et bedre læringsmiljø for elevene, fører også til at yrkeshverdagen til lærerne blir enklere. Det er lærere som kan lede klasser og undervisningsforløp på en hensiktsmessig måte, som gir elevene et godt læringsutbytte. Tydelig voksne, som samtidig har god relasjon til elevene. Lærerne motiverer elevene til arbeidsinnsats, holder ro og skaper forutsigbarhet i undervisningen, er engasjerte og støttende, og det er ingen tvil om hvem som bestemmer. (Hattie, 2013).

Det er spesielt to store internasjonale studier som dokumenterer betydningen av klasseledelse. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning (2008) har jobbet med «Hvilken kompetanse hos en lærer bidrar til læring?» Her ser vi at 2 av 3 avgjørende faktorer ved en lærer knyttes opp mot ledelse av undervisningen. Resultatene viser at læreren må både ha gode kunnskaper i faget sitt, kunne lede undervisningen på en god måte og ha et godt forhold til elevene.

Hattie (2009) gjorde en sammenfatning av 800 metaanalyser, og undersøkte hvilken effekt den enkelte faktor har på elevenes læring. Han kom bl.a. frem til at læreren har den sterkeste innflytelse på læring. En god faglig og sosial utvikling er avhengig av at læreren er tydelig og støttende leder. En lærer som tar kontrollen og ledelsen i klasserommet, vil oppleve trygghet i undervisningen. Dette fører til større mulighet til å vise engasjement overfor elevene og det faglige innholdet. Læreren har faglig kontroll og styrer læringsaktivitetene med respekt, varme og engasjement overfor elevene, men allikevel med klare forventninger til at de kan lære! God klasseledelse forebygger og reduserer atferdsproblemer, lav arbeidsinnsats og dårlig læringsutbytte, ved å bidra til at uheldige situasjoner sjelden oppstår. Klasseledelse er noe vi omkranser elevene med, og er en av de viktigste faktorene i forhold til elevenes læringsmiljø.

3.3.3.2. Forventningenes betydning for elevene

Robinson (2014, s. 84) sier at en betingelse for at lærerne skal få til et sammenhengende undervisningsprogram for elevene, krever at lærerne har utpregede ferdigheter i å sette elevenes læringsbehov opp mot forventninger på det aktuelle trinnet, og å bruke tilpassede og varierte undervisningsstrategier.

Elevene blir motiverte av å mestre. Læreren må ha tydelige positive forventninger til elevenes faglige og sosiale utvikling og støtte dem i læringsarbeidet. Hvis elevene skal realisere læringspotensialet sitt, er det avgjørende at læreren har tydelige forventninger til elevene, og kan motivere dem til arbeidsinnsats.

Forventningene til elevene må være både høye og realistiske, og læringsaktivitetene må være preget av utfordringer og driv. Læreren må imidlertid ikke bare ha forventninger til elevene, men også stille krav og ha forventninger til seg selv som leder og lærer.

I arbeidet med klasseledelse er det viktig å skape et arbeidsfellesskap, hvor læring blir et felles mål for elever og lærere. Dette innebærer å legge til rette for mestring hos alle elever. Et godt mestringsklima i klassen, preget av klare forventninger, gir mer konsentrasjon om arbeidet og mindre sosiale og emosjonelle vansker.

Robinson (2014, s. 95) sier at data er en ressurs som kan begrunne eller avkrefte egne og andres antakelser om elever, om hvordan de skal undervises og om effektiviteten av nåværende praksis. Hun viser til en skole i USA (Lincoln Public School, 2003), hvor skolen fikk beskjed om at de måtte forbedre undervisningsprogrammet sitt. Personalet forklarte at det bl.a. var elevenes bakgrunn, hvor de kom i fra, foreldres og elevers oppførsel og mangel på ressurser, som var årsaken til dårlige resultater. Det viste seg at en naboskole med tilsvarende utvalg av elever og samme bekymringer for ressurs, var kjent for å være høyt-presterende på resultater. Lærerne på Lincoln hadde tolket resultater ut fra egne antagelser om årsaker.

I denne forbindelse viser Robinson (2014, s. 97) til "Slutningsstigen". Den ble utviklet av Argyris og Schön (1974), og viser hvordan våre erfaringer og det vi tror, former hva vi legger merke til, hvordan vi tolker det, og hvordan tolkningene bestemmer hvordan vi handler. Vi må bruke data og resultater til å stille spørsmål ved hva vi erfarer og tror, tolkninger og konklusjoner. Vi må se på dataene som en mulighet til å teste hypoteser på hva dette betyr. Lærerne kan ikke endre på elevene, men han kan endre undervisningspraksisen.

Forventningsstrukturer som begrep beskriver et system av forventninger som former fellesskapet; voksenrollen, elevrollen, oppdragelsen og ansvarsfølelsen. Voksne og barn utvikler sin rolle i møte med forventningene til atferd i organisasjonen (Fend, 2006). Slik oppdrar forventningsstrukturene til elevrollen. I de organisasjonene der det er utviklet tydelige og klare forventninger til roller og samspill (normer), er det best muligheter for inkludering og læring for alle elever (Aasebø, T., Midtsundstad, J.H., Willbergh, I., 2015). Organisasjonen utvikler forventningsstrukturer som former skolens roller, Er forventningene tydelige, blir det mindre aktuelt med forhandlinger. Å oppdra til elevrollen, og følge dette opp med veiledning, blir arbeidsbesparende. En felles forståelse av elevrollen, gjør også voksenrollen enklere. Ved å gå fra grensesetting til veiledning, kan man få «den gode elevrollen». Elever som lykkes i elevrollen, lykkes også gjerne i fellesskapet. Forventningsstrukturer etableres i skoleorganisasjonen.

Forventningene våre påvirker ansvarsfølelsen, og forventninger kan lett bli personlige. Er det slik at lærere senker forventninger til ulike elever i skolen, for eksempel i forhold til etnisitet, sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn m.m.? Hvis vi senker forventningene til noen elevgrupper, fratrar vi dem ansvaret. Dette blir en ekskluderende praksis. Forventningsstrukturer skaper ansvar.

Hvordan vi beskriver våre elever, forteller mye om hvilke forventninger vi har til dem. Ord kan skape sannhet, språk skaper virkelighet. Det er lærerens og skolens ansvar at eleven passer inn. Elever opplever at de “hører til”, når de får være med i fellesskapet. Vi kan inkludere elevene ved å hjelpe dem med å mestre elevrollen. På samme måte kan vi ekskludere elevene ved å unnskyld dem, slik at de blir satt utenfor fellesskapet (f.eks. alene på grupperom).

Felles forventninger gir gode muligheter for god rolleutvikling hos elevene. I en god skolekultur gjør lærerne det enkelt for hverandre, de deler og har omsorg for hverandre. Det foregår en dialogpreget undervisning i klasserommet, og lærer og elever skaper innholdet sammen. Det er tydelige forventninger til fellesskapet. Dette oppdrar klassen, gir gode resultater og skaper et godt miljø.

Våre forventninger oppdrar våre elever – forventningene kan begrense, stigmatisere eller optimalisere. (Midtsundstad, 2013). Tanker blir praksis gjennom forventninger, og man bruker referanser til bakgrunn, videre utdanningsløp o.l. Vårt oppdrag er å ha forventninger

som bidrar til å optimalisere elevens rolle! Skolekultur blir til gjennom forventningskultur, så er det skoleleders ansvar at det blir en god skolekultur og en god forventningskultur!

I en leders rolle er det viktig å vite hvor personalet er og hvilket arbeid som trengs for å nå målene. Hvis lærerens evalueringen av måloppnåelsen er knyttet til ansvarlighet, vil det fort føre til manipulering av resultater og unngå å ta nødvendige sjanser. Når lærerne er engasjert og ser mulighet for å nå spesifikke mål øker prestasjonene. I de tilfeller en ikke har oversikt over hvor mye arbeid som må legges i å nå målene, kan det være fordel å ha prosessmål i motsetning til prestasjonsmål (Robinson, 2014).

3.3.3.3 Samarbeidskultur

Vi vet at en skole som preges av god samarbeidskultur, har et bedre utgangspunkt for et godt læringsmiljø, enn skoler som er preget av balkanisering og lite samarbeid. Ved samarbeid skapes det mulighet for «beste praksis» i et lærende fellesskap.

Robinson (2014, s. 103) sier at profesjonell samarbeidslæring hos personalet er viktig i utviklingen og implementeringen av sammenhengende rammeverk for undervisning. Elevene lærer mer når undervisningsprogram er sammenhengende, og når lærerne deres lærer sammen om hvordan de skal undervise det elevene skal lære. Skoler som preges av privat kultur, bør bevege seg til felles lærerkultur; økt samarbeidskultur. Dette kan f.eks. gjøres ved å ha “en konstruktiv problemsamtale”, hvor det presiseres at felles lærerkultur fører til økt teamarbeid og mer støtte til å løse vanskelige undervisningsproblemer. Dette kan f.eks. være at lærerne samarbeider for å finne ut av hvilken effekt deres bruk av ulike undervisningsstrategier har. Lærerne må sammen få til en effektiv undervisningspraksis, hvor alle elever presterer på høyest mulig nivå. Lærerne må presenteres for forskningen, som viser at god samarbeidskultur fører til bedre resultater for elevene.

Dette sier også Hattie (2013) og Hargreaves og Fullan (2012) noe om. De understreker at lærersamarbeid, kollektivt ansvar og god ledelse bidrar til en god skole. Samtidig sier de at dette bør gjøres ved å gi lærerne tillit og vise dem respekt; Ikke nødvendigvis ved å binde mere pålagt samarbeidstid. Leders fokus på samarbeid basert på læring, anerkjenner at lærerne er gjensidig avhengig av hverandre. Slikt samarbeid sørger for økt sammenheng i undervisningen og planarbeidet. Dette fremmer mer tilgjengelig kunnskap, og støtte blir tilgjengelig for den enkelte lærer.

Å lede en klasse innebærer å skape et miljø som støtter og legger til rette for faglig og sosial læring. Ved å være en god klasseleder kan du påvirke elevenes læringsresultater og utgjøre en forskjell i klasserommet. Men for å lykkes som lærer må en ha mye kunnskap om klassen som et sosialt system.

Ut fra denne teorien kan vi utlede følgende hypotese:

Skolelederne skårer høyt i forhold til å ha fokus på klasseledelse, forventningenes betydning for elevene og en god samarbeidskultur.

3.3.4 Å lede læreres læring og utvikling

Nå går vi inn i den fjerde dimensjonen til Viviane Robinson, etter å ha vært innom tre underpunkter til dimensjon nr. tre. Dette er prosesser i virksomheten som handler om de ansatte; utnyttelse av HR (de menneskelige ressursene). En leder må ha fokus på endring, utvikling og strategi, i tillegg til personaladministrasjon og driftsoppgaver. Ved å håndtere HR riktig og effektivt, oppnår en leder utvikling og vekst. Ved å sette tydelige og definerte mål, roller og prosedyrer og oppfølging av disse, øker sannsynligheten for at ansatte er engasjert og leverer optimalt i henhold til virksomhetens mål. Dette er da igjen et tegn på god ledelse. En skoleleder kan bygge kapasitet på egen skole ved å gjøre det daglige arbeidet, og samtidig lære hvordan dette arbeidet kan forbedres.

Robinson (2014, s. 101) sier: «den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine». Hun beskriver dimensjonen videre som, “denne dimensjonen som å fremme og å delta i lærernes læringsprosesser fordi ledelsespraksis som er involvert, går langt utover det å bare organisere og bruke profesjonelle utviklingsprogrammer som ressurs” I sin dimensjon nummer fire, sier Robinson at en slik lederpraksis har mest påvirkning i forhold til elevens resultater.

Robinson (2014) viser til at forskning gir ledere god veiledning om hva som kjennetegner profesjonell læring, som endrer undervisning på måter som fremmer elevens læring. Leder bør være involvert i både formelle læringsmuligheter og uformelle aktiviteter.

For å oppnå best mulig undervisningskvalitet, må lærere ta kollektivt ansvar for elevene sine, dette inkluderer det å hjelpe hverandre med å lære hvordan en skal nå felles mål. Det man oppnår som lærer, er avhengig av undervisningskvaliteten til ens kollegaer. Hva elevene har

lært før, betinger hvilke prestasjoner eleven gjør senere. Et kollektivt ansvar blir også vesentlig i forhold til å skape god refleksjon rundt undervisningspraksisen. Et godt, profesjonelt læringsfellesskap vil bringe et større mangfold av analyse og i løsning av spesifikke undervisningsproblemer (pedagogisk analyse, FLiK). Da kan en i fellesskap med kollegaer hjelpe hverandre bort fra selvbegrensede antakelser og praksis, til å se hva forskning sier virker i de ulike utfordringene.

Det å behandle lærernes læringsprosesser som en kollektiv innsats, underbygger også sammenhengen i undervisningsarbeidet. Det å ha et kollektivt ansvar for elevenes læring, innebærer at man i tillegg til ansvar for egen praksis og egne elever, også opplever et ansvar for kollegaers praksis og de andre elevene på skolen. Et sterkt kollektivt fokus, vil også være gjensidig opplevde forpliktelser til skolens standarder. Som skoleleder må man sørge for profesjonelle læringsmuligheter som hjelper lærere med å lykkes også med de elevene de opplever er de vanskeligste. Arbeidet med å skape gode relasjoner er vesentlig, og dette kommer vi tilbake til senere i kapittelet.

Effektiv ledelse av profesjonell læring hos lærerne innebærer å bruke forskning om elevlæring som grunnlag for beslutninger om hva som trengs av profesjonell læring, og ikke bygge dette på antakelser og tidligere praksiserfaringer. Det innebærer å bruke forskning for å finne ut hvilke typer profesjonell læring som mest sannsynlig vil endre undervisningspraksis på måter som vil være gunstig for elevene. Robinson (2014) viser til forskning som antyder at effektiv profesjonell utvikling svarer på identifiserte læringsbehov hos elev og lærer, fokuserer på forholdet mellom undervisning og elevlæring, sørger for meningsfullt innhold, integrerer teori og praksis, bruker ekstern ekspertise og sørger for et mangfold av læringsmuligheter. Det er en leders ansvar.

Når profesjonell utvikling utfordrer lærernes nåværende praksis og forståelse, kan det ta ett til to år for lærerne å forstå forskjellen mellom sin nåværende praksis og foreslått ny praksis, å utvikle den pedagogiske innholdskunnskapen som støtter ny praksis, og å gjøre ny praksis til sin (FLiK-prosjektet i Kristiansand kommune ble berammet til 3 år, og utvidet med et 4.år).

Effektiv ledelse av profesjonell læring hos lærerne krever kunnskaper og ferdigheter. En av utfordringene vil være at en eller flere lærere ikke vil forandre noe. Da må leder prøve å forstå hva slags handlingsteori (verdien og synspunktene for handlingen, sammen med hensikten med handlingen) som ligger bak, og bruke dette som utgangspunkt for videre arbeid med å

evaluere vedkommendes handlingsteori sammen med vedkommende. En leder må forstå i hvor stor grad gammel praksis og ny praksis er i overensstemmelse eller motsetning til hverandre. Slik kan man få en felles forståelse av gammel praksis og ny praksis, og ledere forstår bedre omfanget av endringene de prøver å få til.

Et økende fokus på kvalitet i skolen har rettet et sterkt søkelys mot lærerens evne til å skape et godt læringsmiljø for elevene. Elevens læringsutbytte blir knyttet direkte opp mot lærerens evne til å danne gode relasjoner med eleven (Hattie 2013). En meta-analyse foretatt av Dansk Clearinghouse for Utdannelse (2008) fremhever relasjon mellom lærer og elev som en av de viktigste faktorene med betydning for elevens læring. PISA-undersøkelsen tilbake til 2003 peker også på at relasjonen mellom elev og lærer har betydning for prestasjonene til eleven. Halland (2005) trekker frem relasjoner som selve limet i forbindelse med læring i skolen, og Dale og Wærness (2006) fremhever det mellommenneskelige møtet, og hvordan en faktor i det didaktiske møtet vil være avgjørende for kvaliteten i dette.

Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes læringsresultater og atferd. Lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling, er viktig for å bygge en positiv relasjon. Lærerens og ledelsens relasjonskompetanse er avgjørende for både elevenes læring, god vurderingspraksis og utvikling av læringsmiljøet. I klasser hvor lærerne har god relasjon til elevene, ser vi at det også er bedre relasjon mellom elevene og mindre mobbing og krenkelser. Kvaliteten på læringsmiljøet i skolen og i klassen, har en klar sammenheng med hvordan de sosiale relasjonene mellom elevene er.

I artikkelen “Lærer-elev-relasjonen” (Udir, 2016)¹⁴, deler Juul (2003) sin definisjon på relasjonell kompetanse i to:

- Han snakker om det «pedagogiske håndverket» som han definerer som «pedagogens evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser, og avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evne til å være autentisk i kontakten»
- Han snakker om «den pedagogiske etikken», eller lærerens evne og vilje til å påta seg det fulle og hele ansvaret for kvaliteten på relasjonen.

¹⁴ Udir, 2016: Lærer-elev-relasjon, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Alle elever har en relasjon til læreren sin. Den profesjonelle lærer har da en etisk plikt til å sørge for at den relasjonen er så god som mulig. Høflighet er profesjonell relasjonsbygging. Det er læreren som har ansvar for at klassen fungerer positivt, blant annet gjennom sine egne relasjoner til elevene, og ved å regulere samspillet elevene imellom.

I følge Nordahl i artikkelen «Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge» (Nordahl, 2005) fantes det ikke mye materiale som kunne si oss noe eksakt om betydningen relasjoner har i forbindelse med læring i den norske skolen for bare få år siden. I følge Nordahl var det forsket for lite på dette emnet. Men samtidig pekte han på hvor undervurdert denne faktoren er med tanke på å utvikle og opprettholde gode læringsmiljøer. I følge han selv, og flere andre forskere, fremhever han også at didaktikk og utøving av hensiktsmessig klasseledelse først og fremst handler om relasjonen mellom lærer og elev (Nordahl, 2000). Han peker videre på at lærerens evne til å kommunisere er avgjørende for kvaliteten i klasseledelsen, og at selve kommunikasjonens rolle i så måte er avgjørende for elevens læringsutbytte. I følge Nordahl vil det derfor være viktig og svært avgjørende at læreren er bevisst sitt ansvar som relasjonsbygger, og at han bruker denne faktoren i sitt didaktiske arbeid.

I den senere tid har relasjoner mellom lærer og elev fått økende oppmerksomhet, og nyere forskning viser også til at kvaliteten i relasjonsbyggingen er både viktig og avgjørende. Nordahl viser til at elever inspireres av lærere som respekterer dem, og som viser at de ønsker å ha et godt forhold til sine elever. Han fremhever også i egen forskning at elever som opplever gode relasjoner generelt trives bedre på skolen. Samtidig fremhever han at relasjoner også kan ha direkte innvirkning på atferdsproblemer.

Lærere som er respektfulle og integrerende i sin omgang med elevene, vil legge et godt grunnlag for positivt samspill også elevene imellom. Det er for eksempel funnet at hvis en lærer har en negativ, avisene eller ignorerende væremåte for en elev, kan det bidra til at de andre elevene avviser den samme eleven (Hughes, Cawell & Willson, 2001). En grunn til at samspillet mellom lærer og elev fungerer mindre bra, kan være at læreren irriterer seg over elever som er uengasjert i skolearbeidet og/eller forstyrrer i timene. Det er også slike elever som kan bli gjenstand for krenkelser fra lærerens side.

Den nære sammenhengen mellom kvalitet på lærer-elev-relasjonen og relasjoner elevene imellom, innebærer at hvis en elev strever med å bli inkludert i fellesskapet med jevnaldrende,

bør man ikke bare fokusere på det som foregår i elevgruppen, men også på hvordan lærerne forholder seg til elevene.

I sitt hefte «Dette vet vi om klasseledelse» poengterer Nordahl og Hansen (2012, s. 24) viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev for at eleven skal få et godt læringsutbytte gjennom sitt undervisningsforløp. Han utdyper hvordan lærerens evne til å engasjere seg i eleven slik at de opplever å være likt, fører til engasjement og arbeidsinnsats. Lærere som evner å skape god relasjon med eleven opplever færre uønskede episoder i forbindelse med atferd.

Den senere tids forskning og en større vektlegging av evidensbasert og forskningsbasert praksis har også blitt aktualisert i den norske skolen av flere forskere. Både Ogden (2008), Steinsholt (2009) og Grimen (2009) viser i sin forskning viktigheten av å overføre internasjonal forskning til norsk skole, og å se resultatene i en norsk kontekst. Man kan gjerne si at et større fokus på anvendelse av forskningsbasert kunnskap har rettet søkelyset på læreren og den betydningen en god relasjon kan ha for elevens læring.

