

## Ein casestudie om skuleutvikling og læringsmiljø

*Har læringsmiljøet til elevane ved Hjelmeland skule endra seg i positiv retning etter gjennomføringa av utviklingsprosjekta Klasseleing og Vurdering for læring i perioden 2013-2016?*

**Jofrid Hia**

RETTLEIARAR

Linda Hye og Nichole E. Silva

**Universitetet i Agder, 2016**

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag



# Innhold

Forord.....	v
Samandrag.....	vi
Innleiing.....	1
1.1 Oppgåva sitt tema.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Avgrensing.....	3
Hjelmeland skule.....	5
2.1 Om Hjelmeland skule og Hjelmeland kommune.....	5
2.2 Elevprestasjonar i Hjelmelandsskulen.....	6
2.3 Bakgrunn.....	7
2.4 Relevans.....	9
2.5 Situasjonen i dag.....	11
2.6 Oppstarten av utviklingsarbeidet.....	12
2.6.1 Vurdering som læring som metode.....	13
2.6.2 Klasseleiing som metode.....	14
Teori.....	17
3.1 Læringsmiljø.....	17
3.1.1 Å måle eit læringsmiljø.....	22
3.1.2 Visible learning.....	22
3.1.3 Evalueringsarbeid ved Hjelmeland skule.....	24
3.2 Endring i skulen.....	25
3.2.1 Å leie lærarane si læring og utvikling.....	25
3.2.2 Forholdet mellom undervisning og eleven si læring.....	27
3.2.3 Motstand mot endring.....	28
3.2.4 Gode relasjonar er sentrale.....	31
3.2.5 Rektor si rolle i utviklingsarbeid.....	32
3.2.6 Funksjonen til rektorgruppa.....	33
3.2.7 Leiinga si rolle i utviklingsarbeid.....	34
3.3 Framstilling av hypotesar.....	36
Metode.....	38
4.1 Om den valde metoden.....	38
4.1.1 Induktiv tilnærming.....	39
4.1.2 Deduktiv tilnærming.....	39

4.1.3	Induktiv eller deduktiv metode? .....	39
4.1.4	Kvalitativ og kvantitativ metode.....	40
4.2	Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju .....	40
4.2.1	Analyse av materialet .....	42
4.2.2	Val av informantar .....	42
4.2.3	Tid og stad .....	43
4.2.4	Mengde informantar .....	44
4.2.5	Nærleik eller distanse? .....	44
Intervjua	.....	46
5.1	Kva seier intervjua? .....	46
5.1.1	Elevintervjuet .....	46
5.1.2	Lærarintervjuet.....	49
5.1.3	Intervju med rektor .....	54
5.1.4	Relasjonsblinken.....	58
Mine funn knytt opp til hypotesane og drøfting av resultatet.....		59
6.1	Hypotesar knytt til elevintervjuet .....	59
6.2	Hypotesar knytt til lærarintervjuet .....	60
6.3	Hypotesar knytt til intervju med rektor .....	62
6.4	Oppsummering av hypotesane .....	64
6.4.1	Samfunnsdebattar innan feltet .....	65
6.4.2	Ikkje-anonym spørjeundersøking .....	66
6.4.3	Mitt val .....	66
6.5	Resultat frå nasjonale prøvar og elevundersøkingar .....	67
6.5.1	Positiv framgang i elevundersøkinga.....	67
6.5.2	Framgang på nasjonale prøvar hausten 2016 .....	68
Konklusjon og vegen vidare.....		71
7.1	Korleis er læringsmiljøet på Hjelmeland skule i dag?.....	71
7.1.1	Ein framtidsretta skule .....	72
7.1.2	Spørsmål om kommunesamanslåing.....	74
7.2	Refleksjon om vidare arbeid.....	74
Litteraturliste.....		77
Vedlegg 1.....		81
INTERVJUGUIDE ELEVGRUPPE.....		81
Vedlegg 2.....		83

INTERVJUGUIDE LÆRARGRUPPE .....	83
Vedlegg 3 .....	85
INTERVJUGUIDE REKTOR .....	85
Vedlegg 4 Resultat nasjonale prøvar 5. trinn 2009-2013 .....	87
Vedlegg 5 Elevundersøkinga 7.trinn 2013-2016 .....	88
Vedlegg 6 Elevundersøkinga 10.trinn 2013-2016 .....	89
Vedlegg 7 Satsingsområde og utviklingsplan for Hjelmeland skule 2014-2015.....	90
Område me skal satse på .....	91
Bakgrunn for satsingsområda.....	91
Effektmål .....	91
Resultatmål.....	91
Delmål i perioden august til desember 2014 .....	92
Delmål i perioden januar til juni 2015 .....	92