Som nevnt, hevder både Nordahl (2005) og Hattie (2013) at elever som opplever å ha god relasjon til sin lærer trives godt på skolen, men kanskje det viktigste utbytte er økt læringsutbytte. I sin metaanalyse beskriver Hattie hvordan elevens læringsutbytte øker der eleven opplever å ha en god relasjon til læreren (Hattie 2009). Metaanalysen Hattie har foretatt er basert på resultater fra i overkant av 80 millioner elever over en periode på nesten 30 år frem til 2007. I sin analyse beskriver han hvordan undervisning, læringsmiljøet og læreren alle har faktorer relatert til seg, og i hvilken grad disse faktorene spiller inn i betydningen for elevens læring. I sin rangering av de enkelte faktorene viser han til at relasjon lærer og elev har stor effekt.

I følge Hattie (2013) er også en positiv relasjon mellom elev og lærer selve hjørnesteinen i god klasseledelse. I denne utgivelsen viser han til at relasjonen mellom elev og lærer har stor betydning for elevens læringsresultat og atferd. Han uttrykker at en positiv relasjon bygger på lærerens egen vilje til å bry seg om alle elevene. Han peker samtidig på at interessen for den enkelte elev, dennes situasjon og at læreren har forventninger om utvikling, som en av de viktigste faktorene i et godt læringsmiljø.

Ut fra denne teorien kan vi utlede følgende hypotese:

Skolelederne skårer høyt i forhold til å lede lærernes læring og utvikling.

3.3.5 Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø

Den siste dimensjonen til Viviane Robinson handler om å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. «*Vurdert ut fra et synspunkt om ledelsehandling kommer denne ledelsesdimensjonen først*» (Robinson, 2014, s. 119).

Når vi ser på perspektivet innen utdanning er det å øke det handlingsmessige, det følelsesmessige og det kognitive engasjementet hos elevene grunnleggende i forhold til arbeidet om å gi en trygg og velordnet skole for elevene (Robinson, 2014) Omsorg gjennom relasjoner gjør at vi møter elevenes behov slik at de har større mulighet for å lykkes. Robinson skriver: «*Lederen spiller en sentral rolle i å iverksette en sammenhengende og forskningsbasert tilnærming til foreldreinvolvering, og i å bygge den tilliten som gjør det mulig for foreldre og lærere å jobbe sammen for å øke engasjementet til alle elever*» (Robinson, 2014, s. 134). Viviane Robinson peker også på at involvering, tilstedeværelse og involvering fra elevene er med på å skape trygghet både fysisk og psykologisk. I tillegg gir det positiv effekt når det er gode bånd mellom skole og foreldre når det gjelder å knytte relevant undervisning til foresattes utdanning. John Hattie skriver i sin teori om tenkemåte to; «*Lærere eller ledere tenker at når eleven lykkes eller mislykkes i læringen, handler det om hva som lærere og ledere gjorde eller ikke gjorde... Vi er endringsagenter!*» (Hattie 2013, s. 230).

“*Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring*”¹⁵. Opplæringsloven sier at alle elever har rett på et godt og inkluderende læringsmiljø. Et godt læringsmiljø er en forutsetning for elevenes faglige og sosiale utvikling. Et godt læringsmiljø fremmer læring og trygghet.

Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.

Kjennetegn på et godt læringsmiljø:

- Skolen har en god ledelse som kontinuerlig arbeider med å forbedre ulike sider ved læringsmiljøet og har gode rutiner for arbeidet med mobbing.
- Skolen har utviklet en god klasseledelse preget av gode relasjoner mellom lærer og elev
- Skolen har positive relasjoner mellom elevene, og en kultur for læring blant elevene

¹⁵ Udir, 2017: Elevenes rett til et godt psykososialt miljø: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>

- Skolen har gode relasjoner og et godt samarbeid med foreldrene

Det er læreren som har ansvar for læringsmiljøet og for å bygge relasjonene i klassen. Samtidig må skoleleder og skoleeier ha gode systemer som sikrer at det jevnlig skjer en vurdering av elevenes læringsmiljø. Kjennetegn på gode læringsmiljø kan være å se på hvorvidt det påvirker elevenes prestasjoner og skolerresultater. For å utvikle gode læringsmiljøer, bør skoler gjennomføre utviklings- og endringsarbeid.

I vårt fokus handler det om hvordan vi som skoleledere kan ha fokus på elevsentrert skoleledelse. Hvordan vil skoleledelsens beslutninger være med på å fremme undervisning på måter som gir bedre læring for elevene? Vi vet at et godt læringsmiljø er det forholdet ved skolen som har størst betydning for elevenes skolerresultater og faglige utvikling. En betingelse for god læring er et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats.

Ut fra denne teorien kan vi utlede følgende hypotese:

Skolelederne skårer høyt i å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø.

3.4 Oppsummering - Ledelse og endringsarbeid

Viviane Robinson har forsket på skoleledelse med betydning på elevenes læringsutbytte, og hun har spesialisert seg på utdanningsledelse som forskningsfelt. Forskningen hennes viser skoleledere hvordan de kan gjøre en positiv forskjell for undervisning og læring, og gjennom dette forbedre elevenes læringsprestasjoner (Robinson, 2014). Hun oppsummerer forskningen i fem ulike typer ledelsespraksiser: Å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, lede lærernes læring og utvikling og å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. Hun presenterer også tre sentrale ferdigheter som ledere trenger for å kunne utøve disse praksisene med sikkerhet: Å kunne anvende relevant kunnskap, å kunne løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner.

Vi har valgt å bruke Viviane Robinson som hovedteoretikeren vår, og hennes forskning og ledelsesteori vil danne utgangspunkt for vårt videre arbeid.

Innsatsen til alle profesjonelle voksne i skolen skal bygge på forskningsbasert kunnskap, og da må ledelsen legge til rette for å styrke de profesjonelle voksnes kompetanse. Leder må legge til rette for at lærerne får mulighet til å utvikle kompetansen. Lærerne må presenteres for evidensbasert kunnskap på en slik måte at de kan kjenne det igjen, og relatere det til egen

praksis. Lærerne må realitetsorienteres i forhold til resultater, selv erkjenne behovet for endring og sette seg mål og kjennetegn for egen praksis. Leders oppgave er å legge til rette for at god utvikling kan finne sted og at prosessene rundt dette arbeidet er gode slik at det fremmer elevenes læring.

Det er leder som skal lede arbeidet med kvalitetsvurdering og utvikling ved skolen. Det blir en leders ansvar at endrings- og utviklingsarbeid forankres gjennom de arenaer for samarbeid som finnes på skolen. Det er nødvendig at det utvikles en felles forståelse for hva som ligger til grunn for et godt læringsmiljø. Kompetansehevingen må være forankret hos skolens ledelse, slik at det skapes kultur for endring over tid i personalet. Lederens fokus på forskning gir veiledning om hva som kjennetegner god læring og som endrer undervisning som fremmer læring for elevene.

Vi må se på denne teoretiske tilnærmingen med litt kritisk tenkning. Det er ikke sikkert alt passer inn i norsk skole, på samme måte som i Australia, USA og England. Grunntankene er allikevel de samme, og vi aksepterer dem som godtatte og allmenngyldige teorier for bruk av skoleledere til å forstå og forbedre læringsmiljø.

Vi har nå presentert teori fra flere forskere. Vi vil bruke Viviane Robinsons fem dimensjoner som utgangspunkt til å forstå problemstillingen vår *“Hvilke virkemidler kan en skoleleder bruke for å fremme et best mulig læringsmiljø?”*

Vi har utledet følgende hypoteser:

1. Skolelederne skårer høyt på fastsettelse av mål, ansvarliggjørelse, forpliktelse og kommunikasjon
2. Skolelederne skårer høyt på strategisk bruk av ressurser, tildelte penger, tid og personale
3. Skolelederne skårer høyt i forhold til å ha fokus på klasseledelse, forventningenes betydning for elevene og en god samarbeidskultur
4. Skolelederne skårer høyt i forhold til å lede lærernes læring og utvikling
5. Skolelederne skårer høyt i å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø

Ingen har til nå studert ledelsens arbeid ved skolene i Kristiansand kommune i forbindelse med FLiK- satsingen. Vi vil bl.a. bruke Viviane Robinson sin teori i vårt arbeid med dette, og

ønsker ut fra dette å få svar på våre hypoteser. Disse punktene vil danne utgangspunktet for vår intervjuguide.

Videre vil vi presentere og gjennomgå vår metodiske tilnærming til studien, og begrunne våre valg i innsamlingen av data.

4 Metode og design

Vi vil i dette kapittelet redegjøre for oppgavens metodiske tilnærming og begrunne våre valg. Utgangspunktet for vår undersøkelse, er at vi ønsker å få mer kunnskap om hva “de gode lederne” på en skole gjør, j.fr. problemstillingen vår: “Hvilke virkemidler kan en skoleleder bruke for å fremme et best mulig læringsmiljø?”

Hensikten med forskningen vår er å frambringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 15). Vi må ha en metode for hvordan vi skal gå frem for å finne dette. Metode dreier seg altså om hvordan man tilnærmer seg, og forsøker å “avdekke”, virkeligheten. Hvordan kan vi samle inn empiri om virkeligheten på en så god måte som mulig? Empirien må være valid (gyldig og relevant), og den må være reliabel (pålitelig og troverdig).

4.1 Valg av metode og undersøkelsesdesign

For å finne svaret på problemstillingen vår, har vi valgt å bruke en kvalitativ metode med en deduktiv tilnærming. En deduktiv tilnærming betyr at vi går fra teori til empiri, altså at vår søken etter empiri vil være styrt av teoretiske antakelser (kap. 3). En deduktiv tilnærming starter med noen antakelser som kan underbygges eller forkastes av empirien en samler inn (Jacobsen, 2015).

Ved bruk av en kvalitativ metode, samler vi inn data fra virkeligheten gjennom ord, i motsetning til kvantitativ der vi innhenter tall (f.eks. statistikk). Vi er mer interessert i historien til de vi intervjuer, enn i tall og resultater. Dermed har vi også et utvalg av få enheter, hvor vi går dypere inn i hver enhet. Vi har valgt å samle inn data ved hjelp av individuelle intervju, men vi kunne også brukt gruppeintervju, observasjon eller dokumentundersøkelse. Vi har valgt å ha det åpne individuelle intervjuet, og dette er også den vanligste datainnsamlingsmetoden innenfor det vi kan kalle kvalitativ metode (Jacobsen, 2015, s. 145). Det åpne individuelle intervjuet egner seg best når relativt få enheter skal undersøkes. Denne datainnsamlingsmetoden kjennetegnes av at undersøker og respondent prater sammen i en vanlig dialog. Dataene som samles inn, kommer inn i form av ord, setninger og fortellinger.

Vi vil organisere vår empiriske undersøkelse som en tverrsnittstudie, som kun beskriver situasjonen på et gitt tidspunkt. Hensikten er å gjøre sammenligninger mellom enhetene, og å studere variasjonene (Jacobsen, 2015, s. 108).

Vi velger en tilnærming i forhold til Viviane Robinsons modell om elevsentrert ledelse, hvor vi på en måte tester selve modellen. Vi lurer på om vi ved dette også kan bringe frem noe nytt i forbindelse med FLiK, ved å forstå det strategiske lederskapet en rektor utøver. Robinson (2014) snakker bl.a. om ledelse av lærernes læring og utvikling (ledelsesdimensjon nummer fire). PA-modellen (pedagogisk analyse-modellen) som brukes i forbindelse med FLiK, sier ikke noe om ledelse av lærerne. Ved å prøve å forstå det strategiske lederskapet en rektor utøver, tror vi at vi bedre også skal forstå hvordan drive pedagogisk utviklingsarbeid for og lykkes i arbeidet med å skape et best mulig læringsmiljø for elevene.

4.2 Utvalg av undersøkelsesenheter

Vi har brukt en slags “snøballmetode” for å finne frem til enhetene vi ønsker å vite mer om. Vi hadde et møte med FLiK-leder Øivind Jacobsen, hvor han fortalte oss hvilke skoler som hadde hatt mest fremgang under arbeidet med FLiK, altså i forhold til hva man kunne lese ut av resultatene for T1, T2 og T3. Dette er på bakgrunn av en kvalifisert kunnskap, og resultatbilder blir ikke presentert her (vi har ikke anledning til å gå ut med disse dataene). Slik har vi benyttet oss av sekundærdata, altså data som andre har samlet inn. Vi bruker dermed også metoden dokumentundersøkelse i forhold til innsamling av kvalitative data i forhold til å plukke ut vårt utvalg av enheter. Det er dokumentert i form av resultater T1, T2 og T3 at disse skolene har en fremgang i forhold til læringsmiljøet ved skolen. Da kan vi anta at disse lederne gjør noe som virker, at disse bruker virkemidler som er gode for å fremme et best mulig læringsmiljø ved skolen.

4.2.1 Kort presentasjon av skolene:

Utgangspunktet for studiet vårt er å få en dypere innsikt i forhold på de fire ulike skolene og som kan vise noe om hvordan rektor utøver sitt lederskap. Hvilke tanker og erfaring lederen har i forhold til å bruke de ressursene som er tilgjengelige, og hvilke prioriteringer som ligger til grunn for valgene som blir gjort. I studien har vi intervjuet fire rektorer på fire ulike skoler i Kristiansand kommune. Den sosioøkonomiske indeksen varierer fra 0.29 som den laveste, til 1,58 som er den høyeste. Vi gir her en anonymisert presentasjon av deres skoler.

4.2.1.1 Skole 1

Skole 1 er en barneskole som ligger i en bydel i utkanten av Kristiansand. Dette er en ny bydel med mye ny bebyggelse og de fleste elevene bor i enebolig eller rekkehus. Den sosioøkonomiske indeksen er 0,44. Skolen har to avdelinger som ligger et lite stykke fra hverandre. De ble bygget i 1998 og i 2009. Skolen har ca. 450 elever og et personale på 56 stk. Ledelsen består av rektor og en inspektør på hver avdeling, med en lederressurs på 280%

4.2.1.2 Skole 2

Skole 2 er en 1-7 skole som ligger mer sentrumsnært i Kristiansand kommune. Skolen har mange elever med flerkulturell bakgrunn og boligområdet er preget av blokker og rekkehus. Den sosioøkonomiske indeksen er 1,58. Skolen har ca 200 elever, 31 ansatte og en lederressurs på 150% bestående av rektor og inspektør. Skolen er bygget på 1960 tallet og totalrenovert i 2011.

4.2.1.3 Skole 3

Skole 3 er en ungdomsskole som ligger i utkanten av Kristiansand kommune. Den tilhører et godt etablert miljø, der de fleste elevene bor i enebolig. Mange foresatte har akademisk utdanning, men nærmiljøet preges også av foresatte med praktisk utdanning og egne bedrifter. Den sosioøkonomiske indeksen er 0,78. Skolen har ca 180 elever, 26 ansatte og en lederressurs på 180% bestående av rektor og inspektør. Skolen ble bygget i 1997 og ombygd i 2009.

4.2.1.4 Skole 4

Skole 4 er en barneskole og ligger i en etablert bydel med elever som stort sett bor i enebolig eller nye lavblokker. Det er i liten grad elever med flerkulturell bakgrunn ved skolen, og den sosioøkonomiske indeksen er 0,29. Det er liten grad av utflytting, og utdanningsnivået er høyt blant foresatte. Skolen har ca.265 elever, 35 ansatte og en lederressurs på 180% bestående av rektor og inspektør. Skolen ble bygget i 1999.

Resultatene fra undersøkelsene T1, T2 og T3 forteller at det har skjedd en positiv utvikling. Vi ønsker å finne mer ut av hva som egentlig har skjedd på enheten. Har det f.eks. vært en endring i systemtenkning? Finner vi eksempler på utvikling og oppfølging av læringsledelse?

4.3 Hvilken type data vil vi trenge?

Vi valgte å ha personlig intervju med fire rektorer i Kristiansand kommune. Deres skoler er kort presentert i kap. 5. Det personlige intervjuet får frem den enkelte respondentens holdninger og oppfatninger, uten at det tas hensyn til den sosiale sammenhengen. Vi ønsket å intervju dem ute på deres egne enheter, slik at de kunne oppleve størst mulig grad av trygghet. Dette bl.a. med utgangspunkt i at konteksten intervjuet foretas i kan påvirke resultatet.

For å utlede en intervjuguide, må vi vite hva vi faktisk ønsker å spørre om, hva vi ønsker svar på. En intervjuguide blir en oversikt over hvilke temaer vi skal innom i løpet av intervjuet. Selv om vi skal ha et åpent intervju, vil vi sikre at vi kommer inn på de viktige temaene vi ønsker å belyse. Vi har utledet vår intervjuguide ved å lage spørsmål knyttet til de hypotesene vi ønsker svar på i forhold til arbeidet med problemstillingen vår: “Hvilke virkemidler kan en skoleleder bruke for å fremme et best mulig læringsmiljø?” Utgangspunktet for hypotesene våre er Viviane Robinsons (2014) teori om elevsentrert ledelse, og de fem lederdimensjonene og lederferdighetene hun knytter opp mot denne teorien. Vi ønsker også å høre rektorene fortelle litt om hvordan FLiK-satsingen har påvirket deres arbeid. Se vedlagt intervjuguide (vedlegg 1).

4.4 Gjennomføringen av datainnsamlingen

Rektorene ble spurt om de kunne tenke seg å stille opp på et slikt intervju, og det var et ubetinget ja fra alle fire. Vi forklarte bakgrunnen for at de var ønsket som undersøkelsesenheter, og vi gjorde det også klart for dem at skolene skulle anonymiseres i studien. Dette var også en betingelse for at vi skulle få informasjonen om disse skolene fra FLiK-ledelsen.

Vi har sendt ut punkter vi har lyst til å snakke om på forhånd, slik at de kan forberede seg litt. Vi er tydelig på hva vi ønsker svar på, samtidig gjennomfører vi intervjuene mer som en samtale enn et intervju. Det blir rom for ulike oppfølgingsspørsmål underveis, og det blir en tilnærming som egner seg for å få en forståelse av fenomener og for å få frem hvordan mennesker tolker virkeligheten. På hvert intervju blir to av oss forskere med. En får hovedansvar for å føre dialogen, og en har fokus på oppfølgingsspørsmål underveis.

Vi gjør lydopptak av alle intervjuene, slik at de kan transkriberes i etterkant. Da sikrer vi at vi, ufiltrert, får med alt som sies, når vi siden skal begynne på analysearbeidet. Vi spør

selvfølgelig respondenten om vedkommende synes det er ok at vi tar lydopptak. For å få en best mulig intervju situasjon, må vi tilpasse intervju-stilen til den vi skal intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi bør reflektere over hvilken stil som passer best til hvert enkelt intervjuobjekt.

Vi er interessert i å høre hva disse rektorene forteller, hva de fortolker og hvilken mening de legger i ulike forhold og virkemidler. Vi er altså interesserte i historien deres, og da vil det være en fordel med åpne intervjuer. Slike intervjuer er tidkrevende, og man bruker fort like lang tid til administrering som til selve gjennomføringen. I tillegg vil det i etterkant av intervjuet bli store datamengder som skal analyseres. Dette vil også begrense antall respondenter vi kan intervju. Metoden vi bruker er tett knyttet til et konstruktivistisk (fortolkende) vitenskapssyn (Jacobsen, 2015, s. 147).

4.5 Bearbeiding og analyse av data

Vi satt igjen med mye data etter at vi hadde transkribert fire lange intervjuer, og vi måtte forsøke å redusere noe av kompleksiteten. Vi ble nødt til å forenkle og strukturere dataene for å få en oversikt. For at den kvalitative analysen skulle tilføre oss noe, valgte vi å sammenstille de forskjellige intervjuene. Dette skjemaet blir da utgangspunktet vårt når vi skal presentere datamaterialet vi har samlet inn, og når vi skal jobbe videre med materialet i analysen vår. Vi gikk gjennom de transkriberte intervjuene, og sorterte ut hva hver respondent hadde svart på de ulike spørsmålene. Vi satt så dette inn i rutene for hver skole. (Se figur under). Det var de sentrale detaljene vi trakk frem, de som kunne gi oss ny innsikt i forhold til det vi ønsket svar på. Slik ble den kvalitative analysen hele tiden en veksling mellom de enkelte detaljene og helheten.

	Spørsmål	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
1	Hvordan jobber du for å etablere mål og forventninger i forhold til resultatene i FLiK?				
2	Hvordan jobber du for å få en strategisk bruk av ressursene?				
3	Hvordan jobber du for å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid?				
4	Hva gjør du for å lede lærernes læring og utvikling?				
5	Hvordan sikrer du et velordnet og trygt læringsmiljø?				
6	Hvordan anvender du som leder relevant kunnskap om det som foregår i klasserommet?				
7	Hvordan løser du komplekse problemstillinger?				
8	Hvordan bygger du tillitsrelasjoner?				
9	På hvilken måte har FLiK-satsingen påvirket dette arbeidet?				

Figur nr. 3: Skjema for registrering av data.

I presentasjonen av datamaterialet i kap. 5, beskriver vi materialet vi har fått inn gjennom intervjuene. Deretter trekker vi ut hovedelementene av det respondenten har sagt. Vi går gjennom innsamlet data flere ganger, for å sikre best mulig at vi får med det respondenten ønsker å fortelle. I kap. 6 jobber vi videre med analysen ved å utforske, systematisere og kategorisere dataene, før vi avslutter med å sammenbinde funnene våre.