## Figurar

Figur 1 Forholdet mellom læringsmiljø og andre faktorar i skulen (Nordahl, 2010, s. 119).....	21
Figur 2 Fem dimensjonar i elevsentrert skuleleiing (Robinson, 2015, s. 20).....	26
Figur 3 To strategiar for å leie endring hos lærarar (Robinson, 2015, s. 113).....	30
Figur 4 Om å ha eit klart mål for ei kvalitetsutvikling på skulen (Roald, 2013, s. 160) .....	32
Figur 5 Frå hierarkisk styring til uproduktivt eller produktivt arbeid med kvalitetsvurdering (Roald, 2012, s. 197) .....	34
Figur 6 Resultat på nasjonale prøvar hausten 2016.....	68
Figur 7 Nasjonal prøve i rekning hausten 2016 fordelt på meistringsnivå.....	69

## Forord

Det nærmar seg nå slutten av ein periode der Master i skuleleiing har vore ein del av kvardagen min. Gjennom 4,5 år har eg fått auka kompetanse og lært mykje om skuleleiing både i teori og praksis. Det har gitt meg eit breiare syn på leiing og skuleutvikling, og eg har fått motivasjon til å sjølv halde fram med dette arbeidet i min eigen jobb.

Takk til alle informantane mine gjennom arbeidet med masteroppgåva. Utan dykk hadde ikkje oppgåva blitt slik ho er nå. Ved å dele personlige erfaringar og tankar rundt skuleutvikling i intervju, har de gjort oppgåva mi meir levande og aktuell. Eg har tileigna meg mykje nyttig kunnskap kring emnet som eg vil ta med meg vidare framover.

Takk også til familien min. Mannen min Harald og våre tre barn på 8, 6 og 2 år. De har alle vore tålmodige når eg har gått på jobb gjennom mange helgedagar for å skrive. Nå skal eg bli med dykk på søndagstur igjen!

Takk til rettleiarane mine, Linda Hye og Nichole E. Silva. De har støtta meg, kome med gode og konstruktive framovermeldingar og gitt meg trua på å kunne lukkast med arbeidet.

Hjelmeland, desember 2016

Jofrid Hia

## Samandrag

Oppgåva er ein casestudie som handlar om skuleutvikling og læringsmiljø på ein skule i Hjelmeland kommune i Rogaland. Eg har undersøkt om læringsmiljøet til elevane har endra seg positivt etter at skulen har arbeida systematisk med to utviklingsprosjekt kring Klasseleiing og Vurdering for læring dei siste tre åra. Eg har brukt kvalitativ metode der både elevar, lærarar og rektor har blitt intervjuet kring emnet.

Teorien som ligg til grunnlag for oppgåva omhandlar hovudsaklig læringsmiljø og endringsleiing. Eg har henta mesteparten av teorien frå Thomas Nordahl og John Hattie knytt til læringsmiljø og mykje av teorien til Viviane Robinson kring endring med fokus på elevsentrert skuleleiing. I tillegg har eg tatt med fleire andre teoretikarar sine tankar omkring emna, for å vise nyansar men også likskap i tankegangen deira.

Gjennom arbeidet har eg funne ut at det er ei positiv endring i læringsmiljøet til elevane som følgje av utviklingsarbeidet. Det kan også sjå ut som det er ein positiv framgang i resultat på nasjonale prøvar, sjølv om det er for tidlig å konkludere ein sikker tendens ennå. Elevundersøkinga viser også at elevane er meir positive til skulen enn tidligare.

Studien er aktuell i tida med det store fokuset på skuleutvikling og resultat i skulen dei seinare åra. Samfunnet utviklar seg raskt og spørsmåla om kva som er det beste for elevane våre er mange. Gjennom denne masteroppgåva håpar eg nokre av desse tankane blir belyst gjennom å vise korleis det er i den reelle kvardagen til elevar og lærarar ved ein gitt skule i landet.

# Innleiing

## 1.1 Oppgåva sitt tema

I denne oppgåva har eg vald å ta for meg temaet skuleutvikling. Nærare bestemt vil eg sjå på eit bestemt utviklingsprosjekt gjennomført ved Hjelmeland skule i Rogaland i tidsrommet hausten 2013 -våren 2016. Eg vil her undersøke om skulen har lukkast med etablering av nye arbeidsmetodar i klasseromma blant elevane og om læringsmiljøet har endra seg som følge av utviklingsarbeidet innan emna Klasseleiing og Vurdering for læring.

Frå eit skuleperspektiv, er skuleutvikling ein sentral del av det å drive skule på vår kant av verda. Ei utvikling kan finne stad på mange ulike måtar og i ulike grader, men endringar og utprøvingar undervegs er der alltid i ei eller anna form. Det som har vore spesielt dei seinare åra, er det sterke fokuset på å finne dei beste metodane for eit godt læringsutbyte for elevane. Det har blitt eit stort fokus på resultat i skulen, og satsing på utviklingsarbeid har blitt prioritert frå høgaste hald i leiande organ. I samband med denne satsinga, har fleire teoretikarar sine vinklingar blitt presenterte i høve til kva som er den beste tilnærminga til arbeidet. Eit godt læringsmiljø for elevane har blitt framheva som avgjerande for god læring, blant anna av den kjende professoren og teoretikaren John Hattie. Professor Thomas Nordahl har også vore sentral innan læringsmiljø i den norske skulen den seinare tida, og har mange av dei same tankane som Hattie kring elevane si læring.

Ordet læringsmiljø er eit innhaldsrikt omgrep som eg vil kome nærare inn på i teoridelen. Kort summert opp er eit læringsmiljø den arenaen der læringa finn stad, som i skulesamanheng gjerne er klasserommet. Læringsmiljøet blir påverka av mellom anna faktorar som elevsamansetjing, vaksentettleik, normer og reglar. Dersom læringsmiljøet er godt får alle elevar støtte og muligheit til å utnytte sitt potensial på best mulig måte. Den sosiale kompetansen til elevane blir dermed også styrka. Motiverte og vel fungerande elevar bidrar dessutan til å oppretthalde eit godt læringsmiljø, og eit resultat av dette kan føre til auka læring (Nordahl, 2010, s. 116-118).

Mange av faktorane knytt til læringsmiljøet er omtalt i dagens forskning omkring kvalitet og resultat i skulen. Den internasjonale PISA-undersøkinga peikar på fleire faktorar som forklaring på relativt svake skuleresultat blant norske elevar (Nordahl, 2010, s. 119-120). Gode relasjonar mellom elev og lærar blir til dømes her sett på som sentralt for å prestere godt i faga matematikk, naturfag og lesing. Lærarane si evne til å etablere eit miljø med klare verdiar og forventingar om læring blir og framheva.

Mi interesse for å skrive denne oppgåva er Hjelmeland skule sitt ønskje, men også pålegget om å utvikle seg som organisasjon, og kartlegge korleis denne utviklinga har vore sidan starten med utviklingsarbeidet og fram til nå. Gjennom å skrive om eit tema som går på skuleutvikling, viser eg også korleis det kan vere på andre undervisningsstader i skule-Noreg, og kan komme inn på problemstillingar og debattar som er høgst aktuelle knytt til arbeid kring utvikling i ein organisasjon. Mitt case blir å bruke eiga erfaring og innsyn med å ha ei sentral rolle i eigen organisasjon, for å undersøke om det har blitt ei endring innan elevane si læring ved skulen gjennom dei siste åra med fokus på skuleutvikling. Har elevane si læring blitt sett som hovudfokus gjennom dette arbeidet, og syner dette igjen hos elevane innan til dømes trivsel, motivasjon og kultur for læring? I oppgåva vil eg sjå på om det er ei positiv endring i læringsmiljøet til elevane på skulen etter at lærarane har jobba med konkrete endringar i undervisinga knytt til metode. Eg er usikker på om elevane sjølv har blitt bevisst endringane som er gjort, men håpar gjennom elevintervju å komme nærare inn på enkeltelevar sine erfaringar.

## 1.2 Problemstilling

Temaet eg har vald å fokusere på, har leia meg fram til denne problemstillinga:

*Har læringsmiljøet til elevane ved Hjelmeland skule endra seg i positiv retning etter gjennomføringa av utviklingsprosjekta Klasseleiing og Vurdering for læring i perioden 2013-2016?*

I forsøk på å finne svar på problemstillinga mi, vil eg i denne samanhengen intervju ei tilfeldig utvald lærargruppe og rektor ved skulen, i tillegg til elevintervjua. Eg håpar på denne



måten å kunne sjå om det er ei endring i læringsmiljøet ved Hjelmeland skule etter utviklingsarbeidet, gjennom informasjonen eg får. Eg håpar også å kunne konkludere i om læringsmiljøet til elevane på skulen har blitt betre eller ikkje, gjennom refleksjonane til informantane som deltek.

Eg vil også bruke offentlege undersøkingar innan trivsel og læring blant elevane for å kunne gi svar på problemstillinga. Elevundersøkinga som kvart år blir gjennomført kan seie ein del om læringsmiljøet, og om det har endra seg positivt. Ved å samanlikne undersøkingane frå dei siste åra, kan ein sjå på kva som har endra seg etter at utviklingsprosjekta har blitt gjennomført ved skulen. Gjennom elevundersøkinga dei seinare åra, har området innan elevmedverknad kome spesielt dårlig ut ved skulen. Mange av elevane meiner at dei ikkje har fått vere med å påverke si eiga læring innan metode, tilbakemeldingar med meir. Eg har undrast kvifor det har vore slik ved Hjelmeland skule. Kulturen for å prestere godt har heller ikkje vore påfallande positiv ved skulen, og motivasjon for læring har fått låg skåre i elevundersøkinga. Eit interessant spørsmål er om fokuset på nye metodar kan endre denne tendensen, og om ein potensiell auka elevmedverknad også har ein positiv effekt på læringsmiljøet samanlagt.