4.6 Muligheter og begrensninger i datamaterialet

I våre intervjuer med fire rektorer i Kristiansand kommune finner vi noe variasjon i hvilke virkemidler som brukes for å fremme et best mulig læringsmiljø. Empirien vår underbygger allikevel at det er flere av de samme indikatorene som beskrives av alle rektorene som sentrale i deres arbeid. Indikatorene vektlegges, ifølge empirien vår, i noe ulik grad.

Vi har basert vår undersøkelse på intervju med skolelederne, og således har vi fått deres subjektive oppfatning av hva som skjer på skolene de er satt til å lede. Det kunne vært interessant og hørt hvordan personalet opplevde hvordan arbeidet med å fremme et best mulig læringsmiljø ble drevet. Likeså hadde det vært spennende og hørt elevenes stemme i dette, og hvilke tanker og opplevelser foresatte hadde om arbeidet som drives. Hadde vi i tillegg hatt med disse gruppene som respondenter, kunne vår empiri gitt oss et mer helhetlig inntrykk. Samtidig har vi også i støttet oss til resultatene for T1, T2 og T3 (sekundærdata), og i disse undersøkelsene har både ansatte, elever og foresatte deltatt. Som sagt tidligere, er våre undersøkelsesenheter plukket ut på bakgrunn av en fin og jevn fremgang i disse tre undersøkelsene. Ut fra dette begrenser vi vår studie til å høre skoleledernes beskrivelse av skolens praksis, og hvilke virkemidler en skoleleder bruker for å fremme et best mulig læringsmiljø.

4.7 Gyldighet og pålitelighet, svakheter og styrke, etiske betraktninger

En undersøkelse skal være en metode for å samle inn empiri. Uansett hva slags empiri vi vil samle inn, bør den tilfredsstillende to krav. Empirien skal være gyldig og relevant (valid), og den skal være pålitelig og troverdig (reliabel). Med gyldighet og relevans, mener vi at den empirien vi samler inn faktisk gir svar på de spørsmålene vi ønsker svar på (Jacobsen, 2015, s. 17). Med intern gyldighet mener vi hvorvidt vi har dekning i vår empiri (våre data) for de konklusjoner vi trekker. Ekstern gyldighet går på om resultatet også er gyldig i andre sammenhenger, f.eks. andre skoler. Kan vi si at empirien vår har overførbarhet til andre sammenhenger?

I den interne gyldigheten kan det være en svakhet ved at respondenten misforstår noen av begrepene våre i intervjuet. Dette har vi prøvd å motvirke ved at respondentene fikk tilsendt en intervjuguide før intervjuet. Da kunne de lettere se sammenhengen mellom spørsmålene våre, hva vi egentlig prøvde å finne svar på.

Den eksterne gyldigheten og overføringsmuligheten i funnene, våre kan ha en utfordring i forhold til å generalisere det vi finner. Det er heller ikke vår hensikt i denne studien. Empirien vår har høy representasjon av subjektive opplevelser fra skolelederne vi har intervjuet, men samtidig er disse subjektive opplevelsene godt forankret i det teoretiske grunnlaget for studien vår. I forhold til gyldighet, kan vi si at det individuelle intervjuet måler individuelle synspunkter på et fenomen eller et forhold. Alle respondentene teller i utgangspunktet likt (Jacobsen, 2015, s. 146). I forhold til at vi også har vært innom bruk av sekundærdata (T1, T2 og T3) i undersøkelsen vår, måler dette gyldigheten i forhold til svært mange respondenter i en kvantitativ undersøkelse.

Med pålitelighet (reliabilitet) og troverdighet mener vi at undersøkelsen må være til å stole på. Gjennomføringen må være gjort på en måte som skaper tillit. I forhold til det individuelle intervjuet kan vi se at intervjuers tilstedeværelse skaper spesielle resultater, selve konteksten (stedet intervjuet foretas på), kan også skape spesielle resultater. I forhold til bruk av sekundærdataen vår, må vi vurdere hvordan disse dataene passer til problemstillingen vår, er det feilkilder i denne undersøkelsen, og kan vi stole på kildene dataene kommer fra? Sekundærdataen vår (T1, T2 og T3) er tilbakemeldinger fra både elever, foresatte og lærere i Kristiansand kommune, og spørsmålene tar utgangspunkt i læringsmiljøutvikling i Kristiansand kommune. Således mener vi disse dataene passer til problemstillingen vår.

Det å bruke en kvalitativ metode har både fordeler og bakdeler. Noen av fordelene er åpenhet, nærhet og relevans. Ved å bruke det individuelle og personlige intervjuet er det relativt få respondenter, og vi er interessert i hva det enkelte individ sier. Slik kan vi få både åpenhet og nærhet, og målet er å få respondentens oppfatning formidlet gjennom egne ord. Selv om det er sendt ut noen spørsmål (for å sikre at vi kommer inn på de tingene vi er ute etter), har allikevel samtalen preg av åpenhet og få føringer på den informasjonen vi samler inn. Den kvalitative tilnærmingen har gjerne høy relevans, da den får frem den "riktige forståelse" av fenomenet eller en situasjon. Vår styrke i forhold til validitet er at det i hvert intervju var to av oss forskere med. En hadde hovedansvaret for å føre dialogen, og en hadde fokus på oppfølgingsspørsmål underveis. Bruk av lydopptak gjorde at vi i ettertid kunne gå inn å sjekke alt som ble sagt, og respondenten kunne også sjekke det vi skrev opp mot hva han faktisk hadde sagt.

Det er noen ulemper knyttet til kvalitative data. Det er bl.a. svært ressurskrevende å foreta individuelle personlige intervju. Det krever mye forarbeid, gjennomføring og mye etterarbeid

med store datamengder. Det kan også være generaliseringsproblemer knyttet til kvalitative data. Det er få respondenter, og er disse respondentene representative for andre enn seg selv? Ideelt sett skulle vi hatt kvalitative data fra et representativt og større utvalg. Empirien vår, kombinert med det teoretiske grunnlaget for studien, gjør at vi allikevel mener vår studie er representativt for hva en skoleleder gjør for å skape et best mulig læringsmiljø ved skolen. Dataene vi får ved et intervju, kan også være ganske komplekse. Et intervju har veldig mange ord og er rik på nyanser. Det er en viss fare for at vi foretar en ubevisst siling av informasjonen ved bearbeidelsen av dataene. Vi har prøvd å motvirke dette ved å ta utgangspunkt i transkriberte intervju. På den måten kan vi hele tiden gå tilbake å sjekke hva som egentlig ble sagt.

Det vil alltid være etiske utfordringer når en skal gå i gang med forskning. En utfordring kan være hvis vi som forskere forsøker å skjule for undersøkelsesenheten hva det egentlig er vi vil finne ut. En årsak til at dette av og til skjer, kan være at forskeren antar at respondenten vil svare/opptre mer kritisk/unaturlig når de vet at det de sier/gjør skal brukes til noe helt spesielt.

Utgangspunktet for forskningsetikken i Norge i dag er tre grunnleggende krav knyttet til forsker og den det forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2015, s. 47). Så kan vi spørre oss selv om disse etiske kravene er absolutte? Det kan fort bli vanskelig å drive forskning hvis det er absolutte krav.

Anbefalingen er at kravene heller må sees på som idealer, som noe vi bør etterstrebe (Løchen, 1997). Vi må vurdere disse kravene opp mot hvilken nytte resultatene av undersøkelsen vil ha.

Nå har vi gjennomgått vår metodiske tilnærming til studien, og begrunnet våre valg i innsamlingen av data. I neste kapittel skal vi presentere datamaterialet og funnene vi har gjort.

5 Rektorenes fortellinger

I vårt studie ser vi på hvordan ledere utøver sitt lederskap i forhold skolens utvikling og elevenes læring. Vi viser variasjonen ved å sammenligne de ulike lederes tanker og praksis på området. Våre funn viser noen ulikheter, men også flere likheter i lederpraksis som vi sammenfatter og kommenterer etter å ha presentert våre funn.

5.1 Hvordan jobber rektorene for å etablere mål og forventninger i forhold til resultatene i FLiK?

Den første dimensjonen i Viviane Robinsons teori om elevsentrert ledelse, omhandler det å fastsette mål og forventninger. I vår studie relaterer vi dette til arbeidet i forhold til resultatene i FLiK, og vi har valgt å starte intervjuene vi har med rektorene med spørsmålet: “Hvordan jobber du for å etablere mål og forventninger i forhold til resultatene i FLiK?”

5.1.1 Hva sier rektorene?

5.1.1.1 Skole 1

Rektor ved skole 1 sier at det tydelig er satt av tid til pedagogisk analyse, og at de holder fast ved dette på tross av andre ting som måtte dukke opp. Pedagogisk analyse skal brukes som verktøy når de jobber med elevsaker. Rektor forteller videre at det i felleskap er jobbet ut en felles retning, og det er enighet i personalet hva de skal jobbe med. Det er fokus på hvordan arbeidet skal drives, og det å dele kompetanse med hverandre. Skolen bruker en del ressurser til kompetanseheving (litteratur, kurs, erfaringsutveksling m.m.). I tillegg settes det av nok tid til dette arbeidet. Rektor sier: “Det er dette arbeidet som skal være i fokus nå”! Det er laget en handlingsplan som er svært godt forankret i hele personalet, og det er en felles retning på alt det jobbes med. Rektor forteller også at de har fokus på å arbeide i faggrupper for å skape et mest mulig profesjonelt fagmiljø mellom lærerne.

5.1.1.2 Skole 2

Rektor forteller at de først ser på resultatene i ledergruppa, før plankomiteen jobber med resultatene. Deretter tas det til resten av kollegiet. Slik får alle ansatte medvirkning og opplevelse av eierskap. Rektor sier “dette fører til engasjement”! Resultatene fra kartleggingen i FLiK sammenholdes med resultater fra nasjonale prøver og elevundersøkelser, også trekker de tråder og ser sammenhenger. Det settes opp

satsingsområder, og ledelse og ansatte er opptatt av å holde fokus på dette. Det er avgjørende at det er forståelige og målbare mål. Rektor sier at “Hold ut - hold fokus” er blitt et nøkkelbegrep. Ledelsen må ta ansvar for å skrelle av så mye som mulig av andre ting utenfra, slik at skolen kan skjermes for dette. Da kan de lettere holde fokus på satsingsområdene.

5.1.1.3 Skole 3

Her forteller rektor at de har ryddet i organisasjonen, og lagd et bedre system. Rektor har gått inn og styrt mere av arbeidet i trinnleder-gruppa, og opplever at det er viktig for skoleutvikling. Rektor og inspektør har analysert utfordringsbildet, før det er tatt til trinnledere og lærere. Det gis oppdrag til lærerne mellom hver samling i gruppene. Oppgavene leveres til de rundt dem, ikke til ledelsen. Rektor sier at “slik får lærerne eierskap til dette, og arbeidet med målene gjennomføres”.

5.1.1.4 Skole 4

Rektor forteller at de har jobbet med personalet for å etablere mål og forventninger for hele skolen. Lederne tolker resultater, og tar ut det som de opplever er relevant for skolen. “Vi ser på alt det vi vet om skolen ut fra ulike kartlegginger, elevundersøkelser og resultater”, sier rektor. Dette danner grunnlaget for prosessen som starter i ledelsen, så tas den til plangruppa, og så videre til hele personalet. Det tas noen runder i personalet for å sikre fellesskap og eierskap til målene som etableres som følge av prosessen. De spør seg selv; “hva betyr dette for oss?” Ved denne skolen uttrykkes det tydelig at inkluderende læringsmiljø er paraplyen. Rektor legger opp til et tydelig fokus på det de holder på med, og setter av samarbeidstid til dette. Arbeidet legges også inn i lærernes planer. Prosessen blir som en kombinasjon av faglig påfyll, sette seg noen mål og så utføre. Slik blir dette ganske forpliktende for alle.

5.1.2 Forskjeller og likheter i etablering av mål og forventninger

Vi ser at det er noe ulik praksis mellom skolene, men vi finner også likheter i hvordan rektorene utøver lederskap for å etablere mål og forventninger i forhold til resultatene i FLiK. Noe vi ser går igjen ved de ulike skolene, er at det settes av tid til pedagogisk analysearbeid, og at dette arbeidet prioriteres. Det kommer også frem at ledelsen ved skolene jobber med å analysere resultatene, før det tas til plangruppe og så til resten av de ansatte. En av rektorene sa: “vi ser på alt det vi vet om skolen ut fra ulike kartlegginger, elevundersøkelser og resultater”. Slik etableres det felles mål og forventninger gjennom en prosess hvor alle er med. Det skapes fellesskap og eierskap. Prosessen ledes av lederne ved skolen.

Rektorene uttrykker også at de setter av tid og midler til ulik kompetanseheving. Dette er viktig i forhold til å innhente kunnskap om hva som virker, forskningsbasert kunnskap. Kompetanseheving er også en motiverende faktor i arbeidet. Arbeidet med å få til et inkluderende læringsmiljø ligger i bunnen for dette arbeidet.

En av rektorene uttalte: “Hold ut - hold fokus”, og dette opplever vi er et gjennomgående fokus for alle rektorene vi snakket med. De viser tydelig at det de holder på med er et prioritert arbeid.

5.2 Hvordan jobber lederen for å få en strategisk bruk av ressursene?

Når tydelige mål er fastsatt, introduserer Viviane Robinson den andre dimensjonen i effektiv ledelse - strategisk bruk av ressursene. Vi har stilt rektorene spørsmålet “Hvordan de jobber for å få en strategisk bruk av ressursene?”.

5.2.1 Hva sier rektorene?

5.2.1.1 Skole 1

Rektor forteller at skolen har dyktige og engasjerte PA-ledere (gruppeledere i FLiK), som prøver ut ting som virker. Dette smitter og motiverer andre. Slik opplever flere og flere at pedagogisk analyse er et godt verktøy. Disse PA-lederne har en time nedsatt lesetid/uke, slik at de har ekstra tid til å jobbe med dette. På denne skolen erfarer de at de må endre litt på bruk av oppsatt tid til dette, slik at de kan få en rasere progresjon i analysearbeidet. “Vi bruker ressurser på å få til gode profesjonelle fellesskap mellom lærerne”, sier rektor.

5.2.1.2 Skole 2

Rektor forteller at de er opptatt av ressursbruk i forhold til hele organisasjonen, både bygninger, økonomi og i denne sammenhengen; personal. “Vi må jobbe med en strategisk tenkning, slik at vi kan få et overblikk over hele organisasjonen”, sier rektor. Ledelsen legger mye jobb i nytilsettinger, med tydelig prioritering av hva som er skolens behov. De lar også elevenes behov være styrende for plassering av hvor ansatte skal jobbe (trinn, fag etc.). Dette skjer i samarbeid med tillitsvalgt. I forhold til strategisk tenkning, vil de ha et overblikk over hele organisasjonen. Rektor forteller at de er opptatt av å få til en riktig teamsammensetning,

slik at rollene i teamet blir så utfyllende som mulig. De jobber også med å gi lærerne tilgang til arkivsystemet, slik at kontorleder kan økonomisere litt på sitt arbeid.

5.2.1.3 Skole 3

I forhold til organisering, forteller rektoren ved denne skolen at de går fra å organisere elevene på trinn til mer klasseinndeling av elevene. De jobber også med å parallell-legge undervisningen, slik at f.eks. alle på trinnet skal ha norsk samtidig. Dette gir større fleksibilitet, og bedre utnyttelse av lærerressursene. Rektor sier “vi må utnytte styrkene og kompetansen hos de forskjellige lærerne”. Kunnskapen om dette brukes igjen ved sammensetning av team.

5.2.1.4 Skole 4

Rektor er opptatt av å danne team som utfyller hverandre, både i forhold til kompetanse og i forhold til personlige egenskaper. De er opptatt av å ha kultur for å drive forbedringsarbeid. Når de nå jobber med leseopplæringen, er de f.eks. opptatt av å jobbe med lærernes holdninger. Leseopplæringen implementeres i alle fag. Alle lærere ved skolen er leselærere, som kjenner lesestrategiene. De jobber med systemene; bl.a. kartlegging av elevenes ferdigheter. Dette gjelder både forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. Dette arbeidet setter en standard for skolen - “slik gjør vi det hos oss”, forteller rektor. Dette blir da ikke en personavhengig praksis.

5.2.2 Forskjeller og likheter for å få en strategisk bruk av ressursene

Vi ser at skolene jobber forskjellig i forhold til det å bruke ressursene strategisk, og det kan se ut som at rektorene legger litt forskjellig i dette spørsmålet. I denne sammenhengen er fokuset på bruk av ressurser i forhold til personalet.

Skole 1 forteller om betydningen av at dyktige og engasjerte lærere ivrer etter å prøve ut nye ting som forskning viser at virker. Dette smitter igjen over på kollegaer, og motiverer kollegaer til å prøve det samme.

Hos skole 2, 3 og 4 ser vi tydelig likheter i hvordan rektorene jobber i forhold til strategisk utnyttelse av personalet. Alle tre forteller at de er svært opptatt av hvordan teamene organiseres ut fra lærernes kompetanse. En rektor sa: “Vi må utnytte styrken og kompetansen hos de forskjellige lærerne”. De er opptatt av å utnytte lærernes styrker, samtidig som de

prøver å ivareta de ulike rollene i et team. Det er viktig at lærerne i et team kan utfylle hverandre i forhold til både kompetanse og personlige egenskaper.

5.3 Hvordan jobber rektor for å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid?

Den tredje dimensjonen i elevsentrert ledelse involverer det å sørge for undervisning av høy kvalitet gjennom planlegging, organisering og evaluering av lærere og undervisningen de gir. Vi har stilt rektorene spørsmålet: “Hvordan jobber du for å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid?”

5.3.1 Hva sier rektorene?

5.3.1.1 Skole 1

Rektor forteller at de har handlingsplaner som beskriver hva god klasseledelse er, og alle ansatte har vært med i utformingen av denne handlingsplanen. De jobber også med skolevandring, hvor rektor observerer undervisningen til lærerne. Ellers har de fokus på samarbeid, og setter av tid til forventningsavklaringer sammen med lærerne i forhold til dette. Rektor sier: “Vi bruker det vi har av innsamlet data, og faggruppene og ledelsen går gjennom resultatene for å analysere utfordringsbildet sammen”. De vil finne ut hvorfor de lykkes med det som går bra, og så gjøre mer av det.

5.3.1.2 Skole 2

Rektor og resten av ledelsen sier de er tett på lærerne hele tiden, og de jobber med skolevandring. Ledelsen jobber også sammen med lærerne i mye av samarbeidstiden, og de har felles kurs f.eks. i forhold til standarder, rutiner etc. Ledelsen er også med i læreplanarbeidet, og de jobber med en felles satsing på ulike standarder. De jobber mye med delingskulturen, og lærere som kan noe om et tema, deler og underviser andre i dette. Rektor sier: “det at vi er med på en del av disse kursene, møtene o.l., gjør det lettere for oss å lede og følge opp arbeidet ved enheten”.

5.3.1.3 Skole 3

Rektor opplever at det er engasjerte elever i klasserommet, og forteller at dette samsvarer mye med hva som er FLiK-tankegangen. Ledelsen jobber med hva som er skolens utfordringsbilde, og de tar med kunnskapen de har om personalet i denne sammenhengen.

Skolen har satt seg noen mål for hvordan de ønsker å jobbe, og er da opptatt av at lærerne reflekterer over hva dette egentlig betyr for jobben de skal gjøre. Rektor ber lærerne stille seg spørsmålene: “Hva må jeg/vi gjøre? Hva er opprettholdende faktorer, og hvilke tiltak må settes inn?”. Rektor forteller også at de er opptatt av samarbeid, spesielt på trinn-nivå.

5.3.1.4 Skole 4

Rektor forteller at arbeidet med å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid gjøres gjennom prosessene skolen har. Lærerne er forpliktet på å bruke og prøve ut; dette er standard ved skolen, som rektor sier: “Slik gjør vi det her!”. Samarbeid er prioritert, og det samarbeides om ukeplaner, periodeplaner, temaer, fag m.m. Rektor forteller at skolen har faste rutiner for bruk av innsamlet data. De har en gjennomgang av selve kartleggingen, ser på resultatene sammen med trinnet, og en ressurslærer samarbeider videre med trinnet om tiltak i forhold til enkeltelever og grupper av elever. Det er også en oppfølging og evaluering av dette arbeidet.

5.3.2 Forskjeller og likheter for å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid

To av rektorene forteller at de bruker skolevandring i arbeidet med å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid. Ved hjelp av dette følges både klasseledelse og selve undervisningen opp med tilbakemelding og veiledning.