Til slutt er sjølv sagt målet at karakterane på eksamen og resultatata på dei nasjonale prøvane skal bli styrka, som følge av utviklingsarbeidet ved skulen. Dersom karakterane og resultatet på nasjonale prøvar er i ferd med å få eit stigande resultat, kan dette vere med på å bekrefte hypotesar og underbygge ein konklusjon på problemstillinga i oppgåva. Om det er utviklingsarbeidet i seg sjølv med meir fokus på lærarane sine metodar og mål for undervisninga, eller om det er elevane som har blitt meir bevisste på eiga læring og utvikling undervegs kan vere vanskelig å skilje, men desse komponentane går hand i hand og er på mange måtar avhengig av kvarandre.

### 1.3 Avgrensing

I denne oppgåva har eg vald å skrive om læringsmiljøet til elevane på ein bestemt skule knytt til eit utvikingsprosjekt, ein casestudie. Til denne studien vil eg knytte opp relevant teori som omhandlar læringsmiljø inkludert metodar for klasseleiing og vurdering for læring på den eine

sida, og skuleutvikling og iverksetjing av utviklingsarbeid på den andre sida. Det finst svært mykje litteratur og forskning innan desse teoriane. Eg vil konsentrere meg mest om nyare litteratur som er skriven, men også velje ut nokre av dei forfattarane og forskarane som har blitt referert til tidligare i denne leiarutdanninga og bruke deira tilnærmingar til fagstoffet.

Sjølve problemstillinga vil eg avgrense med å undersøke læringsmiljøet blant elevane i etterkant av innføringa av nye metodar i klasseromma, og sjå om det er ei merkbar endring i læringsmiljøet deira. Eg vil bruke kvalitativ metode med fokusintervju i grupper, og ønskjer å intervju ei utvald elevgruppe og ei lærargruppe. Gjennom intervjuja håpar eg å få bekrefte hypotesane mine og komme med konklusjonar ut frå den undersøkte empirien. Eg vil prøve å få fram særlig lærarane sitt syn på utviklingsarbeidet og endringar det har ført til i klasseromma til elevane. Dei konkrete endringane er det kanskje elevane som kan fortelje mest om og har tettast erfaringar med. Eg ønskjer derfor at elevgruppa skal få fortelje om korleis læringsmiljøet er i deira klasserom. Eg vil også intervju rektor ved skulen for å samanlikne hans erfaringar med elevane og lærarane sine oppfatningar innan utviklingsarbeidet.

## Hjelmeland skule

### 2.1 Om Hjelmeland skule og Hjelmeland kommune

Hjelmeland skule er ein 1-10 skule med rundt 270 elevar, fordelt på kring 150 elevar på barnetrinnet og 120 elevar på ungdomstrinnet. Klassane på barnetrinnet har ein parallell på alle trinn, medan ungdomsskulen vanlegvis delar klassane opp i to parallellar på kvart av dei tre trinna. Dei får då sjeldan heilt fulle klassar. Ungdomsskulen er nå felles for heile kommunen, medan det er tre barneskular fordelt på dei største bygdene. Hjelmeland kommune har dei siste åra vore gjennom ei strukturendring innan skulesektoren med nedlegging av fleire grendeskular. Elevane frå desse skulane har alle blitt flytta til Hjelmeland skule, som er den største skulen i kommunen og som dessutan ligg nær kommunesenteret.

Hjelmeland kommune har ein relativt høg prosent innvandrarak. Hovudgrunnen til dette er både flyktningar som er busett i kommunen, men like mykje arbeidsinnvandring frå Aust-Europa. Lakseoppdrettsnæringa Marine Harvest med base utanfor Hjelmeland har gitt mange arbeidsplassar. Her har utanlandske statsborgarak dominert produksjonsdelen av bedrifta og familiar med born har busett seg i området. Prosentvis dei siste åra har talet på elevar der begge foreldra er framandspråklige, lege på rundt 18 % ved Hjelmeland skule. Totalt har kommunen i underkant av 2800 innbyggjarar.

Barneskulen og ungdomsskulen ligg fysisk skild frå kvarandre i terrenget, med separate uteområde for elevane på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Dei tilsette har kvar sine personalrom på dei to bygga, og ser lite til kvarandre utanom enkelte fellesmøte og felles plandagar. Leiinga ved skulen er organisert med ein felles rektor som har kontor på ungdomsskulen og to inspektørar, ein på barneskulen og ein på ungdomsskulen. I kvardagen er det inspektørane, spesielt på barneskulen, som er den mest synlige av leiarane blant lærarar/miljøarbeidarar og elevar. Det er og inspektørane som har drive mykje av utviklingsarbeidet, men med rektor og teamleiarane med på laget. Leiinga har nå eit eige møte for utviklingsarbeid i starten av kvar veke, etter innspel frå Veilederkorpset. Ein gong i halvåret møttest alle fem teamleiarane (1.-4.trinn, 5.-7.trinn, 8.trinn, 9.trinn og 10.trinn) saman med leiinga for å lage planar for utviklingsarbeid og festsette tema for fellestida kvar veke. Det er i tillegg eigne plangruppemøte annakvar månad for same gruppa, og teamleiarane på