Tre av skolene forteller om hvordan de på en systematisk måte jobber med bruk av innsamlet datamateriale. Alle skolene har rutiner for hvordan de bruker resultatene for å få til en best mulig tilpasset undervisning, slik at elevene kan øke læringsutbyttet sitt. Lærerne må også reflektere over hva resultatene og skolens utfordringsbilde fører til i forhold til deres undervisningspraksis. Rektor ber lærerne stille seg spørsmålene: “Hva må jeg/vi gjøre? Hva er opprettholdende faktorer, og hvilke tiltak må settes inn?”.

Felles for alle skolene er at de er opptatt av samarbeid og delingskultur. Det vektlegges at en god samarbeidskultur ligger i bunnen for et godt læringsmiljø. Det at lærerne deler kunnskap med hverandre, oppleves også som viktig i forhold til samarbeid. Forskning viser at en god samarbeidskultur er et av de viktigste parameterne for et godt læringsmiljø (Hattie, 2009).

5.4 Hva gjøres for å lede lærernes læring og utvikling?

Dimensjon fire i Viviane Robinsons teori om elevsentrert ledelse, omhandler det å lede lærernes læring og utvikling. Rektorene vi intervjuet ble spurt om hva de gjør for å lede lærernes læring og utvikling.

5.4.1 Hva sier rektorene?

5.4.1.1 Skole 1

Rektor forteller at skolen har som mål å skape et lærefelleskap der de ansatte er mest mulig profesjonelle. Påfylling gjennom nettverksgrupper og fra pedagogisk senter er viktig bidrag tilbake til skolen. Møtene skal mest mulig være organisert som lærende møter og lærerne får også opplæring gjennom faggrupelederne.

5.4.1.2 Skole 2

Rektor forteller at de går gjennom dokumenter og data som skolen har om elevene for å øke læringstrykket. Videre er det viktig hvordan rektor kommuniserer der en integrerer pedagogisk kunnskap og forskning, samt stimulerer og legger til rette for personalet gjennom at en utfordrer og etterspør. Rektor påpeker at en tydelig kurs og at en viser at en holder rett vei er viktig. Når en arbeider på mange områder, er det viktig å luke ut det som ikke er så viktig. Lærere må også reflektere over egen praksis i forbindelse med studenter fra UIA.

5.4.1.3 Skole 3

Rektor forteller at de ser etter om det samsvarer med FLiK-tankegangen. Skolen har valgt å bruke elevundersøkelsen siden den kommer hvert år. Der er det en mulighet til å følge utviklingen på. Gjennom dette har skolen sett på hvilke utfordringer en har i forhold til kunnskap om personalet. Her har skolen satt noen mål som de har tatt opp i fellestid. Skolen har brukt redskaper de har fått utenfor skolen til å jobbe med. Ansatte jobber med dette, og deler med hverandre i grupper hva de har funnet ut. Lærerne opplever det som pinlig hvis noen ikke gjør det, og det fører til en slags positiv selvjustis.

5.4.1.4 Skole 4

Rektor sier at lærerne opplever det som at ledelsen er der for dem, selv om det er et ønske å få til mer systematisk veiledning og tilbakemelding. Felles påfyll gjennom kursing må være

knyttet opp mot felles satsingsområder. Dette må være bra, og må brukes med en gang for å få størst mulig effekt. Når en holder på med noe, så tar en også en ting om gangen.

5.4.2 Forskjeller og likheter i å lede lærernes læring og utvikling

Tre av skolene sier at de bruker kompetanse utenfor skolen for å øke kvaliteten og fagkompetansen til de ansatte. Dette blir brukt for å utvikle skolen målrettet på områder de satser på. To av rektorene forteller at de bruker elevdata som informasjonskilde i arbeidet med hvordan en skal finne ut hva skolen trenger av kompetanse.

Felles for alle skolene er at de sier noe om at det er viktig å ha fokus på det de arbeider med, og som kan utvikle dem videre. Likheter mellom skolene er også at de har fokus på mål, og hvor de ønsker å være.

5.5 Hvordan sikrer rektor et velordnet og trygt læringsmiljø?

Den femte dimensjonen i elevsentrert ledelse gir et fundament for alle de andre dimensjonene. Elevsentrert ledelse sørger for et velordnet og trygt læringsmiljø både for personalet og elevene. Lærere føler seg respektert, elever føler at lærerne deres bryr seg om dem og læringen deres, og skole- og klasseroms-rutiner sørger for et godt undervisningsklima. Vi har spurt hver rektor hvordan de sikrer et velordnet og trygt læringsmiljø.

5.5.1 Hva sier rektorene?

5.5.1.1 Skole 1

Rektor forteller at de har jobbet med ny handlingsplan, forebygging og en tydelig plan for oppfølging av mobbing og krenkelser. Det beste tiltaket er å ha dyktige ansatte som får tatt godt tak når noe skjer. Skolen er opptatt av relasjonsarbeidet i klassene og at de har et ressursteam som fungerer. De vil bruke mer ressurser på sosiallærer og spes.ped.leder som nå er i samme stilling. Rektor forteller videre at de henter gode ideer fra andre skoler som jobber med læringsmiljøet.

5.5.1.2 Skole 2

Rektor forteller at de også har hatt fokus på det fysiske miljøet. Bygningene er i stand og ting er fikset. Forebygging fremfor reparering er viktig. Videre forteller rektor at forebygging av et godt sosialt miljø for elevene også er i fokus. Dette gjøres i form av TL-ledere, fadderordninger, fellesarrangementer og relasjonsbygging. Rektor informerer om § 9a på

foreldremøter. Skolen prøver å løse problemer med en gang, før de vokser seg store. Forebyggingen har også fokus på å sikre et godt arbeidsmiljø for de ansatte. Dette vil igjen komme elevene til gode. Forebygging av det faglige er viktig. Gjennom kjennskap til elevene via elevsamtaler, resultater og vurdering for læring, er skolen tett på elevenes læring. Refleksjon over egen lærerpraksis ved å vurdere metoder og ta i bruk nye, stimulerer læringsmiljøet.

5.5.1.3 Skole 3

Rektor trekker frem elevsentrert ledelse som en faktor, og påpeker at teorier omkring dette preger ledelsestenkingen. Han ønsker å få en effekt hos elevene gjennom et trygt miljø, og peker på systematisk arbeid som et godt redskap. Vanskelige elevsaker kan drøftes med PP-tjenesten og andre instanser som de har faste møter med. På den måten har de et eget system for å fange opp dette, og ser hvem det er som skal ta tak i utfordringen. Ledelsen på skolen er sentral, slik at det skal være mulig å omdisponere ressurser der det trengs.

5.5.1.4 Skole 4

Rektor forteller at det går på tre nivåer; Verdier der en har fokus på verdispørsmål og elevsyn. Da handler det mest om hvordan en tenker og snakker og hvilke holdninger som gjenspeiles. Ferdigheter der alle har god kunnskap om klasseledelse og læringsledelse for å skape et godt klassemiljø. Dette må det jobbes jevnt og trutt med. På systemnivå jobbes det med klassegjennomgang for å følge opp hver enkelt elev, og holde fokus på oppgavene. Rektor forteller at skolen benytter seg av hjelpeinstanser når det trengs. De involverer helsesøster og sosiallærer, PPT, mobilt team og beredskapsteamet i Kristiansand kommune. De ønsker å bruke dem med høyere kompetanse enn personalet på slike ting. Noen ganger kan ting enkelt justeres, andre ganger lages det aktivitetsplan etter Opplæringslovens § 9a. Skolen har fokus på å følge opp.

5.5.2 Forskjeller og likheter i å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø.

I intervjuene legger rektorene vekt på forebygging og å ha tydelige planer. En av rektorene forteller også at dette er et verdispørsmål for skolen. "Det har gått mer og mer opp for meg at elevsentrert ledelse er jo det jeg har drevet med uten å vite teorien rundt det." To rektorer trekker frem andre hjelpeinstanser i arbeidet med læringsmiljøet. To rektorer nevner også arbeidet med gode relasjoner for å kjenne elevene best mulig.

5.6 Hvordan anvender leder relevant kunnskap om det som foregår i klasserommet?

For å klare å engasjere seg i de fem ledelsesdimensjonene, trengs det kunnskaper og ferdigheter. Den første av tre ferdigheter Viviane Robinson beskriver, er det å kunne anvende relevant kunnskap. Vi spurte rektorene om hvordan de anvender relevant kunnskap om det som foregår i klasserommet.

5.6.1 Hva sier rektorene

5.6.1.1 Skole 1

Rektor forteller at skolen bruker kartleggings- og prøveresultater for å vite hvilke tiltak som er mest mulig riktig å sette inn hos elevene. Skolen ser så på hvilke elever som trenger ulike tiltak. Skolen arbeider en del med analysearbeidet sammen med lederne i FLiK på skolen. Her kommer det meste av behov frem. Skolen prøver også å gjøre mest mulig tilrettelegging i klasserommet, og ikke i den faste struktureringen.

5.6.1.2 Skole 2

Rektor forteller at de ser på resultatene for klassene og arbeider med det. Hvis det dukker opp spesielle saker, må skolen arbeide videre med dem. Skolen ser også på hva elever og foreldre sier. En ser på planarbeid fra lærerne. Ledelsen bruker skolevandring for å se hva som skjer i klasserommet. Rektor forteller videre at de lager grupperinger i forhold til spesialundervisnings behov. Noe av dette styres av ledelsen, og noe styres av lærerne. Skolen har lesekurs for svake lesere og fremmedspråklige. Skolen ønsker ikke å ta enkeltelever alene ut med lærer.

5.6.1.3 Skole 3

Rektor forteller at i medarbeidersamtaler gis lærere en utfordring som sier noe om at de som lærere må ha en tanke om hva som er “den gode lærer” i klasserommet. I utfordringen ligger det to spørsmål/utfordringer: “Hva gjør du som er godt, og som du tenker er viktig? Dette får jeg til” og “En annen ting som du synes er viktig, og som du ønsker å gjøre noe med/prøver å gjøre noe med”.

Disse utfordringen er noe som blir sett på når rektor går ut i klasserommet neste gang.

5.6.1.4 Skole 4

Rektor forteller at kartlegging er viktig. Her kan rektor stille seg spørsmål om resultatene innebærer noen endringer i forhold til undervisning eller oppfølging av enkeltelever. Skolen er delt inn i trinn. Alle lærere får utdelt sine rammer ved nytt skoleår. Lærerne deler også inn i ulike grupper, ut fra det som er tildelt. Ressursene og rammene disponeres til det beste for elevene.

5.6.2 Forskjeller og likheter i anvendelsen av relevant kunnskap om det som foregår i klasserommet

Tre av rektorene forteller at de bruker kartlegging og resultater for å få relevant oversikt over hva som foregår i klasserommet. Rektor 3 forteller at han gir utfordringer til læreren gjennom medarbeidersamtaler. Dette ser han på neste gang han er i klasserommet.

Alle skolene sier at det er viktig å ha oversikt over elevene for å kunne gi dem et best mulig tilbud. Rektor 4 forteller at ressursene og rammene disponeres til det beste for elevene på trinnet.

5.7 Hvordan løses komplekse problemer?

Den andre ferdigheten som er nødvendig i elevsentrert ledelse, er ferdigheter i å løse komplekse problemer. Vi utfordret rektorene på å fortelle litt om hvordan de løser komplekse problemer.

5.7.1 Hva sier rektorene?

5.7.1.1 Skole 1

Rektor forteller at for det første er det viktig å undersøke en sak før en bestemmer seg for hva en gjør. Rektor forteller videre at det er viktig å følge de handlingsplaner som er laget. Skolen bruker også resultater for å se om de kan finne noen sammenhenger. I personalsaker prøver en å være veldig ryddig. Det er viktig å skape forutsigbarhet, ikke bare være en "søppelbøtte" der noe forteller noe som bare kan være hos rektor. Det er nødvendig å holde fokus, og ha klare forventninger.

5.7.1.2 Skole 2

Rektor understreker at det alltid er snakk om hardt arbeid, og at en må være profesjonelle voksne. Rektor bruker ledergruppa i vanskelige saker. Når det gjelder pedagogiske utfordringer, blir PL-gruppa brukt. Eventuelt må en involvere instanser utenfra som PPT, GPS-team, barnevern. Det er også viktig med foreldresamarbeid, og respekt for både elever, foreldre og ansatte er nødvendig.

5.7.1.3 Skole 3

Rektor forteller at det er etablert et ressursteam for elevene på skolen. I ressursteamet er det viktig å utnytte den kapasiteten en har på skolen av kunnskap. Her finner en ut hvem en skal bruke, sosiallærer, spesialpedagog, eller andre. Skolen bruker også fellestid, der det er satt fokus på dette for å systematisere det som kommer frem.

5.7.1.4 Skole 4

Rektor forteller at hvis det dreier seg om elevsaker, så blir pedagogisk analyse brukt.. Da blir alle som er rundt eleven samlet. Gjennom analysen finner en sammen ut veien å gå. Nøkkelen er at en ikke må la en lærer jobbe alene med en svært krevende sak over tid. Videre forteller rektor at det er viktig å skape en felles kultur for å eie utfordringer sammen. Det vil gjøre arbeidet lettere. I personalsaker er det viktig å være tett på, veilede, guide den ansatte i videre, uten å knekke vedkommende.

5.7.2 Forskjeller og likheter på hvordan løse komplekse problemer

Alle skolene poengterer at det er viktig å følge systemet som en har bestemt på skolen. Gjennom systemene løser skolene utfordringer. Rektor på skole 1 sier "...så prøver jeg å være veldig ryddig i personalsaker." Rektor 4 sier også at en må følge et nøye system i personaloppfølging. Alle rektorene sier at de løser elevsaker sammen.

På skole 3 er det avsatt felles tid til å løse utfordringer. Skole 2 nevner også instanser utenfor skolen som kan hjelpe i utfordrende situasjoner.

5.8 Hvordan bygges tillitsrelasjoner?

Den tredje ferdigheten for å drive elevsentrert skoleledelse, er å bygge den typen tillit som er viktig for å kunne gjennomføre det krevende arbeidet med forbedring av undervisning og læring. Rektorene ble spurt om hvordan de bygger tillitsrelasjoner.

5.8.1 Hva sier rektorene?

5.8.1.1 Skole 1

Rektor forteller at han fokuserer på medskapning gjennom følgende faktorer; bli tatt med på ting, bli hørt, ta imot innspill, høre på innspill og forventningsavklaringer. Den ansatte skal oppleve reell medbestemmelse, og det satses på et godt samarbeid med tillitsvalgte. Rektor bruker tid ute i skolen og i klasserommet, og gir klapp på skulderen til den som gjør jobben.

5.8.1.2 Skole 2

Rektor forteller at det viktigste er å se de ansatte, se elevene og se foreldrene. Se de, kommunisere med de hva skolen gjør, hvorfor skolen gjør som den gjør, bruke prosesser med verneombud og tillitsvalgte. Rektor forteller videre at han framsnakker skolen til kollegaer, nærmiljøet og andre aktører. Det må også være en klar fordeling av roller og arbeidsoppgaver mellom rektor, inspektør og SFO-leder.

5.8.1.3 Skole 3

Rektor ønsker å være tydelig for personalet på hvilke oppgaver som er hans på skolen, hvor han er god, slik at resten av personalet kan ha sine oppgaver på andre områder. Rektor ønsker at alle lærerne skal ha noe som de er spesielt gode til. Rektor ønsker å være tett på lærerne og være tilstede inne i klasserommet for å kunne være tydelig i tilbakemeldingen i at “det er sånn vi gjør det nå”.

5.8.1.4 Skole 4

Rektor peker på viktigheten av å gi folk tillit, ikke være kontrollerende. Som rektor må man må forvente at de ansatte gjør en god jobb, og at de gjør det de skal. Som leder har han alltid en åpen dør, prater mye med de ansatte og er mye rundt på huset. Rektor har også en bit undervisning, slik at han blir kjent med elevene og får en relasjon til dem også.

5.8.2 Forskjeller og likheter i hvordan rektorene bygger tillitsrelasjoner.

Rektorene peker på fire faktorer som er viktige. Medskapning, se den ansatte, tydelighet og tillit. Utsagn som “du må se de” og “du må gi folk tillit” er med på å understreke dette. Tre av rektorene sier at de bruker mye tid ute i klasserommet for å kunne gi konkrete tilbakemeldinger “gi en klapp på skulderen til den som gjør jobben”. To rektorer sier de bruker mye tid med de ansatte for å finne ut hva den enkelte er god til.

Vi har nå gått gjennom Viviane Robinsons fem dimensjoner for elevsentrert ledelse, samt de tre lederferdighetene som hun knytter til dette. Vi avslutter intervjuene med rektorene ved å gå inn i FLiK-satsingen.

5.9 På hvilken måte har FLiK satsingen påvirket dette arbeidet?

Vår studie tar utgangspunkt i hvordan FLiK-satsingen har ført til en utvikling av skolene i Kristiansand. Vi ønsket å vite hvordan FLiK-satsingen har påvirket arbeidet for utviklingen av et godt læringsmiljø, med bakgrunn i Viviane Robinsons teori om elevsentrert ledelse.

5.9.1 Hva sier rektorene?

5.9.1.1 Skole 1

Rektor forteller at det som har påvirket mest, er å sette en retning, og å klare å ha felles retning på satsingsområder. Rektor mener at effektmålene i FLiK og FLiK- satsingen er så tydelig uttalt at det skal skolen holde fast på. Kompetansehevingen overfor skolelederne har også gjort at de har fått mer kompetanse på læringsledelse. Først og fremst har vi fått hjelp til å prioritere det som er viktig, og holde fast på planen. Rektor forteller også at jobben virker mye mere interessant med en felles satsing som er så tydelig.

5.9.1.2 Skole 2

Rektor sier at lederne har fått en felles innsikt, en felles skolering, en felles retning i hele kommunen. Alle har tatt noen valg i forhold til resultater. Kommunen bestemte, vi var forpliktet, og hele tiden er FLiK i fokus. Det har ført til at vi må rydde vekk en del andre ting, og foreta et grundig arbeid for å reorientere seg jevnlig. Rektor forteller om fordelene ved å ha et system, holde ut, være bevisst og ikke kjøre et for stort trykk. At skolen gjør noe sammen, drar sammen til et felles mål er et av resultatene av FLiK.

5.9.1.3 Skole 3

Rektor forteller at skolens og elevenes resultater viser effekt og utvikling etter FLIK-satsingen. Dette kan også ha sammenheng med andre satsinger, men FLIK har gjort noe med retningen på skolen. Det har påvirket måten de jobber på, og hvordan de setter mål. “Gjennom IKT- satsingen vår, hadde vi allerede satt oss noen mål, og disse fikk meg til å sette de samme målene som FLIK, og dra meg inn i den tankegangen, sier rektor.”

5.9.1.4 Skole 4

Rektor synes at det er flott med FLiK

- en felles satsing for kommunen, og påpeker videre at FLiK ikke er det samme som PA (pedagogisk analyse). De 3 effektmålene i FLiK er veldig bra for hele kommunen. Vi trenger en felles retning, som er mer treffsikker. Rektor forteller at skolen har veldig stort utbytte av PA-analyse, og bruker dette i mange sammenhenger.

5.9.2 Forskjeller og likheter i måten FLiK satsingen har påvirket arbeidet.

Alle fire rektorene forteller at FLIK har vært en positiv faktor i arbeidet med god skoleutvikling. Spesielt trekker de fram at prosjektet har ført til en samlet satsing som trekker i en felles retning, og at hardt, systematisk arbeid er løsningen. Følgende sitater understreker dette; “Denne satsingen har ført til at jeg har endret syn på ting”. Rektorene fremhever også systematikken i arbeidet med undersøkelser og konkret oppfølging i etterkant. “Det får en mer treffsikker og felles retning“, “Alle sammen har fått noen felles spark bak”, “Alle sammen har tatt noen valg, og så er det å jobbe, jobbe og jobbe”.

5.10 Sammenfatning av funn på den enkelte skole.

Vi har nå sett på ledelsesdimensjonene og ferdighetene i Viviane Robertsons teori om elevsentrert skoleledelse i lys av hva hver rektor har svart, samt på hvilken måte FLiK satsingen har påvirket arbeidet for hver enkelt rektor. Det er i utgangspunktet ikke så stor variasjon, men vi skal se litt etter den enkelte leders historie. Vi vil kort oppsummere den enkelte skole.

5.10.1 Hva sier rektorene?

5.10.1.1 Skole 1

Rektor på skole 1 har fokus på å være en tydelig og ryddig leder, og å holde fast på det skolen har bestemt selv når det er travle tider. *“Profesjonalitet”* og *“profesjonelle læringsfellesskap”* er ord som også blir brukt i forhold til planer og samarbeid. Skolen har fått systemer som er gjennomarbeidet, åpne og tydelige. I gode og tydelige systemer beskriver rektor at det er lettere å bruke ressurser og instanser i og utenfor skolen til hjelp for elevene. I tillegg må en vite hva som skjer i klasserommet. Skolen bruker også fagkunnskap utenfra for å holde seg oppdatert. For å få enda bedre kjennskap til eleven brukes kartlegging. Rektor er opptatt av å holde kursen som er bestemt utenfra. Sitat rektor: *“Det er så tydelig uttalt i kommunen at effektmålene i FLiK og FLiK-satsingen - det skal vi holde fast på”*.

5.10.1.2 Skole 2

På skole 2 er rektor opptatt av å bruke resultatene som foreligger. Ordene “hold ut, hold fokus” er sentrale og rektor poengterer at det er viktig å skrelle av det som distraherer. Skolen får alt for mange oppgaver som ikke gjelder eleven direkte. Skolen må ha en tydelig plan med elevene i fokus. Rektor er opptatt av strategisk tenkning, også når det gjelder ansettelse. Team-sammensetningen skal være utfyllende og rektor ønsker å være tett på lærerne i utviklingsarbeidet.

5.10.1.3 Skole 3

Rektor forteller at han har ryddet mye for å få bedre systemer. Han styrer trinnlederne mer enn før, og gir klare oppdrag. Her brukes datainnsamling aktivt til å styre målene i bestemte retninger. Han er også klar på å ha en ledelse som utfyller hverandre, og som har fokus på elevsentrert ledelse. Det skal være en skole som er nær opp til eleven og han har jobbet aktivt med å få lærerne tettere på elevene. Nå heter det “våre” elever og ikke “mine” elever. Skolen skal være fleksibel med tanke på elevgrupper, ikke faste grupper men grupper som er dynamiske styrt av utfordringsbildet. Rektor ser også etter tegn på FLiK-satsingen når han er i klasserommet. I samtaler med personalet er dette sentralt, og han er opptatt av å gi utfordringer som lærerne kan gjennomføre.

5.10.1.4 Skole 4

Rektor er tydelig på å etablere mål og forventninger i hele skolen også hos elevene, foresatte og tillitsvalgte. Viktig å lage en god prosess slik at en sikrer eierskap hos alle. Når skolen bestemmer seg for å satse på noe videre, er det viktig å gjøre en ting om gangen og med en gang - *“Hold ut!”*. I tillegg må en bruke tid på det når det satses. Her skapes det også forpliktende bruk og utprøving. Det er også viktig å justere seg underveis. Tiden er en viktig ressurs. Skolen arbeider mye med resultatene for å gi elevene best mulig oppfølging. Rektor er også opptatt av faglig påfyll gjennom programmer de driver. Det er viktig at ledelsen er mye ute hos elevene og lærerne. Rektor sier også at lærerne opplever at ledelsen er der for de, *“vi må gi folk tillit, ikke være kontrollerende”*. Sammensetningen av gode team er veldig viktig for å skape en god læringsarena for barna. I tillegg jobber skolen mye med å ha felles holdninger.

I dette kapitlet har vi presentert datamaterialet fra intervjuene vi har hatt med fire rektorer i Kristiansand kommune. I intervjuene har vi sett på hvordan lederne ved skolene utøver sitt lederskap i forhold til skolens utvikling og elevenes læring. Vi har da tatt utgangspunkt i Viviane Robinsons modell om elevsentrert ledelse, og brukt de fem dimensjonene og de tre lederferdighetene hun har presentert i denne modellen. tilslutt utfordret vi rektorene til å fortelle hvordan FLiK-satsingen i kommunen har påvirket dette arbeidet.

I neste kapittel vil vi drøfte disse funnene, og diskutere teorien vi har valgt å bruke ut fra empirien.

6 Hvordan arbeider rektorene - tilfeldig eller helhetlig?

Vi har nå presentert datamaterialet vi har innhentet, slik rektorene har uttrykt seg i forhold til det vi har spurt om. Problemstillingen vår er:

“Hvilke virkemidler kan en skoleleder bruke for å fremme et best mulig læringsmiljø?”

Den femte dimensjonen til Viviane Robinson, “Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø”, er ifølge henne den viktigste dimensjonen i sin teori ut fra et synspunkt om ledelseshandling (Robinson, 2014, s. 119). Denne dimensjonen kommer sist fordi de fire første dimensjonene og de tre ferdighetene som understøtter dem er en nødvendig kunnskap lederen trenger å ha for å gjøre dette arbeidet godt. Dersom elever og personalet ikke opplever at de har det bra eller er trygge, er det liten sannsynlighet for å lykkes (Robinson, 2014). Når hun trekker ferdighetene til lederen opp, krever det også at ledelsen har grunnleggende kunnskap om hvordan den skal få administrative prosesser og viktige elevresultater til å henge sammen. Ferdighetene overlapper hverandre med hvor godt en skaper tillitsrelasjoner og hvordan en kommuniserer. *“Kapasiteten til å løse problemer er for eksempel avhengig av lederens relevante dybdekunnskap om sin egen kontekst og om forskningsbevis knyttet til hvordan undervisning av høy kvalitet støtter elevens læring”* (Robinson, 2014, s. 48).

Robinson viser også at hennes dimensjon fire, “Å lede lærernes læring og utvikling”, er den beste måten skolelederen kan utgjøre en forskjell for utvikling og læring (Robinson, 2014, figur 1.1, s. 20). Dimensjonene henger sammen. Uten mål og forventninger (dimensjon en) er det vanskelig å ha en god strategisk bruk av ressurser (dimensjon to), som også påvirker skolelederens evne til å sørge for høy kvalitet av undervisning gjennom planlegging, koordinering og evaluering av lærere og undervisning (Robinson, 2014).

I vår analyse vil vi score skolene ut fra hvor mange av indikatorene i de ulike dimensjonene og ferdighetene Viviane Robinson presenterer, vi finner igjen i beskrivelsene fra hver rektor. Vi definerer dette slik: Finner vi igjen en indikator scores det i lav grad, to indikatorer scorer til middels grad og tre indikatorer scorer til høy grad. Hvis vi finner en indikatorer som alle skolene scorer på, kan vi si at det er en gjennomgående indikator hos alle skolene. Da vil det bety at dette er noe alle skolene i undersøkelsen jobber med, og vi kan betegne denne indikatoren som en suksessfaktor for fremgang.

Vår antagelse er at disse skolene skal score høyt på både de fem dimensjonene og de tre lederferdighetene Viviane Robinson presenterer. Hun sier bl.a. at god skoleledelse fører til økt

læringsutbytte hos elevene. Disse ferdighetene og dimensjonene gir et detaljert og forskningsbasert bilde av hvordan ledere ved hjelp av sin lederpraksis kan gjøre en forskjell for sine elevers læring, uavhengig av situasjonen (Robinson, 2014).

6.1 Drøfting av funn

Vi vil nå trekke frem dimensjonene og lederferdighetene i Viviane Robinsons teori og modell om elevsentrert ledelse, også vil vi drøfte dette opp mot funnene våre. Vi vil diskutere teorien vår opp mot empirien, og vi trekker også inn noe teori fra de andre forskerne vi har presentert i dette arbeidet. Hattie (2013) skriver bl.a. om hvordan utøvelse av lederskap kan være avgjørende for å få god effekt til et godt læringsmiljø.

Som nevnt over, henger dimensjonene tett sammen, men vi vil allikevel gjøre analysen dimensjon for dimensjon.

6.1.1 Etablere mål og forventninger

Det å etablere mål og forventninger, er den første ledelsesdimensjonen i Viviane Robinsons modell. *“Målsetting innebærer å bestemme hvilke mål som skal settes, få de som er ansvarlige for å oppnå dem, til å forplikte seg, og å kommunisere målene til alle som har interesse av at de nås”* (Robinson 2014, s. 50). Hun peker bl.a. på viktigheten av å inneha den kapasiteten som er nødvendig for å oppnå de målene man setter seg. Når folk er engasjert, og samtidig opplever at de har kapasitet til å nå målet, vil prestasjonen øke. Derfor er det viktig med dialog tidlig i prosessen rundt kapasitetsspørsmålet. Slik kan en sjekke ut og bygge engasjement gjennom dialog og konstruktive problemsamtaler. Det er viktig at en leder vet hvordan han kan utnytte fordelene i et målrettet arbeid, og dermed unngå å misbruke den muligheten et slikt fokus skal ha. Viviane Robinson er også opptatt av at en må sette seg få og realistiske hovedmål for å unngå avbrytelser av andre ting som også er viktige.

Hattie (2013) presenterer åtte tenkemåter for lederen/læreren. Her får han frem ulike perspektiver på ledelse og hva som gir effekt på læring. Det viktigste budskapet i forhold til effektiv innvirkning, er hvordan vi tenker. Han sier bl.a. at *“alle handlinger skolen gjør må understøttes av et sett av tenkemåter”* (Hattie, 2013, s. 227).

Rektor ved skole 1 sier at *“det er tydelig satt av tid til pedagogisk analyse, og at de holder fast ved dette på tross av andre ting som måtte dukke opp”*. Rektor forteller videre at det i

fellesskap er jobbet ut en felles retning, og at det er enighet i personalet hva de skal jobbe med. *“Det er dette arbeidet som skal være i fokus nå”*, sier rektor. Her finner vi igjen teorien til bl.a. Viviane Robinson. Hun er opptatt av at leder må sette av tid nok til det som skal være i fokus, og holde fast på dette i forhold til andre ting som dukker opp. Hun sier også noe om at det jobbes ut mål og satsinger gjennom dialog med de ansatte, slik vi hører rektor ved skole 1 forteller at de gjør. Det at de i fellesskap har jobbet ut en felles retning som skal være i fokus nå, finner vi også igjen i Hattie (2013) sin teori om at alle handlinger må gjennomføres av samme tenkemåte.

Ved skole 2 forteller rektor om en prosess hvor alle ansatte medvirker og får en opplevelse av eierskap. Han sier: *“Dette fører til engasjement”*. Satsingsområder settes opp i fellesskap, og både ansatte og ledelse er opptatt av å holde fokus på dette. Rektor forteller også at de skreller av så mye som mulig av andre ting utenfra, for å holde fokus. Også ved denne skolen ser vi at elementer fra Viviane Robinsons teori kommer igjen, f.eks. ved at ledelsen holder fokus ved å skrelle av andre ting som dukker opp, og ved at det ved dialog med de ansatte settes opp satsingsområder. Dette fører da igjen til et engasjement. Også her kommer det frem viktigheten av å holde fokus, og vi finner igjen Hattie (2013) sin teori om at alle handlinger skolen gjør må gjennomføres av samme tenkemåte.

Rektor ved skole 3 forteller om at ledelsen styrer mer av arbeidet i forhold til skoleutvikling, ved at rektor og inspektør analyserer utfordringsbildet før det tas til trinnledere og lærere. Det jobbes allikevel med oppgavene i fellesskap blant lærerne, slik at de får eierskap til arbeidet, og arbeidet med målene gjennomføres. Vi hører her en beskrivelse som virker mer lederstyrt enn ved de andre skolene, men arbeidet med å sette målene ender til slutt hos lærerne. Slik kan vi også her kjenne igjen teorien fra Robinson (2014) om å sette seg mål gjennom dialog og konstruktive problemsamtaler for å bygge engasjement og eierskap.

Ved skole 4 forteller rektor at *“de jobber med personalet for å etablere mål og forventninger for hele skolen”*. De bruker det de har av kartlegginger, elevundersøkelser og resultater i disse prosessene. Prosessen har flere runder i personalet for å sikre fellesskap og eierskap til målene som etableres som følge av prosessen. Rektor legger opp tydelig fokus til satsingen, og det settes av tid. Det at alle har vært med i prosessen, fører også med seg forpliktelse og engasjement til arbeidet. Hvis vi forutsetter at målene som settes i løpet av prosessen, er realistiske, vil (ifølge Robinson, 2014) dette øke prestasjonen i arbeidet med et godt læringsmiljø.

Vi ser konturene av noe variasjon mellom rektorene. Det kan se ut som at tre av rektorene jobber med å etablere mål og forventninger i en prosess hvor hele personalet involveres. Rektor leder prosessen. Skole 3 skiller seg ut på en særskilt måte. De synes mer lederstyrt på å etablere mål, og involverer personalet i mindre grad enn de andre skolene. Skole 3 og 4 fremstår også mer datadrevet enn skole 1 og 2. Skole 3 og 4 uttaler helt konkret hvordan de anvender data som forarbeid før det settes mål og forpliktelser.

Det som går igjen hos alle, er at det settes av tid til det arbeidet som er i fokus. Indikatoren tid beskrives i dimensjon to, og slik ser vi at de ulike dimensjonene henger sammen. Med tid, menes her tiden som er satt av til utviklingsarbeid. En av rektorene uttalte at de jobber etter *“Hold ut, hold fokus”*. Dette opplever vi er gjennomgående ved alle skolene vi har vært i kontakt med, og rektorene viser tydelig at de holder på med prioritert arbeid. Vi ser også at det er et sterkt lederstyrt og godt systematisk arbeid ved disse skolene.

Mål, forpliktelse og kommunikasjon er tre indikatorer (Robinson, 2014, s. 50) bruker i definisjonen til dimensjon en. Vår tolkning på det generelle er at mål og forpliktelser er i fokus på en svært systematisk måte. Vi finner ingen klare uttalelser på at rektorene har en klar kommunikasjonsstrategi. Slik vi tolker beskrivelsene deres, kommer dette kanskje indirekte inn i metodene og måten de jobber i personalet på. Da blir ikke kommunikasjon et strategisk virkemiddel, men det ligger bak jobben som gjøres. Det er kanskje mer et kulturtrekk ved skolen? Rektorene er gode på å sette mål og forpliktelser, men å kommunisere tydelig er det som gjør at de kan holde ut enda lenger. Lederen må si det samme over tid.

Det ser ut til at tid, motivasjon og fellesskapet er viktige verktøy, og dette faller muligens mer inn under dimensjon to (jf. hvordan dimensjonene og ferdighetene henger tett sammen, og dermed kan overlappe litt i analysen).

På bakgrunn av analysen over, mener vi at disse skolene scorer høyt i forhold til to av tre indikatorer i den første dimensjonen i teorien Robinson presenterer. *“Målsetting innebærer å bestemme hvilke mål som skal settes, få de som er ansvarlige for å oppnå dem, til å forplikte seg, og å kommunisere målene til alle som har interesse av at de nås”* (Robinson 2014, s. 50).

Nå har vi jobbet med drøfte teori og funn i vår empiri ut fra den første ledelsesdimensjonen hos Viviane Robinson. Vi fortsetter med å drøfte teori og funn ut fra den andre dimensjonen; *“Strategisk bruk av ressurser”*.

6.1.2 Strategisk bruk av ressurser

Den andre dimensjonen i Robinsons ledelsesteori er strategisk bruk av ressurser. Robinson (2014, s. 79) sier at *“når tydelige mål er satt, kan ledere være strategiske i hvordan de kan tildele og organisere penger, tid og personalet på måter som øker sjansen for å lykkes”*. Hun sier videre at disse måtene gjenspeiler prioriterte mål ved enheten, og målene er drivere for hvordan lederne organiserer budsjetter, timeplaner og personale. En personalpolitikk som er proaktiv og kvalitetssøkende, vil kunne beholde gode ressurser og foreta nødvendige erstatninger. Bruk av tid og et innhold som henger tydelig sammen med elevenes behov, kombinert med et trent undervisningspersonale, vil ha god effekt på elevens fremgang.

Som nevnt tidligere, har Hattie (2013) presentert åtte tenkemåter for lederen/læreren. Tenkemåte syv handler om at det er rektors ansvar å utvikle positive relasjoner i klasserom og personalrom. I den siste tenkemåten sier han at *“Lærere og ledere informerer alle om skolens “læringsspråk”* (Hattie, 2013, s. 235). Her fokuserer han på viktigheten av at alle brukere av skolen (foresatte, elever, ansatte) vet hvordan og hva som forventes av dem.

I boken *“Organisasjonsendring og endringsledelse”* (Jacobsen, 2004) peker han på at det er viktig å ta i bruk de kunnskaper og ferdigheter et personale besitter, og gi dem en opplevelse av en reell delegering av oppgaver. Virkeligheten ses ulikt fra person til person og man ser også ulike virkeligheter. Derfor er også felles konsensus et strategisk poeng”.

Rektor ved skole 1 forteller at skolen har noen dyktige og engasjerte lærere som prøver ut ting de vet virker. Dette smitter og motiverer andre. *“Vi bruker ressurser til å få til gode profesjonelle fellesskap mellom lærerne”*, sier rektor. En slik måte å jobbe på, er viktig i arbeidet med å skape gode relasjoner (Hattie, 2013). Her finner vi også igjen Jacobsens teori i forhold til å ta i bruk den ressursen et personale besitter (Jacobsen, 2004). Ved at noen prøver ut ting de vet virker, fører det til at de deler dette med andre. Andre blir motivert til å gjøre mer av det samme.

Ved skole 2, er de opptatt av ressursbruk i forhold til hele organisasjonen (bygninger, økonomi og personal). *“Vi må jobbe med en strategisk tenkning, slik at vi kan få et overblikk over hele organisasjonen”*, sier rektor. I forhold til ansettelser, har de en tydelig prioritering i forhold til skolens behov. De lar elevenes behov være styrende i forhold til plassering av de ansatte/bruk av de ansattes kompetanse, og de er bevisst på teamsammensetninger med utfyllende roller. Dette mener vi går rett inn i Robinsons teori i forhold til at de ved å ha en personalpolitikk som er proaktiv og kvalitetssøkende, vil kunne beholde gode ressurser og

foreta nødvendige erstatninger. Skolen lar elevens behov være styrende i forhold til plassering av lærer, og dette vil igjen føre til at innholdet i undervisningen tydelig vil henge sammen med elevenes behov.

Rektor ved skole 3 forteller at de jobber bevisst med å skape større fleksibilitet og bedre utnyttelse av lærerressursene. Rektor sier: *“Vi må utnytte styrkene og kompetansen hos de forskjellige lærerne”*. Denne kunnskapen brukes igjen i forbindelse med teamsammensetning. Også her kan vi vise til Jacobsens teori om viktigheten av å ta i bruk ressursen og kompetansen personalet besitter i form av kunnskap og ferdigheter (Jacobsen, 2004). Robinson sier at når tydelige mål er satt, kan ledere være strategiske i måten de bl.a. organiserer personalet på for å øke sjansen for å lykkes. Dette mener vi også gjenspeiler tenkemåten hos rektor ved skole 3.

Ved skole 4 uttrykker rektor at han er opptatt av å sette sammen team som er utfyllende i forhold til både kompetanse og personlige egenskaper. Skolen er opptatt av kultur for forbedringsarbeid. Skolen jobber med systemer, og dette arbeidet setter en standard for skolen. Det blir da ikke en personavhengig praksis ved skolen. *“Slik gjør vi det hos oss”*, forteller rektor. Her kan vi trekke inn elementer fra både Hattie (2013), Robinson (2014) og Jacobsen (2004). Ved å sette en tydelig standard for skolen, informerer man også alle om skolens *“læringspråk”* (Hattie, 2013). Arbeidet med en bevisst teamsammensetning, er også med på å skape gode relasjoner. Robinson forteller bl.a. at bruk av tid og innhold som henger sammen med elevenes behov, kombinert med et trent undervisningspersonale, vil ha god effekt på elevenes fremgang. Dette vil vi si preger rektoren ved skole 4, ved bevisstheten om å sette sammen team ut fra kompetanse og personlige egenskaper. Dette vil sannsynligvis øke sjansen til å lykkes med et godt læringsmiljø.

Alle rektorene har et tydelig fokus i arbeidet sitt. De allokere tid (jf. beskrivelse i kap. 6.1.1, dimensjon en), og setter mening bak det å bruke ressursene tydelig. I skolen er det et begrenset handlingsrom i forhold til disponering av tid, og tiden som allokere her, er tiden som er satt av til utviklingsarbeid i lærernes bundne arbeidstid. Det er ikke en omdisponering av tiden i forhold til undervisningsplikt. Lærerne har en bundet tid på ca. 33 t/u, hvorav 16 til 19,5 timer er undervisningsplikt (avhenger av hvilke fag og trinn de underviser i). Vi vet at det er noe nedsatt tid (ca. 30-60 min/uke undervisningstid) til gruppeledere i FLiK for å holde seg oppdatert faglig og lede PA-gruppene (jf. Kap. 2).

Vi mener rektorene har et veldig avklart forhold til ressursene, har en sterk holdningsskapende satsing og bruker ressursene strategisk. Ut fra det rektorene forteller, kan vi si at alle er opptatt av arbeidsmiljø-etablering. Dette gjøres etter at målene er satt, og det er et strategisk arbeid de utøver.

Forskerne vi har vært innom her, er alle opptatt av at relasjoner mellom ulike aktører i skolen er viktig for å oppnå gode resultater i læringsmiljøet. I tillegg gir de inntrykk av at et systematisk og gjennomarbeidet arbeid gir resultater. Dette mener vi er gjennomgående i måten de rektorene vi har snakket med leder deres enhet.

I denne dimensjonen ligger indikatorene penger, tid og personalet i definisjonen. Skole 2 nevner at de ser på hele organisasjonen (bygninger, økonomi og personalet) når de planlegger en strategisk bruk av ressursene. Utover dette, er vår tolkning at personalet (organisering og kompetanse) står i høysete, men tid og penger er noe mer begrensede virkemidler. Det å sette av tid, er beskrevet under dimensjon en, og slik ser vi bl.a. at dimensjonene henger sammen. I forhold til disse tre indikatorene, kan vi si at det er i forhold til utnyttelse av personalet en skoleleder har det største handlingsrommet.