barneskulen og ungdomsskulen har korte møte med sine inspektørar kvar veke for å diskutere aktuelle saker på teama knytt til utvikingsarbeid og organisering av skulekvardagen. Dei fleste av desse møta har blitt til i løpet av dei tre siste åra, etter at arbeidet med Veilederkorpset starta. Involvering av fleire partar og meir samarbeid mellom leiing og teamleiarar/lærarar er eit positivt utfall av denne organiseringa.

Hjelmeland skule fekk hausten 2014 ny rektor. Skulen «lengta etter å utvikle seg» og utviklingsarbeidet hadde lenge «stått stilt». Mange hadde nok eit ønskje om ny utvikling ved skulen, men gjerne på sine premissar. Allereie hausten før, i 2013, kom Hjelmeland kommune med dei tre skulane sine, med i Veilederkorpset sitt skuleutviklingsprogram. Dåverande oppvekstsjef hadde søkt om deltaking, utan at rektorane i kommunen visste så mykje om kva dette ville innebere. Det tok dermed ei god stund før leiinga sjølv var klar for endring, for så å skulle involvere resten av dei tilsette ved skulen. Dei tre skulane har stort sett jobba kvar for seg med sitt utviklingsarbeid, alt etter kva den einskilde skule bestemte seg for å arbeide spesielt med. Likevel har det blitt meir samarbeid mellom dei tre barneskulane nå enn tidligare, med to tverrfaglige samlingar kvart halvår knytt til utviklingsområda. Det er i utgangspunkt lærarane som har delteke i utviklingsarbeidet på si fellestid, miljøarbeidarar/assistentar har ikkje delteke her. Denne yrkesgruppa var likevel med på arbeidet med ståstadsanalysen og svarte på undersøkinga om korleis skulen «låg an» på ulike område. Det er gjerne miljøarbeidarane som ser mest av det som skjer i klasseromma innan klasseleiing og arbeidsmetodar, både som observatørar og at dei ofte er inne i fleire klasserom i løpet av ein skuledag. Ulike arbeidstider og arbeidsavtalar har likevel gjort det vanskelig for andre enn lærarane å delta meir i utviklingsarbeidet.

## 2.2 Elevprestasjonar i Hjelmelandsskulen

Kulturen for å prestere godt faglig ved Hjelmeland skule ligg trulig på rundt middels. Det å vere skuleflink har varierende status alt etter kva klasse elevane går i, men det er ikkje eit utpregande «jag» etter å få toppkarakterar på ungdomsskulen. Elevane skårar ofte under landsgjennomsnittet på dei nasjonale prøvane både på barnetrinnet og på ungdomstrinnet, og det har lenge vore eit ønskje frå skulen og leiinga om å heve snittet i basisfaga. Ein har likevel ikkje kome fram til nokon «løysing» på denne utfordringa, men gjennomgang av prøveresultata viser at skulen og kommunen ofte har hatt ein lågare prosentdel elevar som ligg

opp mot toppen på poengskalaen enn på fylkesnivå og nasjonalt nivå. Fleirtalet ligg på snittet eller under snittet viser prøvane frå dei siste åra (sjå vedlegg nasjonale prøvar 5.trinn 2009-2013).

Ei forklaring innan engelskfaget kan vere utdanningsnivået til lærarane, der det viser seg at fleire som underviser mellom anna i engelsk ikkje har utdanning innan faget. Skulen har derfor satsa meir på engelskfaget dei siste åra med etterutdanning for lærarar gjennom Kompetanse for kvalitet. Det har tidligare også vore eit kommunalt vedtak om å styrke engelskundervisninga i kommunen med ein ekstra time i veka for nokre av klassane. Om læringsutbyttet til elevane blei høgare skal seiast usikkert, men ordninga blir ikkje praktisert nå lenger.

Etter at innsynet på dei nasjonale prøvane har endra seg med muligheit til å analysere resultatane i detalj, kan lærarane nå gå inn for å sjå korleis klassane har prestert på enkeltspørsmål og kva dei skårar prosentvis godt eller mindre godt på. Skulen har nytta seg av denne muligheita og har hatt diskusjonar rundt resultatane, men har ikkje kome til nokon konklusjon på kvifor dei er slik dei er. Resultatane frå hausten 2015 på 5. og 8. trinn i lesing viste få oppgåvefelt der elevane gjorde det spesielt dårlig, men ein litt for låg skåre gjennom heile prøven var gjennomgåande. Dårlig uthald blant elevane, vanskelige omgrep i teksten og litt for lite fokus på viljen om å prestere godt, var nokre av påstandane lærarane kom fram til i evalueringa av prøvane. Norsk som andrespråk-elevane si deltaking og prestering kan og vere ein faktor på resultatane, sjølv om Hjelmeland skule trulig ikkje har fleire deltakarar blant desse elevane enn andre skular rundt om i landet. Det kan i denne samanhengen nemnast at Hjelmeland skule saman med naboskulane i kommunen har starta eit arbeid med fokus på lesestrategiar samt lesing og skriving i alle fag, som eit tema på dei tverrfaglige samlingane og som eit ledd i å prestere betre på dei nasjonale prøvane.