Dette er kanskje den dimensjonen hvor vi finner minst variasjon mellom skolene. Rektor ved skole 1 forteller om dyktige og engasjerte lærere, og rektorene ved skole 2, 3 og 4 forteller om viktigheten av å utnytte kompetansen best mulig (evt. skaffe seg ny kompetanse ut fra skolens og elevenes behov). Alle rektorene har personalet som fremste virkemiddel for strategisk bruk av ressursene, disponering av tid er beskrevet under dimensjon en, og penger synes mer begrenset.

På bakgrunn av analysen over, vil vi si at disse skolene scorer høyt i forhold indikatoren som handler om personalet og lavt på indikatoren som handler om tid. Indikatoren som omhandler penger synes begrenset - eller nærmest borte. Det kan være ulike årsaker til at ikke dette er i fokus, og en av årsakene kan være at dette uansett ligger i bunnen for en strategisk bruk av ressursene. Mulighetene til omdisponering av penger er begrenset. Det aller meste av skolens budsjett går til lønn, og handlingsrommet for strategisk disponering av økonomien oppleves begrenset. En økonom ville kanskje sagt at handlingsrommet er stort, bare lederne våger å være litt "vågale". Totalt sett mener vi at skolene har en middel score i den andre dimensjonen hos Robinson, selv om indikatoren penger har liten oppmerksomhet.

Vi har nå drøftet teori og funn i vår empiri ut fra den andre ledelsesdimensjonen hos Viviane Robinson. Vi fortsetter med å drøfte teori og funn ut fra den tredje dimensjonen; “Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen”.

6.1.3 Å øke kvaliteten på undervisningen og læreplanarbeid

Den tredje ledelsesdimensjonen Viviane Robinson presenterer er “å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen”. Dette omhandler ledelse gjennom å forsikre seg om at det blir gitt undervisning av høy kvalitet. Undervisning av høy kvalitet maksimerer tiden elevene skal lære, er engasjert i og lykkes med å oppnå læringsutbytte. Utfordringen for ledere i skolen er å fokusere på læring og å holde fast på det fokuset når de står overfor mange distraksjoner. I denne forbindelse snakker Robinson bl.a. om ulike tidstyver (Robinson, 2014, s. 90).

Viviane Robinson oppleves som “litt vag” i beskrivelsen av indikatorene i denne dimensjonen. Vi har tidligere i teoridelen trukket ut tre underpunkter i denne dimensjonen, som vi har belyst ekstra. Det er klasseledelse, forventningenes betydning for elevene og samarbeidskultur. Både Robinson (2014), Hattie (2013), Nordahl og Hansen (2012), Qvotrup (2009) og Ogden (2012) sier noe om hva betydningen av god klasseledelse har for et godt læringsmiljø. De grunnleggende prinsippene for klasseledelse er etablering av struktur, regler og rutiner, en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev, tydelige forventninger og motivering av elevene og etablering av en god læringskultur og et godt læringsfelleskap.

Robinson sier at en betingelse for at lærerne skal få til et sammenhengende undervisningsprogram for elevene, krever at lærerne har ferdigheter i å sette elevenes læringsbehov opp mot forventninger til det aktuelle trinnet. Hvis elevene skal realisere læringspotensialet sitt, er det avgjørende at læreren har tydelige forventninger til elevene, og kan motivere til arbeidsinnsats. Hun viser til “Slutningsstigen” (Argyris og Schön, 1974), og viser hvordan våre erfaringer og det vi tror, former hva vi legger merke til, hvordan vi tolker og hvordan tolkningene bestemmer hvordan vi handler (Robinson, 2014, s. 97). Vi må bruke data og resultater til å stille spørsmål ved hva vi erfarer, tror, tolker og hvordan vi trekker konklusjoner. Vi kan ikke endre på elevene, men på undervisningspraksisen. Skolen må ha tydelige og klare forventninger til alle elever, uavhengig av deres bakgrunn og status.

Både Robinson (2014), Hattie (2013), Hargreaves og Fullan (2012) snakker om hvor viktig profesjonell samarbeidslæring hos personalet er i forhold til utvikling og implementering av

sammenhengende rammeverk for undervisningen. Deres forskning viser at god samarbeidskultur fører til bedre resultater for elevene.

Rektorene vi intervjuet fikk spørsmålet: “Hvordan jobber rektor for å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid?”

Rektor ved skole 1 forteller at de har en handlingsplan som beskriver hva god klasseledelse er. Denne planen er utarbeidet i fellesskap. Rektor bruker skolevandring, og observerer jevnlig undervisningen. De har også fokus på samarbeid, og det settes bl.a. av tid til forventningsavklaringer sammen med lærerne. Rektor sier *“vi bruker det vi har av innsamlet data, og faggruppene og ledelsen går gjennom resultatene for å analysere utfordringsbildet sammen.”* Skolen har fokus på klasseledelse, og dette finner vi støtte i hos både Hattie, Robinson og Nordahl og Hansen.

Ved hjelp av skolevandring, følger leder opp både klasseledelse og selve undervisningen med tilbakemelding og veiledning. Det at dette er satt inn i en handlingsplan, viser også at det gjelder alle. Skolen bruker data og resultater for å analysere utfordringsbildet sammen. Dette tror vi er med å definere tydelige mål og forventninger til elevene, slik Robinson beskriver det i forventningenes betydning for elevenes læring. Det fremheves at skolen har fokus på samarbeid, og dette støttes av forskningen til både Fullan og Hargreaves (2012), Hattie (2013) og Robinson (2014).

Ved skole 2 forteller også denne rektoren om skolevandring og observasjon av lærernes undervisning. Ledelsen er med i læreplanarbeidet, og de jobber med en felles satsing på ulike standarder. Rektor sier: *“Det at vi er med på en del av disse kursene, møtene o.l., gjør det lettere for oss å lede og følge opp arbeidet ved enheten”*. Ved at ledelsen er involvert i alt dette arbeidet, kan vi si at dette omhandler ledelse gjennom å forsikre seg om at det blir gitt undervisning av høy kvalitet (Robinson, 2014). Ved hjelp av skolevandring, følger leder opp klasseledelse og selve undervisningen med tilbakemelding og veiledning. Det viser at også ved denne skolen er det sentralt å jobbe med klasseledelse, j.fr. forskerne vi har vist til i teoridelen. Det jobbes også mye med samarbeids- og delingskulturen ved skolen. Lærere som kan noe i et tema, deler og underviser andre i dette. Forskerne vi har presentert tidligere (Robinson, Hattie, Fullan og Hargreaves) understreker betydning av en god samarbeidskultur for å få et best mulig læringsmiljø.

Rektor ved skole 3 forteller at de jobber med skolens utfordringsbilde. Skolen har satt seg tydelige mål, og de er opptatt av at lærerne reflekterer over hva disse målene betyr for dem i deres undervisning. “Hva må jeg gjøre? Hva er opprettholdende faktorer, og hvilke tiltak må settes inn?” Det kommer også frem at de er opptatt av samarbeid, spesielt på trinn-nivå, og rektor forteller om engasjerte elever i klasserommet. Det at lærerne reflekterer over hva utfordringsbildet og målene som er satt betyr for deres undervisning, er med på å øke bevisstheten i forhold til økt kvalitet på undervisningen og læreplanarbeidet. Inn i dette finner vi flere elementer fra arbeidet med klasseledelse, slik bl.a. Robinson (2014), Hattie (2013), Nordahl og Hansen (2012) og Ogden (2012) beskriver. Å sette fokus på samarbeid er også viktig i forhold til utvikling og implementering av sammenheng for undervisningen. Dette finner vi igjen hos forskerne vi har presentert tidligere, og forskning viser at god samarbeidskultur fører til bedre resultater for elevene.

Ved skole 4 forteller rektor at *“arbeidet med å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid gjøres gjennom prosessene skolen har”*. Lærerne skal bruke/prøve ut, evaluere, justere, evaluere osv. Dette er forpliktende, og som rektor sier *“slik gjør vi det her”*. Samarbeid er prioritert, bl.a. i forbindelse med arbeidet med ukeplaner, periodeplaner, temaer, fag o.l. Det er også tydelige rutiner for bruk av innsamlet data. Disse rutinen inneholder også oppfølging og evaluering av dette arbeidet. Også her finner vi flere elementer innenfor klasseledelse (se prinsipper nevnt ovenfor) for å etablere en god læringskultur og et godt læringsfellesskap. Skolen har rutiner for bruk av innsamlet data, og dette kan være med å definere tydelige forventninger til elevene. Rektor forteller at samarbeid er prioritert, og også her finner vi da støtte i teorien til Robinson (2014), Hattie (2013), Hargreaves og Fullan (2012). Det er der samarbeidskulturen råder, man får det beste læringsmiljøet, størst sjans for å lykkes med skolens oppdrag.

I arbeidet med denne dimensjonen, finner vi sammenfallende systematikk i måten disse rektorene leder skolen på, som vi fant i forbindelse med strategisk ledelse i den andre dimensjonen (strategisk bruk av ressurser).

Vi ser at arbeidet med å øke kvaliteten på undervisning drives ganske likt på disse skolene. Arbeidet virker veldig lederstyrt og/eller kollektivt styrt. Det meste av diskusjoner skjer i plenum på skolene. Analytisk så virker dette ekstremt godt ledelsesstyrt. Det er godt gjennomarbeidet, og lederne jobber på “basic”. De ser på mål og resultater, går gjennom dette og ser på løsninger. Arbeidet evalueres, justeres, evalueres, justeres osv.

Alle skolene vektlegger at en god samarbeidskultur ligger i bunnen for et godt læringsmiljø. Rektor ved skole 1 sier “*Vi bruker det vi har av innsamlet data, og faggruppene og ledelsen går gjennom resultatene for å analysere utfordringsbildet sammen*”. Det settes også av tid til forventningsavklaringer sammen med lærerne. Skole 2 forteller om en samarbeids- og delingskultur, hvor lærere deler og underviser hverandre om tema de kan spesielt. Skole 3 forteller bl.a. om samarbeid på trinn-nivå, og skole 4 forteller at samarbeid er prioritert, bl.a. ved utarbeidelse av ukeplaner, periodeplaner, temaer og fag.

Skole 1 og 2 uttaler at de har fokus på klasseledelse. Vi tolker også rektorene ved skole 3 og 4 dithen at arbeidet har flere elementer innenfor klasseledelse (selv om det ikke er uttalt), og at metodikken dermed anvendes ved alle skolene.

Ved to av skolene finner vi at de har rutiner for bruk av innsamlet data, og dette kan være med å definere tydelige forventninger til elevene. Når vi har beskrevet “forventningenes betydning for elevene” som et underpunkt i denne dimensjonen, handler det om betydningen av lærerens forventninger til elevene. Derfor sier vi at kunnskap om resultater og data *kan* være med å definere dette. Her finner vi igjen en sammenheng med dimensjon en, som handler om å etablere mål og forventninger. I den sammenhengen er forventninger mer som en måte å sette et mål for arbeidet ut fra data-kunnskapen man har om elevene. Vi savner å finne flere fortellinger hos rektorene om forventningenes betydning for elevene. Vi kan undre oss over om det vi finner her er et uttrykk for forventninger, eller om det er lederstyrt? Settes det for høye forventninger til elevene, slik at de dermed får en lavere score i undersøkelser? Det kan være flere årsaker til at dette ikke har større fokus i vår samtale med rektorene.

Ellers er det å sette av tid til det arbeidet som er i fokus, slik at en unngår distraksjoner utenfra, viktig for alle. Som en av rektorene sa så tydelig: “*Hold ut, hold fokus*”.

Det å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid, omhandler ledelse gjennom å forsikre seg om at det blir gitt undervisning av høy kvalitet. Ut fra beskrivelsene gitt ovenfor, mener vi at skolene scorer høyt på to av tre indikatorer i denne dimensjonen i Viviane Robinsons teori om elevsentrert ledelse.

Vi har nå drøftet teori og funn i vår empiri ut fra den tredje ledelsesdimensjonen hos Viviane Robinson. Vi fortsetter med å drøfte teori og funn ut fra den fjerde dimensjonen; “Å lede lærernes læring og utvikling”.

6.1.4 Å lede lærernes læring og utvikling

Å lede lærernes læring og utvikling er den fjerde dimensjonen i Viviane Robinson sin modell. Viviane Robinson sier: «*Den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring på er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine.*» (Robinson, 2014, s. 101). Hun beskriver dimensjonen videre som, “...*denne dimensjonen som å fremme og å delta i lærernes læringsprosesser fordi ledelsespraksis som er involvert, går langt utover det å bare organisere og bruke profesjonelle utviklingsprogrammer som ressurs*” (Robinson, 2014, s.101). I sin dimensjon nummer fire, sier Viviane Robinson at en slik lederpraksis har mest påvirkning i forhold til elevens resultater.

Viviane Robinson viser til at «*forskning gir ledere god veiledning om hva som kjennetegner profesjonell læring som endrer undervisning på måter som fremmer elevens læring*» (Robinson, 2014, s. 118). Lederens evne til å skape god samarbeidskultur og god forberedelse av undervisning som er i overensstemmelse med det elevene skal lære, gir positive resultater i forhold til læring. Ved å hele tiden være på jakt etter å søke etter meningsfullt innhold der en integrerer teori og praksis, er en med på å lede til lærerendring. Gjennom ekspertise utenfra er en også med på å utvikle et større mangfold av læringsmetoder og læringsstrategier. Lærerens opplevelse av anerkjennelse av leder gjør det lettere til å bevege seg fra en ensidig til en mer samarbeidende forbedring. Slik opplevelse av anerkjennelse kan hjelpe ved å undersøke hva som er lærerens opprettholdende faktorer for gjeldende praksis.

John Hattie sier også noe om viktigheten lederen har for læring. Alle handlinger skolen gjør må gjennomsyses av samme tenkemåte. Lederes overbevisning om alltid å være på jakt etter tilbakemeldinger som gir innvirkning i forhold til engasjement, engasjert dialog, skapende tillit, ser muligheter istedenfor feil og ser gleden og innvirkningen han har på læring. John Hattie viser til ulike perspektiver på ledelse som gir god effekt på læring (Hattie 2013).

Rektor ved skole 1 sier at «*Det er jo et mål å skape gode lærefellesskap mellom lærere som er mest mulig profesjonell*». Rektor sier videre at de får faglig påfyll utenfra og gjennom nettverksmøter som blir tatt tilbake til skolen. Når fagstoff blir tatt tilbake til skolen skal møtene mest mulig være organisert som lærende møter. Videre sier rektor at de har oppfølging av arbeidet, der de har laget beskrivelser av hvordan skolen definerer f.eks. hva god klasseledelse er. For å få dette til, har kompetanseheving vært nødvendig, i form av kurs, litteratur og felles samarbeid. Her finner vi igjen Robinson om lederens deltagelse av lærerne

sine. Forskning er viktig og søken etter meningsfullt innhold i teori og praksis. Rektor viser også forståelse for Hatties tenkemåter om en overbevisning i hva som gir effekt.

Ved skole 2 sier rektor at de ser på dokumenter og data om elevene. *«Det er viktig hvordan rektor informerer, kommuniserer, integrerer pedagogisk kunnskap og forskning, stimulerer, legger til rette, etterspør og utfordrer personalet»*. Rektor sier også at de ansatte tar nok ubevisst i bruk mer forskning enn de er klar over. Her finner vi igjen teorien til Robinson om at den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring, er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine. I tillegg viser rektor ved skole 2 et tydelig engasjement for å være målrettet i forhold til teori og praksis som både Hattie og Robinson skriver om i sine teorier.

Rektor ved skole 3 sier at de bruker elevundersøkelsen og annen informasjon skolen har. Her kan skolen følge utviklingen og sette inn tiltak der det trengs. Skolen har også sett på sitt utfordringsbilde og tatt med kunnskap om personalet sitt. Her sier rektor at de har brukt ekstern kompetanse for å heve sitt nivå innen samarbeidskultur og faglig kompetanse. Her finner vi igjen Robinsons teori om at *«lederens evne til å skape god samarbeidskultur og god forberedelse av undervisning som er i overensstemmelse med det elevene skal lære, gir positive resultater i forhold til læring»*. Rektor sier at felles forventninger, mellom rektor og lærerne og lærerne seg imellom, har skapt en slags positiv «selvjustis» som har ført til en lærende samarbeidskultur. Her ser vi også Hatties teori om lederens overbevisning om å hele tiden være på jakt etter innvirkning på engasjement og læring.

På skole 4 sier rektor at lærerne opplever at ledelsen er der for dem. Rektor sier at *«det er viktig med systematisk veiledning og tilbakemelding»*, men sier også at det kan være vanskelig å få nok tid til dette i en travel hverdag. Rektor sier at det er viktig med felles påfyll som knyttes opp mot satsingsområder, *«Dette må være bra, og det må brukes med en gang. Slik får en størst effekt»* (også ifølge Robinson). I tillegg påpeker rektor at skolen tar en ting om gangen før en går videre, slik at det en har lært er «levende» på skolen. Det er viktig at vi er tydelig og kan det vi skal lære før vi går videre til neste satsningsområde.

Det kan se ut om alle rektorer er opptatt av å lede lærernes læring og utvikling. Vi kan også se at det gjøres i noe ulik grad. Rektor 1 og 3 bruker i direkte kompetanse utenfra gjennom faglig påfyll og kompetanseheving. Rektor på skole 2 og 3 sier de ser på data skolen har om eleven for å fremme læring og utvikling, mens på skole 4 sier rektor at *“lærerne opplever at ledelsen er der for dem”*, som er en mer generell og passiv tilnærming. Rektor på skole 4 er mer synlig

i klasserommene, og sier hun er avhengig av å vite hva som skjer i undervisningen for å kunne sette riktige mål. På denne måten er rektor også med å delta i hvordan utvikling av læring på skolen skjer.

Rektorene er med i prosessene og har som mål å skape bedre lærevilkår for elevene, noe som går igjen hos alle lederne. Rektor 4 påpeker også at det er viktig med felles påfyll som må knyttes til satsningsområder. Rektor 2 sier «*Det er viktig hvordan rektor informerer, kommuniserer, integrerer pedagogisk kunnskap og forskning, stimulerer, legger til rette, etterspør og utfordrer personalet*». Vi opplever det som tydelig at de er opptatt av å ha klare mål og lede dette arbeidet selv om det er ulike tilnærminger til hvordan rektorene fremmer hvordan de leder lærernes læring og utvikling. På skolene forventes det at alle lærerne er med gjennom lærefellesskap som grunnleggende metodikk selv om skole 2 viser til at lærerne nok bruker ubevisst i bruk mer forskning enn de er klar over.

Vi mener skolene skårer høyt i forhold til den fjerde dimensjonen til Viviane Robinson i å lede lærernes læring og utvikling. Dette fordi alle rektorer uttrykker at det er viktig å lede lærernes læring og utvikling. Skolene tydelig på hvordan dette gjøres hos dem selv om det ser ut som om noen rektorer styres mer gjennom datadrevet tilnærming og kompetanseheving mens rektor 4 viser til mer passiv deltakelse når rektor sier at personalet opplever at hun er der for dem. Likevel viser rektor seg i undervisningen til elevene som er en mer direkte tilnærming. Alle skolene har også læringsfellesskap som metodikk for å fremme lærernes læring og utvikling.

Vi ser at alle rektorene er gode til å fremme god læring og utvikling, men det kommer ikke tydelig frem hvordan alle deltar i prosessen. Rektor 4 er den som tydeligst skiller seg ut med å delta. I alle dimensjonene kommer det frem at personalet er et nøkkelord. Som nevnt i dimensjon to er det personalet som er den viktigste faktoren. Det ser ut som om rektorene mener det samme i dimensjon fire. Vi ser at dimensjon to og dimensjon fire overlapper hverandre i at rektorene ser ut til å ha en sammenheng mellom strategisk bruk av personalet og hvordan de kan få elevene til å nå målene.

Vi har nå drøftet teori og funn i vår empiri om hvordan rektorene leder lærernes læring og utvikling ut fra Robinson sin fjerde ledelsesdimensjon. Videre skal vi se på hva som sikrer et velordnet og trygt læringsmiljø, som er den femte dimensjonen til Viviane Robinson.

6.1.5 Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø

Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø er den femte dimensjonen til Viviane Robinson sin modell. «*Vurdert ut fra et synspunkt om ledelseshandling, kommer denne ledelsesdimensjonen først*» (Robinson, 2014, s. 119).

*“Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring”.*¹⁶

Med dette skal skolene fremme godt psykososialt- og fysisk miljø gjennom god klasseledelse, lærer- elevrelasjoner, fremme god sosial kompetanse, psykisk helse og godt hjem- og skolesamarbeid. Et trygt læringsmiljø handler også om gode rammer for godt fysisk miljø på skolen. I tillegg skal skolene fremme kompetanseutvikling gjennom inkluderende skolemiljø, læringsmiljøprosjekter, samlinger og nettkurs som omhandler mobbing og krenkelser, direkte støtte og veiledning fra skoleeier og utviklingsarbeid gjennom felles nettverk.