### 2.3 Bakgrunn

Bakgrunnen for problemstillinga er samarbeidet Hjelmeland skule har hatt med Utdanningsdirektoratet sitt *Veilederkorps* frå hausten 2013. Veilederkorpsset har i oppgåve å hjelpe kunnskapsorganisasjonar i gang med nytt utviklingsarbeid og kartlegge tilstanden ved

skulen i førekant gjennom ein Ståstadsanalyse som personalet deltek i. Med utgangspunktet i resultatata frå dette hjelpemiddelet, bestemte skulen seg for satsingsområde.

*«Ståstedsanalysen er et verktøy for kvalitetsvurdering og skoleutvikling. Målet er å skape felles refleksjon over skolens praksis og hvilke områder skolen vil prioritere i utviklingsarbeidet sitt. Dette forutsetter at personalet er involvert i analysearbeidet»* (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Veilederkorpset består av fire personar som alle har erfaring frå skuledrift (tidligere oppvekstsjef, rektor med meir) og som nå har litt av stillinga si i Utdanningsdirektoratet der dei reiser rundt til skular som har søkt om ekstern rettleiing kring skuleutvikling. Det er mange slike grupper med rettleiarar, våre rettleiarar blei knytt opp til nokre skular i Rogaland og Hordaland i den bestemte perioden. I løpet av kvart år har rettleiarane kome på besøk omlag fire gonger, og Hjelmeland skule har fått konkrete oppgåver å jobbe vidare med til neste møte. På møtedagane har det vore møte med lærarane, leiinga og etter kvart møte med oppvekstsjef og kommuneleiing. Lærarane var mest involverte i starten med gjennomgang av ståstadsanalysen og resultatata her. Leiinga ved skulen har heile tida vore sentral for å lære om korleis ein driv arbeidet vidare og kva ein skal fokusere på i læringsprosessen, men kommuneleiinga med oppvekstsjef og rådmann har blitt meir involvert etter kvart for å sjå på heile oppvekstsektoren som ein lærande organisasjon og korleis drive denne vidare på ein effektiv måte.

Eg var sjølv aktivt med i startfasen der samtalar med rettleiarane og val av type satsingsområde blei diskutert. Resultata frå Ståstadsanalysen var avgjerande for kva utviklingsområde skulen gjekk for til slutt. Skulen landa på to ulike satsingsområde, Klasseleiing og Vurdering for læring. Desse områda er likevel så tett knytt opp mot kvarandre at det er mulig å kombinere dei to felta i eitt og same utviklingsarbeid. Klasseleiing er alltid eit aktuelt tema innan undervisning, og må friskast opp og repeterast med jamne mellomrom, medan Vurdering for læring var nokså nytt for Hjelmeland skule. Klasseleiingsbiten var den lærarane vurderte som mest viktig innan utviklingsarbeidet, saman med underpunkt som blant anna «meir synlig og tydelig leiing» som gjentakande svaralternativ.

Eg var som inspektør ved barneskulen ein del av leiargruppa, og fekk med meg mange gode diskusjonar og synspunkt på kva skulen burde satse på. Sommaren 2014 gjekk eg ut i fødselspermisjon, og var borte mesteparten av det neste skuleåret. Det var nå dei konkrete tiltaka skulle tre i kraft i klasseromma. Mykje skjedde i løpet av dette skuleåret, og for meg var det ekstra interessant å komme tilbake for og sjå om endringane var blitt etablerte i klasseromma, om læringsmiljøet til elevane hadde endra seg og om utviklingsprosjektet har ført til ei positiv og lærerik utvikling for skulen.

## 2.4 Relevans

For Hjelmeland skule sin del, er det interessant å sjå om det er ein effekt på eit systematisk arbeid som har blitt gjennomført over tid, for å skape ei endring. Tilsvarande utviklingsarbeid gjennomfører også mange andre skular rundt om i landet, med same hovudmål om å utvikle seg som ein lærande organisasjon.