Dersom elever og personalet ikke opplever at de har det bra eller er trygge, er det liten sannsynlighet for å lykkes (Robinson, 2014). Regler og rutiner må oppleves som rettferdige og konsekvente. Det skaper trygghet. Viviane Robinson mener denne dimensjonen kommer sist fordi de fire første dimensjonene og de tre ferdighetene som understøtter dem er en nødvendig kunnskap lederen trenger å ha for å gjøre dette arbeidet godt. Bånd mellom elever, foreldre og skole blir påvirket av hvordan læring foregår. Elevens engasjement i skolen blir påvirket om hvor de anser det som trygt på skolen og om eleven opplever at lærerne støtter dem. Viviane Robinson skriver, «*Lederen spiller en sentral rolle i å iverksette en sammenhengende og forskningsbasert tilnærming til foreldreinvolvering, og i å bygge den tilliten som gjør det mulig for foreldre og lærere å jobbe sammen for å øke engasjementet til alle elever*» (Robinson, 2014, s. 134).

John Hattie skriver i sin teori om tenkemåte to; «*Lærere eller ledere tenker at når eleven lykkes eller mislykkes i læringen, handler det om hva lærere og ledere gjorde eller ikke gjorde... Vi er endringsagenter*» (Hattie, 2013, s. 230). Videre skriver han om fem komponenter for læringsmål og mestringskriterier – Utfordring, forpliktelse, tillit, elevens forventninger og begrepsforståelse. I tillegg er det viktig å se på undervisningsopplevelsen fra elevens side blant annet om eleven føler seg invitert inn i klassen for å lære effektivt. Her sier Hattie noe om følelsen av respekt, optimisme og intensjon.

¹⁶ Udir, 2017: Elevenes rett til et godt psykososialt miljø: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>

Rektor på skole 1 sier at de har jobbet med forebygging, de har en tydelig plan for oppfølging av mobbing og krenkelser. Ifølge rektor er «*Det beste tiltaket er å ha dyktige ansatte som tar godt tak med en gang noe skjer*». Her kommer teorien til Viviane Robinson inn. Dersom elever og personalet ikke opplever at de har det bra eller trygge, er det liten sannsynlighet for å lykkes. Rektor påpeker også at skolen er veldig opptatt av relasjonsarbeidet i klassen. Her er John Hatties sin teori om læringsmål og mestringskriterier tydelig. Skolen prøver å være så forutsigbar som mulig for elever, foreldre og ansatte. Det skaper trygghet. Dette blir underbygget i teorien til Viviane Robinson om trygghet og påvirkning av engasjement til eleven.

På skole 2 forteller rektor om både fysisk sikring og at bygningene er i forskriftsmessig stand, «*Forebygging fremfor reparering*». Rektor sier videre at dette også gjelder for et godt sosialt miljø for elevene. Her er det temaet om godt psykososialt miljø i bruk i hverdagen og på mange plan, gjennom fadderordninger, friminutt, fellesarrangementer, informasjon til foreldre osv. Rektor fremhever at de prøver å løse problemer med en gang. Hvis ikke kan de vokse seg store. Her finner vi igjen Viviane Robinson sin teori om elevens engasjement i skolen blir påvirket, om de anser det som trygt på skolen og om flertallet av lærerne støtter dem (Robinson, 2014). Rektor sier at forebygging også gjelder kjennskap til det faglige hos eleven. Her blir elevsamtaler, oppfølging av resultater, vurdering for læring og være så tett på eleven som mulig for å skape et så godt læringsmiljø som mulig for eleven. Dette understøttes av Hattie og Robinson ved å fremheve relasjoner som et sentralt punkt mellom lærer og elev.

Ved skole 3 sier rektor: «*Akkurat dette har gått mer og mer opp for meg i studiet, egentlig, det er jo de teoriene rundt elevsentrert ledelse jeg har jobbet med uten å helt vite teorien*». Rektor sier også «*Jeg ønsker å få en effekt ute hos elevene*». Vi har et system som fanger opp vanskelige saker og hvem som tar tak i det. «*Vi i ledelsen er også med på det*». Når ledelsen er med gir det tillit. «*Lederen spiller en sentral rolle i å iverksette en sammenhengende og forskningsbasert tilnærming til foreldreinvolvering, og i å bygge den tilliten som gjør det mulig for foreldre og lærere å jobbe sammen for å øke engasjementet til alle elever*» (Robinson, 2014, s. 134). Rektor forteller at skolen omdisponerer på ressurser etter behov slik at saker er lettere å følge opp, enten det gjelder enkeltelever eller på systemnivå.

Rektor på skole 4 legger frem 3 nivå:

1. *Verdier – Verdispørsmål og elevsyn, hvordan vi tenker og snakker – være våkne på dette.*

1. *Ferdigheter – Alle har kunnskap om klasseledelse, læringsledelse, hvordan skape et godt klassemiljø og fokus på dette. Forebygge jevnt og trutt.*
2. *Systemnivå – Her er det klassegjennomgang og hvordan følge opp hver enkelt elev, fokus!*

Her er rektor opptatt av relasjonen mellom seg og elevene som også Hattie beskriver i blant annet tenkemåte 2 (Hattie, 2013). Rutiner som oppleves konsekvente og rettferdige beskriver Viviane Robinson (Robinson, 2014). Rektor sier også at de også bruker ulike instanser o.l. med høyere kompetanse når det er nødvendig. Hvis eleven melder fra om krenkende atferd, er det viktig å gå i gang med undersøkelser og eventuelt tiltak med en gang. Viviane Robinson skriver om foreldrenes tillit, noe som forsterkes når en arbeider etter tydelige mål og er tidlig ute i undersøkelser og handling.

Det ser ut som om alle rektorer er tydelige i at dette er grunnlaget for å lykkes med å skape et godt læringsmiljø for eleven. Gjennom samtalene viser alle rektorene tydelig at relasjonen mellom elev/elev, lærer/elev og ledelse/lærer er fundamentet i å ha et godt psykososialt miljø på skolen. Rektor på skole 2 sier det så tydelig: *“Forebygging fremfor reparering”* noe rektor 1 også sier det er en plan for. Rektor 3 sier også at *“Vi i ledelsen er også med på det”*. Ingen av skolene sier noe direkte om foreldresamarbeid, men skole 2 sier noe om informasjon til foresatte og skole 1 sier noe om felles forventninger gjennom å være så forutsigbar som mulig for elever, foreldre og ansatte. Alle rektorer sier noe om hvordan de arbeider med trygghet i forhold til mobbing og krenkelser. Rektor på skole 2 tar også med fysiske rammer som bygninger og fysiske sikringer som trygghet. Rektor 4 tar opp elevsyn, ferdigheter og systemer som sikrer velordnet og trygt læringsmiljø.

Vi mener alle skolene har en plan for å fremme et trygt og velordnet læringsmiljø. *“Ledere spiller en sentral rolle i å iverksette en sammenhengende og forskningsbasert tilnærming til foreldreinvolvering, og i å bygge den tilliten som gjør det mulig for foreldre og lærere å jobbe sammen for å øke engasjementet til alle elever”* (Robinson, 2014, s. 134).. Rektorene fremhever trygt og godt skolemiljø først og fremst gjennom å ha gode systemer for oppfølging av mobbing og krenkelser og gode rutiner internt på skolene. En slik fremheving er først og fremst et internt fokus. Skolene kan virke som om å ha stor variasjon i hvordan de arbeider i å sikre dette. Fokus på foreldresamarbeid kommer ikke frem i det rektorene sier om skolene. Det er ingen rektorer som nevner ytre faktorer som påvirker dimensjonen. Hvordan bruker skolen foreldrene for å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø? Rektorene forteller bare om skolens *“indre liv”*. Vi kan ikke se at det ligger intuitivt at foreldre er en del av det

gode læringsmiljøet. Dimensjon fem er derfor den dimensjonen rektorene snakker minst eksplisitt og er blitt en intern dimensjon. Vi mener likevel rektorene er tydelige i dette arbeidet internt på skolene og skårer høyt i den delen av arbeidet i dimensjon fem. Når det gjelder ytre påvirkning, kan det se ut som om det er mye hente i foreldresamarbeid. En oppsummering av denne dimensjonen må derfor være at skolene har en del å hente eksternt og skårer derfor middels i Viviane Robinsons femte dimensjon.

Vi har nå drøftet empiri og funn i hvordan sikre et velordnet og trygt læringsmiljø ut fra Viviane Robinsons femte dimensjon. Videre vil vi skrive en oppsummering i forhold til hva vi har funnet ut ifra Viviane Robinson sine fem lederdimensjoner på de fire skolene vi har intervjuet rektorer.

6.1.6 Oppsummering av skolene på de fem lederdimensjonene

Vi vil nå komme med en oppsummering i forhold til hvilke funn vi har gjort i arbeidet med analysen av empirien vår knyttet til Viviane Robinsons fem lederdimensjoner.

I forhold til den første dimensjonen, kan vi si at alle rektorene allokere tid (dimensjon to) til arbeidet med å etablere mål og forventninger, til å jobbe med fokusområder. Alle skolene jobber også med å etablere mål og forventninger, hvor den ene skolen er tydelig mer lederstyrt enn de tre andre skolene. Vi savner å finne en klarere kommunikasjonsstrategi, en uttalt satsing på og beskrivelse av, hvordan de jobber med kommunikasjon.

Videre kan vi også si at alle skolene har bruk av personalet som det fremste virkemiddelet for å få en strategisk bruk av ressursene (den andre dimensjonen). I analysen ser vi også at personalet er den ressursen hvor en rektor har størst handlingsrom i forhold til plassering og utnyttelse. Ressursene tid og penger får mindre plass i rektorenes beskrivelse, og er også de indikatorene med minst handlingsrom.

I forhold til den tredje dimensjonen, “å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen”, er det klart at alle skolene vektlegger at en god samarbeidskultur ligger i bunnen for et godt læringsmiljø. Ut fra uttalelser og tolkning, vil vi også si at alle skolene anvender (og vektlegger) metodikken klasseledelse. Vi savner flere beskrivelser av hvordan arbeidet med forventningenes betydning for elevene kommer frem.

I definisjonen til den fjerde dimensjonen, “å lede lærernes læring og utvikling”, finner vi indikatorene “fremme og delta”. Dette er den dimensjonen rektorene beskriver de virkelig går inn i, og Viviane Robinson viser dette er den viktigste dimensjonen i forhold til hvordan

skolelederen kan utgjøre en forskjell for utvikling og læring (Robinson, 2014, s. 20). Alle skolene scorer på dette, men på ulik måte. Dermed finner vi variasjon mellom skolene, samtidig som dette er den dimensjonen som scorer høyest på å fremme lærernes læring og utvikling.

I arbeidet med den siste dimensjonen, finner vi ingen indikator som alle skolene scorer på, men alle skoler scorer på noen indikatorer. Vi finner ingen skoler som har tatt med foreldre i sin beskrivelse, og skolene har kun et internt fokus. Beskrivelsene forteller om stor variasjon mellom skolene i forhold til denne dimensjonen.

Vi ser at skolene scorer innenfor alle dimensjonene. Analysen vår finner altså at det er dimensjon fire som får høyest score. En av suksessfaktorene her er at alle lærerne er med i profesjonelle læringsfelleskap. I denne sammenheng kan vi da også definere strategisk bruk av personalet, vektlegging av en god samarbeidskultur og satsing på klasseledelse som suksessfaktorer. Dette beskrives i dimensjon to og tre, og vi ser at dimensjonene henger sammen.

Det er noen indikatorer vi gjerne skulle sett ble beskrevet mer av rektorene. Det gjelder bl.a. kommunikasjonsstrategi, strategisk bruk av tid og penger, beskrivelse av forventningenes betydning for elever, beskrivelse av hvordan lederne deltar for å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø og et mer ekstrovert fokus i forhold til læringsmiljøet (f.eks. i forhold til samarbeid med foreldre).

Vi har nå drøftet empiri og funn ut fra Viviane Robinsons fem lederdimensjoner i forhold til elevsentrert skoleledelse. For å jobbe med disse ledelsesdimensjonene, trengs det både kunnskaper og ferdigheter.

Videre skal vi nå gå inn i en generell analyse og drøfting av våre funn opp mot de tre lederferdighetene Viviane Robinson beskriver i sin modell: å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer, og å bygge tillitsrelasjoner.

6.1.7 Leders ferdigheter når det gjelder å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner

I dette avsnittet vil vi komme med våre betraktninger omkring skoleledernes anvendelse av sine ferdigheter. Fokuset vil dermed dreie mere over fra dimensjoner til å omhandle ledernes egenskaper til å utøve lederskap. Vi vil se på hvordan de bruker resultater og forskning

systematisk og hvordan de reflekterer over sin egen lederutøvelse i forhold til de tre sentrale ferdighetene hos Viviane Robinson (2014, s. 29):

- Å anvende relevant kunnskap
- Løse komplekse problemer
- Bygge tillitsrelasjoner

Ifølge kunnskapsdepartementet har skoleledelse stor positiv innvirkning på læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte. Dette forutsetter utøvelse av et godt lederskap,¹⁷ og ledelse generelt er å ta ansvar for å oppnå et godt resultat både når det gjelder resultater men også arbeidsmiljø og organisasjon.

I vår studie blant skoleleder kjenner vi igjen tydelige og meget bevisst utøvelse av lederskap for å realisere virksomhetens mål. Denne strategiske tankegangen og ferdigheten til å utnytte personalgruppa på en best mulig måte er muligens det mest fremtredende i undersøkelsen.

Robinson (2014, s.41) sier noe om tillitsbygging ved å modellere og forvente kvaliteter som respekt, omsorg, kompetanse og integritet. Hun knytter ledelsesbegrepet direkte opp mot samspillet mellom leder og medarbeider. “Våre” rektorer forteller alle at de er særskilt bevisst på hvordan de arbeider med personalet. Vi kan trekke frem sitater som; “Jeg er nøye på å danne team med tanke på dynamikk både når det gjelder kompetanse og relasjon” og “Jeg ønsker å være tett på for å kunne følge opp”, for å tydeliggjøre lederens tankegang.

Viviane Robinson (Robinson, 2014, s.26) peker på at elevsentrert ledelse handler om å vite hva man skal gjøre og hvordan man skal gjøre det. Dette tydelige mønsteret mener vi at vi kan kjenne igjen i skoleledernes tankegang og handlingsmåte. De poengterer hele tiden hva de tenker å utrette og hvordan de handler bevisst for å få dette til. Et viktig poeng for dem er å bruke den relevante kunnskapen de har om elever og lærere på en slik måte at man får mest mulig igjen uten at det går utover kapasiteten på lang sikt. De bygger tillit og løser komplekse problemer ved hjelp av involvering. Forankring av strategier og mål er et viktig poeng, og skolelederne forteller om sine bevisste tanker rundt det å etablere mål og forventninger i hele personalet. Her går man gjerne flere runder med høring i ulike grupper før endelig avgjørelse tas.

I følge Robinson (2014, s.102) vil engasjement og opplevelse av riktig kapasitet øke prestasjonsnivået frem mot et mål. Dersom totale kapasiteten derimot oppleves utilstrekkelig

¹⁷ Udir, 2015: “Ledelse i skolen”: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>

hos personalet vil det gå utover prestasjonen. Derfor er det viktig at en leder vet hvordan man anvender denne kapasiteten på en god og riktig måte. Vi tenker at disse skolelederne utmerker seg i så måte når de beskriver hvordan de tar i bruk ledelsesprosesser og hvilke tanker de har rundt strategier for å utnytte kapasiteten som et personale besitter.

Robinson (2014, s. 48) påpeker at det er tydelige overlappinger og gjensidig avhengighet mellom de tre ferdighetene. Vi kan heller ikke oppsummere skoleledernes ferdigheter i en og samme lederprofil, men det kommer fram at alle fire har en tydelig tanke rundt dette å bygge kapasitet i bedriften. De gjentar flere ganger at lærerne trenger verktøy for å utføre sine oppgaver, og det er leders oppgave å legge til rette for dette. Hos noen er “team” tanken tydeligere enn hos andre, men de uttrykker alle at personalet må videreutvikle det de er gode på. Dette gjøres ved å gjennomgå og legge til rette for god samarbeidsstruktur. Robinson (2014, s.83) peker på den profesjonelle samarbeidskulturen for å skape et “best praksis” lærende fellesskap.

Nettopp denne profesjonelle kulturen tenker vi er spesielt fremtredende i undersøkelsen. Det er lite som virket tilfeldig i handlemåten, og skolelederne gjentar flere ganger at det brukes mye tid på å legge til rette for et strukturert og effektivt samarbeid. Dette støttes av Robinson (2014, s.51) som peker på at effektivt målarbeid krever kunnskapsbaserte lederferdigheter i form av beslutninger om hvilke mål som skal settes og hvordan man skal sette dem. Når det gjelder problemløsning må man få tak i de praktiske, mellommenneskelige og tekniske utfordringene som oppstår i slike sammenhenger. Dette understreker på alle måter viktigheten av det skolelederne sier når de bruker mye tid på sine ansatte og på det mellommenneskelige.

John Hattie, Andy Hargreaves og Michael Fullan understreker også at dette samarbeidet bør gjøres ved å gi lærerne tillit og vise dem respekt. Vi opplever at rektorene driver profesjonell kunnskapsbasert ledelse når de bruker data som foreligger og ikke baserer seg på synsing. Det virker som om de alle har god oversikt over både kapasiteten og begrensningene i personalet sitt, og at de på denne måten klarer både å utnytte kapasiteten men også å begrense utfordringene når problemer skal løses. Alle fremhever det å se den ansatte der den er, og ikke bare komme “på banen” når ting blir vanskelig.

Skolelederne understreker også at de er avhengig av hver enkelt ansatt sin kompetanse. For å kunne inneha den nødvendige pedagogiske kompetansen er det vanskelig og lite effektivt å inneha dybdekunnskap på alle områder. Denne innsikten i egne begrensninger som Robinson

(2014, s. 30) også beskriver, viser innsikt og modenhet i forhold til helt avgjørende lederferdigheter i en organisasjon.

6.2 På hvilken måte har FLiK-satsingen påvirket rektorenes arbeid?

Komplekse problemer fordrer en del systematikk og lederne vi har intervjuet har vært svært reflektert i måten de utøver sitt lederskap. I samtaler kjenner vi igjen uttrykk fra FLiK som “forskningsbasert”, kapasitetsbygging og analyse”.

Hvorvidt FLiK har påvirket rektorenes arbeid, kan tolkes ut fra om faktorene i FLiK har gitt resultater i forhold til hvilken grad effektmålene i FLiK blir nådd.

1. *Utvikle læringsmiljøene til fordel for alle barns sosiale og faglige læringsutbytte.*
2. *Redusere omfanget av segregerende tiltak overfor barn som trenger særskilt tilrettelegging.*
3. *Skape læringsfelleskap som fremmer opplevd tilhørighet, trygghet og trivsel, og som reduserer mobbing.*

Som vi viser til i kapittel 2 “FLiK”, viser undersøkelsene på skolenivå at er det en klar fremgang fra T1 til T2 til T3 på 1.-4.trinn, i både elever og læreres vurdering. *“Kristiansand har satset meget omfattende på utvikling av læringsmiljøet, så det ville være helt urimelig om resultatene etter bare to år skulle være særlig mye bedre enn dere har oppnådd. Resultatene er meget oppløftende»*¹⁸

Vi har sett på FLiK-satsingen ved å bruke Viviane Robinson fem dimensjoner og tre ferdigheter. I våre funn kan det se ut som om rektorene på skolene vi har intervjuet er høypresterende og er styrt av FLiK-satsingen mål. I våre intervjuer finner vi at rektorene er tydelige på mål og forpliktelse til hvordan de arbeider. FLiK-satsingen er godt kjent av rektorene og de ansatte på skolene. Det fører til at alle også snakker “samme språk” som er viktig når en arbeider etter samme arbeidsmetoder og har like mål. Rektorene fremhever trygt og godt skolemiljø gjennom å ha gode systemer for oppfølging av mobbing og krenkelser og gode rutiner internt på skolene. Det kan se ut som om rektorene og lærerne arbeider mot dette og at det vises som positivt i undersøkelsene.

¹⁸ Rapporten “Det gode er det fremragende sin fiende” av Nordahl m/flere, 2017: <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/ferdig-rapport-kristiansand-25-09-17.pdf>

Rektorene uttaler både direkte og indirekte at de arbeider etter målene i FLiK. Det er vanskelig å si om selve FLiK satsingen er årsaken til at rektorene vi har intervjuet skårer høyt i undersøkelsen, men de har tydelige mål som arbeides etter. Da er også spørsmålet om selve satsingen gir resultat, eller om det er selve målene som er resultatet. Uansett så ser det ut som om deres felles fokus og rektorenes tydelige fokus på mål gir resultater over tid. Skolen har opparbeidet seg en felles “verktøykasse” som vi tidligere har omtalt som “Capacity building”.

Silje Vegge har i sin masteroppgave, ”Nettverk i kjølvannet av FLiK” blant annet funnet at FLiK-satsingen har påvirket rektorenes arbeid¹⁹:

“- Omfanget av nettverksarbeidet blant lederne i barnehage og skole har økt som følge av FLiK.

- Lederne opplever en nytteverdi med nettverksarbeidet og denne nytteverdien er både individuell og organisatorisk.”

I denne oppgaven ser en også resultater rektorene drar nytte av i FLiK arbeidet gjennom nettverksarbeid blant lederne. Arbeidet i et nettverk gir rom for nye ideer og dermed ny kunnskap. Ved å skape nye ideer og ny kunnskap, samtidig ha fokus på hvordan rektorene kan bruke denne prosessen i sin enhet, er det mulighet for forandring. Rektorene vi har intervjuet arbeider tydelig etter de metoder FLiK-satsingen krever. En av rektorene sier det tydelig, “Hold ut, hold fokus!”. Kanskje rektorenes resultater er et resultat av et slikt fokus?

6.3 Konklusjon

I arbeidet med problemstillingen vår “Hvilke virkemidler kan en skoleleder bruke for å fremme et best mulig læringsmiljø”, finner vi tre tydelige punkter i studien vår:

1. Disse rektorene er dyktige ledere med gode ferdigheter i forhold til dimensjonene vi har jobbet med.
2. Det er gjennomgående dyktige ledere drevet av mål, resultater, datainformasjon og kunnskapsbaserte handlinger.
3. Alle skolene scorer høyt på det å lede lærernes læring og utvikling (dimensjon fire). Det er også den dimensjonen V. Robinson sier har størst effekt.

¹⁹ Vegge, S. (2016) *Nettverk i kjølvannet av FLiK; en kvantitativ studie av nettverk og samarbeid mellom barnehager- og skoleledere i Kristiansand.*

Det er noen indikatorer som, av ulike årsaker, vi ikke finner er i fokus. Dette gjelder bl.a. kommunikasjonsstrategi (dimensjon en), strategisk utnyttelse av ressursene tid og penger (dimensjon to), forventningenes betydning for elevene (dimensjon tre), deltagelse i lærernes læring og utvikling (dimensjon fire) og beskrivelse av betydning av foreldresamarbeid (dimensjon fem).

Rektorene vi har snakket med er opptatt av endringsledelse, de er visjonære og fremtidsorienterte. Vi opplever at rektorene “holder begge hendene på rattet”. De gir ikke opp, og er dedikerte til det de gjør. Fokuset “Hold ut - hold fokus” er fremtredende i alle ledd!

Nå har vi drøftet empirien vår opp mot funnene våre, og oppsummert dette i forhold til Robinsons fem lederdimensjoner. Vi har også hatt en generell analyse og drøfting av våre funn opp mot de tre lederferdighetene Robinson (2014) beskriver i sin modell. Vi har sett litt på hvilken måte FLiK-satsingen har påvirket rektorenes arbeid, samt presentert en konklusjon i forhold til våre funn opp mot problemstillingen vår.

I det videre vil vi avslutte oppgaven vår med en oppsummering av forskningsspørsmålet vårt, teori og funn. Vi vil til slutt komme med noen antagelser hva slags betydning studien vår har for praksisfeltet og for forskningsfeltet.

7 Oppsummering og veien videre

7.1 Oppsummering (forskningsspørsmål, teori og funn)

Problemstillingen vår er “Hvilke virkemidler kan en skoleleder bruke for å fremme et best mulig læringsmiljø?” I vår studie har vi tatt utgangspunkt i generell ledelsesteori, Viviane Robinsons teori om elevsentrert ledelse, og vi har belyst noe skolelederteori fra bl.a. Hargreaves og Fullan (2012), Hattie (2013), og Nordahl (2012). Med bakgrunn i vår teori, har vi foretatt en undersøkelse av fire skoler som scorer høyt i forbindelse med T1, T2 og T3 (FLiK-undersøkelsene i Kristiansand kommune i perioden 2013-2017).

Vi finner at rektorene vi har intervjuet presterer høyt i sin utøvelse av skolelederrollen. Capacity Building er en tenkemåte for utvikling av læringsmiljø som skolelederne i Kristiansand har hatt fokus på, og fått kompetanse på, i forbindelse med FLiK-satsingen. Capacity Building kan sammenfattes i tre punkter; felles og målbare målsettinger, individuelle og institusjonelle kompetanser og evidensinformert viten. Dette ligger i bunnen for ledernes arbeid med et inkluderende læringsmiljø i Kristiansand kommune. Fullan sier at det moralske imperativet er “Å hjelpe menneskeheten å endre verden” (Smestad, 2017, Skolelederen 5/17). Vi mener FLiK-satsingen har hatt stor betydning for denne måten å utøve lederskap på, og Capacity Building er en svært viktig faktor i arbeidet for å fremme et best mulig læringsmiljø. “Hold ut, hold fokus” er blitt et uttrykk for rektorene vi har intervjuet.

7.2 Betydningen av vår studie for praksisfeltet

Det er dyktige ledere vi har jobbet med, og vi kan si at vi har “de rette skolelederne”. Ut fra funnene i vår empiri, finner vi at alle fire rektorene scorer høyt på tre tydelige punkter som fremmer et best mulig læringsmiljø med bakgrunn i Viviane Robinsons teori om elevsentrert ledelse.

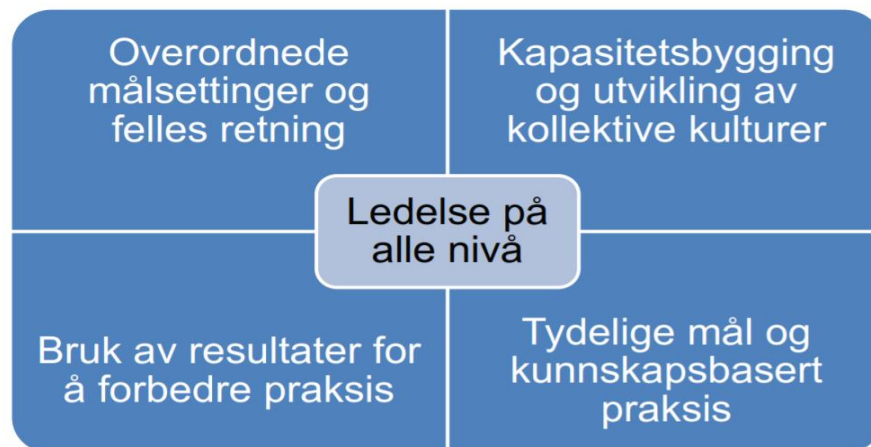
Dyktige ledere fører også til at vi får store forventninger til lederne. Forventningene må ikke overstyre det vi kan klare å levere, men vi må allikevel løfte dette opp ett nivå. Vi må se hva vi må jobbe videre med, spesielt med tanke på FLiK-satsingen i Kristiansand kommune. Ut fra våre funn, vil vi da trekke frem:

- Vi må løfte frem kommunikasjonsstrategi, slik at vi løfter opp verdiene og kommuniserer på en god måte.

- Vi må være mer bevisst utnyttelsen av ressursene tid og penger. Økonomiske ressurser vil ikke føre til mest endringer i klasserommet, heller ikke disponering av tid. Det er ikke disse punktene vi bør jobbe mest med, men vi må ha en bevisstgjøring av det lille handlingsrommet vi har i forhold til dette.
- Vi må ha mer fokus på forventningenes betydning for elever.
- Vi må få frem lederens betydning for deltagelse i personalets arbeid med læring og utvikling.
- I forhold til arbeidet med læringsmiljøet, må vi ha enda mer fokus på “Community building”, altså enda mer bevisstgjøring av fellesskapsbygging. Dette gjelder bl.a. hvordan foreldre trekkes inn som viktig ressurs og samarbeidspartner i skolen.

Fullan og Quinn (2015) presenterer en Coherence-modell i forhold til sammenhengen av ledelse på alle nivå for en enhet. Dette blir et rammeverk for å skape sammenheng i pedagogisk utviklingsarbeid i utøvingen av et godt lederskap. Nordahl bruker denne modellen i artikkelen “Utdanning i samfunnsperspektiv”²⁰. Koherens beskrives som en nødvendighet for å forbedre kvaliteten på læringsmiljøet.

Koherens



Figur nr. 4: Koherens i forbedringsarbeid (Udir.no, 2016)

Ut fra våre funn, analyse og drøfting ovenfor, vil vi si at vi finner igjen alle punktene i dette rammeverket hos rektorene vi har intervjuet. I forhold til utvikling av kollektive kulturer,

²⁰ Udir.no, 2016: “Utdanning i samfunnsperspektiv”: https://www.udir.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/samlinger-pulje-3/utdanning_i_samfunnsperspektiv_thomas_nordahl.pdf

finner vi dette på skolene. Det kan imidlertid virke som det ligger mer internt på de enkelte skolene, enn eksternt mellom skoler. Dette vil da si at alle disse nivåene er viktige virkemidler for en skoleleder å bruke for å fremme et best mulig læringsmiljø.

Arbeidet med å skape et best mulig læringsmiljø er ikke en sprint, men et maraton. Vi må holde fast på tanken “Hold ut, hold fokus”.

Våre funn, sammen med resultatene fra FLiK-satsingen²¹, viser at det fortsatt er behov for en felles overordnet retning for arbeidet i kommunen. Det bør fortsatt arbeides ut fra tydelige mål som kan skape samstemthet og en hensikt for det arbeidet som skal utøves på alle nivå som jobber med barn og unge.

Vi vil oppsummere ved å si at veien videre for å drive et best mulig utviklingsarbeid og å klare og fremme et best mulig læringsmiljø i Kristiansand kommune, kan deles i tre nivå: Skoleeier-, skoleleder- og lærernivå. Det bør være grundig og systematisk jobbing i alle ledd.

Skoleeier må fortsatt holde kursen og unngå distraksjoner, og de må ha tydelige mål og oppfølging av disse målene i forhold til hver enhet (skole). Det oppfordres til å holde fast i rammeverket Fullan og Quinn (2015) presenterer i sin Coherence-modell, hvor sammenhengen mellom de ulike faktorene er i fokus. Hvordan kan skoleeier utnytte ressursene til skolelederne vi har intervjuet på en slik måte at denne kompetansen kommer alle skoleledere til nytte? Hvordan ta FLiK-prosjektet videre?

Skoleeier må være seg bevisst hvordan de nå skal lage overordna målsettinger og strategier, hvordan de skal bygge en kompetansestrategi slik at alle ledere må utvikle seg videre ved bl.a. kapasitetsbygging og utvikling av kollektive kulturer. Hvilke resultater skal fra nå av brukes til å dra skolene videre? Skoleeier må finne noe de kan måle seg mot, som erstatter resultatene fra T1, T2 og T3. Politikere må, sammen med skoleeier, lage tydelige mål og strategier på samme måte som de gjorde i forbindelse med FLiK-satsingen. Utdanningsdirektoratet må være tydelig på at en skoleleder må ha kompetanse innenfor både pedagogisk ledelse og strategisk ledelse. Dette bør fortsatt være en del av den nasjonale rektorutdanningen.

På skoleledernivå bør det være en kontinuerlig sterk, tydelig og resultatorientert ledelse for å forbedre praksis. Ledelsen må støtte opp om profesjonelle læringsfelleskap, og ha en analytisk tilnærming til arbeidet. Kanskje kan vår studie bidra til å forstå hvordan skoleledere

²¹ Rapporten “Det gode er det fremragende sin fiende” av Nordahl m/flere, 2017: <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/ferdig-rapport-kristiansand-25-09-17.pdf>

kan jobbe opp mot FLiK-satsingen, Viviane Robinsons modell om elevsentrert ledelse og Coherence-modellen?

I forhold til lærernivå, må skoleleder ha fokus på å utvikle lærernes kollektive forventning til egen mestring. Lærerne må øke kvaliteten på profesjonelle læringsfellesskap. Å opprettholde forventninger til elevene, er helt avgjørende for hvordan elevene opplever seg selv, og hva slags utvikling av læring elevene får. Ledelsen må også overfor lærerne vektlegge betydningen av å være data - og forskningsinformert, og skolene må jobbe for å redusere forskjellen mellom lærerne. Det må være fokus på utvikling av kollektive kulturer og kapasitetsbygging. Kapasitetsbyggingen bør utvides fra å være intern, til å bli mer ekstern.

7.3 Betydningen av vår studie for forskningsfeltet

Michael Fullan (2011) viser til at strategiske ledere er profesjonelle ledere som er data- og kunnskapsdrevet. I vår undersøkelse finner vi den profesjonelle ledelsen, ikke nødvendigvis den pedagogiske. Vi velger allikevel å tro at det pedagogiske ligger i bunnen hos en skoleleder. Viviane Robinson (2014) har mer av det pedagogiske med i sin teori. Kanskje undervurderer hun at en rektor også er en profesjonell leder? En skole er en stor organisasjon, og rektor kan ikke være på detaljnivå i forhold til lærers pedagogiske ledelse av en klasse. Kanskje er rektors pedagogiske ledelse nå blitt så profesjonell at oppgavene er fordelt? Det er mange ulike forklaringer på hvorfor vi ikke finner mer av den typiske pedagogiske lederen i vår undersøkelse.

I forhold til Robinson (2014) sine dimensjoner og ferdigheter, finner vi skoleledere som har et bevisst forhold til dette. Vi kjenner igjen det strategiske tankesettet og det målrettede arbeidet både med elever, ansatte og andre ressurser som målbare undersøkelser. Samtidig finner vi at de gode skolelederne også er profesjonelle ledere. Det må være en avveining mellom pedagogisk ledelse og strategisk ledelse. Profesjonelle skoleledere må være gode pedagogiske ledere, men de må også inneha kompetanse innenfor strategisk ledelse. Dette stemmer overens med våre funn.

Det er ingen som tidligere har forsket på en skoleleders arbeid med FLiK. Undersøkelsene T1, T2 og T3 bygger på data fra elever, lærere og foresatte. Vi finner ikke noe forskningsresultater fra FLiK-satsingen som bygger på data fra skolelederne. Vår studie kan dermed få betydning for forskningsfeltet i forhold til forskningsbasert læringsmiljøutvikling.

I tillegg finner vi heller ikke mye forskning på områder som omhandler skoleleders utnyttelse av ressursene tid og penger. Indirekte er det mye forskning på kommunikasjon, men vi finner lite forskning på kommunikasjon og skoleledelse. Kanskje burde forskningsfeltet jobbe mer med disse temaene?

Som skoleledere, ser vi at vi trenger å utvikle vår strategiske ledelse. Vi vil utfordre forskningsfeltet til å forske mer på sammenhengen mellom det juridiske, økonomiske og strategiske lederskapet opp mot det pedagogiske lederskapet.

8 Litteraturliste og referanser

- Berg, G. (2000). *Skolekultur*. Oslo: Gyldendal Forlag
- Beyer, P. (2006). *Værdibaseret ledelse*. København: Forlaget Thomson
- Colbjørnsen, T. (2004). *Ledere og lederskap*. Oslo: Fagbokforlaget
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Fend, H. (2006). *Neue Theori der Schule*. Wiesbaden: VS, Verl. Für Sozialwiss
- Fullan, M. (2011). *The Moral Imperative Realized Corwin*. California
- Fullan, M., Quinn, J. (2015). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts and Systems*. California: Corwin & Ontario Principals`Council
- Grimen, H. (2009). *Evidens og evidensbasering*. *Bedre skole* (1/09), s. 93–95
- Halland, G. O. (2005). *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforl.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal Forlag
- Hargreaves, A. og Fullhan, M. (2012). *Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere*, Cappelen Damm
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Willson, V. (2001). *Further support for the developmental significanse of quality of the student-teacher relationship*. *Journal of School Psychology*, 39, s. 289-301.
- Høgskolen i Hedmark, 2015, “Sånn får vi en god skole”: <https://www.hihm.no/om-hoegskolen/nyheter/eldre-nyheter/2015/saann-faar-vi-god-skole>
- Jacobsen, D.I. (2004). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Oslo: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Cappelen Damm
- Jacobsen, Ø, 4 år med LP-modellen i Kristiansand, 27.10.2010: <http://slideplayer.no/slide/2876110/>
- Kristiansand kommune, Prosjektplan FLiK, 2012-2016: <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/planer-og-prosjekter/prosjektplan-flik.pdf>

- Kristiansand kommune, Handlingsprogrammet for 2013-2016:
https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/politikk-og-administrasjon/planer-og-prosjekter/budsjett-og-handlingsprogram/vedtatte-hp/vedtatt_hp-2013-2016_web.pdf
- Kristiansand kommune, oppvekst, (2015), Kartleggingsresultater T2 FLIK:
<https://flikkristiansand.wordpress.com/2015/10/26/ledersamling-kartleggingsresultater-t-2/>
- KS 2016: Guide til god ledelse
<https://www.ks.no/fagomrader/Arbeidsgiver/arbeidsgiverpolitikk/ledelse/guide-til-god-ledelse1/>
- Kvale S., Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Løchen, Y. (red.) (1997). *Etiske refleksjoner om oppgaver om ansvar i samfunnsvitenskap og humaniora*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Midtsundstad, J.H. (2013). Drop-In. En metode for å veilede elever til en positiv elevrolle. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, nr 2/2013, s. 24-29.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener / et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2005) Skolens muligheter i møte med barn og unge. I: Lippe, A. og Wilkinson S.R. (red): *Risikoutvikling. Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging. Et jubileumsskrift for Kari Killen*. NOVAS Rapport 7/05. Oslo: NOVA, s. 107-121
- Nordahl, T., Hansen, O. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal forlag
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Skov Hansen, L., Hansen, O. (2013). *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune*. Aalborg: LSP
- Nordahl, T., Nordahl, S.Ø., Sunnevåg, A.K., Berg, B. og Martinsen, M. (2017). “Det gode er det fremragende sin fiende”:
<https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/barnehage-og-skole/ferdig-rapport-kristiansand-25-09-17.pdf>
- Nordenbo, S. E., Sjøgaard Larsen, M., Tifkici, N., Wendt, R.E & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

- Ogden, T. (2008). *Motviljen mot evidens i utdanningssystemet. Bedre skole* (4/08), s. 75–79.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Qvortrup, L. (2009). *Moderne tider*”. Hentet fra <https://.information.dk> - 2009/08
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm
- Rørvik, K. (2014). *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Sagberg, I. (UiO). *Ledelse*. Hentet fra Store norske leksikon, økonomi og næringsliv, 2017
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smestad, T. (2017). *Ledelse som setter spor. Skolelederen* (5/17), s. 12-14.
- Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole* (1/09), s. 54–62.
- Udir, 2015: Ledelse i skolen <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>
- Udir, 2016: Lærer-elev-relasjon, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Udir, 2016, Utdanning i et samfunnsperspektiv. https://www.udir.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/samlinger-pulje-3/utdanning_i_samfunnsperspektiv_thomas_nordahl.pdf
- Udir, 2017: Elevenes rett til et godt psykososialt miljø: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Vegge, S. (2016) *Nettverk i kjølevannet av FLiK; en kvantitativ studie av nettverk og samarbeid mellom barnehager- og skoleledere i Kristiansand*.
- Aadland, E. (2004) *Den truverdige leiaren*. Oslo: Samlaget forlag
- Aasebø, T., Midtsundstad, J.H., Willbergh, I (2015) *Teaching in the age of accountability: Restrained by school culture?* Journal of Curriculum Studies. Web: 1-21

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hvordan jobber du for å etablere mål og forventninger i forhold til resultatene i FLIK?
 - a. Enighet og effektivitet
 - b. Lærernes engasjement for å nå målene
 - c. Kunnskap og ferdigheter
 - d. Nok ressurser

2. Hvordan jobber du for å få en strategisk bruk av ressursene?
 - a. Personal
 - b. Organisering
 - c. Nytenkning

3. Hvordan jobber du for å øke kvaliteten på undervisning og læreplanarbeid?
 - a. Samarbeid mellom lærere
 - b. Felles tenking
 - c. Bruk av innsamlet data

4. Hva gjør du for å lede læreres læring og utvikling?
 - a. Forskningsbasert læringsmiljøutvikling
 - b. Refleksjon over egen praksis – læring

5. Hvordan anvender du som leder relevant kunnskap om det som foregår i klasserommet? Relevant kunnskap om resultatene du allerede er kjent med?
 - a. Klasseromsobservasjon ut fra resultater og undersøkelser
 - b. Elevgrupperinger og organisering

6. Hvordan løser du komplekse problemer?
 - a. Ulike løsninger
 - b. Problemløsningsprosesser

7. Hvordan bygger tillitsrelasjoner?
 - a. Hvilke faktorer

8. Hvordan sikrer du et velordnet og trygt læringsmiljø?
 - a. Bruk av resultater
 - b. Involvering av andre

9. På hvilken måte har FLIK- satsingen påvirket dette arbeidet?
 - a. Effektmålene