Skuleutvikling er høgst aktuelt i kunnskapsorganisasjonar i dag med det store fokuset på prestasjonar og resultat blant elevane. Den einskilde skule sitt prestasjonsnivå ut mot samfunnet har også kome meir i søkelyset etter innføring av mellom anna nasjonale prøvar dei seinare åra. Eigenvurdering, framovermeldingar, elevsamtalar og utviklingssamtalar er sentrale stikkord i elevane si læring, saman med relasjonsbygging og opparbeiding av sosial kapital mellom lærar og elev. Desse momenta har ei sentral rolle innan Klasseleing og Vurdering for læring, og det blir spennande og sjå om desse komponentane med fleire har blitt styrka og meir integrerte i klasseromma gjennom utviklingsprosjekta.

Regjeringa lanserte i 2014 satsinga «*Lærerløftet - på lag for kunnskapsskolen*» med ei rekke tiltak med hensikta å utvikle ein skule der elevane lærer meir. Nokre av tiltaka i denne strategien er til dømes at alle lærarar etter kvart skal ha fordjuping i basisfaga norsk, matematikk og engelsk, 5-årig masterutdanning for lærarstudentar skal innførast, meir kompetanse skal bli gitt til fylke, kommunar og rektorar for å skape kunnskapsskolen og ei stor satsing på vidareutdanning for lærarar er i gang (Regjeringen, 2015). Innan det siste punktet har vidareutdanningsprogrammet Kompetanse for kvalitet med ei eiga

finansieringsordning for frikjøp av tid eller stipend, ført til at fleire lærarar også ved Hjelmeland skule har vald å vidareutdanna seg innan basisfaga.

Ei vidareføring av Lærarløftet, er den nasjonale satsinga Ungdomstrinn i utvikling, der alle skular med ungdomstrinn får tilbod om støtte til lokalt utviklingsarbeid innan klasseleiing, rekning, lesing og skriving i perioden 2013-2017 (Regjering, 2015). Hjelmeland skule har etter kvart også kome inn under denne satsinga, ved sida av dei andre utviklingsprosjekta til skulen. Sidan skulen er ein kombinert barne -og ungdomsskule, har også lærarar ved barnetrinnet deltatt på kurs innan satsinga, sjølv om det i hovudsak er ungdomstrinnet satsinga er retta mot.

Måla til strategien omtalar sentrale punkt innan skuleutvikling der elevar, lærarar og skuleleiarar er viktige brikker i arbeidet, som i punkta nedanfor:

**«Denne strategien skal bidra til at...**

*...elever får økt motivasjon og læringsutbytte på ungdomstrinnet – at vi øker*

*lærelysten generelt og hever nivået i regning, lesing og skriving spesielt*

*...lærere gjør undervisningen mer praktisk og variert – gjennom bedre*

*klasseledelse og ved å utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid på*

*alle skoler med ungdomstrinn*

*...skoleledere prioriterer pedagogisk ledelse og bidrar til å utvikle skolen*

*som lærende organisasjon»*

(Kunnskapsdepartementet, 2012).

Ei større fokusering på leiarutdanning i skulesektoren viser også igjen med fleire studiestader som eksempelvis tilbyr masterutdanning innan leiing og den nasjonale Rektorskulen til Handelshøgskolen BI som tilbyr eit kortare studieprogram innan skuleleiing. Det store fokuset



på leiarutdanning i skulen er også ein effekt av Stortingsmelding 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, som fastslo at mange skuleleiarar mangla formel leiaropplæring. Stortingsmeldinga varsla dermed at det skulle bli oppretta eit nasjonalt utdanningstilbod for rektorar frå 2009 (Meld. St., 2007-2008, s. 48 og s. 62). Artikkelen *Rektor trives på skolebenken*, peikar i denne samanheng på at deltakarane på dei ulike rektorutdanningane er godt nøgd med studia, og at programma svarer til deltakarane sine forventingar om pedagogisk kvalitet og høg praksisrelevans (Regjeringa, 2014).

Ein ser at regjeringa nå er i gang med å gjennomføre ei stor satsing på kunnskap. Regjeringa ønskjer å gjere læraryrket så attraktivt at dei beste kandidatane søker seg til yrket, og gjennom kompetanseheving, nye karriereveggar og betre grunnopplæring skal læraryrket bli meir utfordrande og meir givande (Regjeringa, 2016). Det er også venta ei ny stortingsmelding om kvalitet i høgare utdanning frå Solbergregjeringa våren 2017, realfagsatsing i grunnskulen med ein ekstra veketime i naturfag har tredd i kraft frå hausten 2016, skulering av lærarspesialistar som skal rettleie andre lærarar i klasserommet er i gang og ei eiga ekspertgruppe som er sett ned av kunnskapsministeren skal sjå på lærarrolla for å få ei felles forståing for kva denne rolla er. Skuleutvikling er med andre ord «inn i tida» på alle måtar.

## 2.5 Situasjonen i dag

Omgrepet *skuleutvikling* har som nemnt blitt svært aktuelt innan både undervisning og forskning i samfunnet vårt dei siste tiåra. Det har vore eit stort behov for utvikling i skulen; det har kome fleire nye nasjonale læreplanar, meir målfokus i læringsarbeidet, auka bruk av IKT i undervisninga og innføring av standardiserte prøvar/nasjonale prøvar på fleire trinn som nokre av endringane frå tidligare. Det har blitt meir resultatfokusering enn før på kvar enkelt skule, men også på kommunenivå, som har ført til samanlikningar mellom kommunar og i tillegg mellom skular innan same kommune.

Skuledebattar om kva som er den beste tilnærminga til fagstoffet og kva for metodar som er dei beste for god læring og undervisningspraksis har vore mange. Gode innfallsvinklar har blitt presenterte, men ein del lærarar har nok også opplevd at nye satsingsområde har blitt «pressa på dei» fordi det er inn i tida. *Eigenvurdering, elevane meir involvert i eige*

*læringsarbeid, framovermeldingar, mål for timen og oppsummering av kvar læringsøkt* er til dømes stikkord innan det allereie omtalte utviklingsområdet *Vurdering for læring*. Dette har vore eit sentralt satsingsområde frå Utdanningsdirektoratet dei siste åra.

## 2.6 Oppstarten av utviklingsarbeidet

Hjelmeland starta arbeidet med dei to valde utviklingsområda ganske parallelt hausten 2014. Det blei utarbeida effektmål, resultatmål og delmål for arbeidet, etter hjelp frå den eksterne rettleiinga til Veilederkorpset. Effektmåla gjekk på å skape eit godt læringsmiljø gjennom å arbeide aktivt og systematisk med delmåla for arbeidet. Lærarane skulle også oppleve å kjenne seg som gode klasseleiarar og profesjonelle i arbeidet med *Vurdering for læring*. Elevane skulle gjennom dette arbeidet bli kjende med læringsmåla og eiga måloppnåing, oppleve å meistre og bli motiverte for læring, jamfør *Satsingsområde og utviklingsplan for Hjelmeland skule 2014-2015* (sjå vedlegg).

Resultatmåla var konkret knytt til arbeidet med elevane, spesielt retta mot å oppnå betre skår på elevundersøkinga. Delmåla gjekk detaljert inn i arbeidet med å utvikle lærarane sin undervisningspraksis med gjennomgang av ulike tema på fellestida kvar veke og med krav om utprøving i klasseromma i etterkant. Innan Klasseleiing blei det hovudsakleg fokusert på felles struktur og reglar, læringskultur, støttande relasjonar og motivasjon og meistring. Innan *Vurdering for læring* var hovudfokuset i starten retta mot den målstyrte undervisninga, det at elevane visste kva dei skulle lære og at det var kommunisert eit mål for læringsøkta. Læringsmålet skulle også oppsummerast i slutten av timen, og omgrepet «korking av time» blei innført. I tillegg skulle elevane få framovermeldingar i læringsarbeidet sitt meir systematisk enn tidligare, ikkje bare få tilbakemeldingar på ferdig utført arbeid. Tilbakemeldinga frå lærar skulle bestå av ståstad + framovermelding. *Undervegsvurdering* blei stikkordet, som står sentralt i tankane kring *Vurdering for læring*.

Vidare har lærarane ved Hjelmeland skule dei siste to åra arbeidd kring fleire delmål innan *Vurdering for læring*; som bruk av læringspartnar som metode, bruk av lesestrategiar og skriverammer samt vurderingskriterier for arbeidet. Utvikling av fagplanane og korleis knytte

desse opp til arbeidet kring vurdering, har vore ein ganske stor del av denne prosessen. Skulen er ennå ikkje i mål med dette arbeidet, men er godt i gang.

### 2.6.1 Vurdering som læring som metode

Vurdering for læring kan me forstå som ein måte å tenke og handle på, som heile tida har elevane si læring som mål. Vurdering for læring handlar altså ikkje om spesielle teknikkar eller eit sett prosedyrar, og heller ikkje om skjema eller skriftliggjerings, men om skulen sin lærings -og vurderingskultur.

Det er spesielt fire sentrale prinsipp i vurderingsarbeid som har til formål å fremme læring.

Elevar sine føresetnader for å lære kan styrkast dersom dei:

1. Forstår kva dei skal lære og kva som er forventa av dei.
2. Får tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
3. Får råd om korleis dei kan forbetre seg.
4. Er involvert i eige læringsarbeid ved blant anna å vurdere eige arbeid og utvikling.

(Utdanningsdirektoratet, 2014).

Det skal vere mulig for eleven å sjå og justere sitt eige læringsløp undervegs, og elev og lærar må ha ei klar forståing for kva eleven allereie meistrar for å kunne legge opp til vidare læring. Jamlege, framoverretta tilbakemeldingar er viktige i læringsarbeidet. Eleven må få ei vurdering på det som allereie er gjort, men og mot det arbeidet og den læringa som skal komme. Involvering og refleksjon rundt læringsarbeidet og måla for opplæringa er viktig for å øve elevane i å styre eigne læringsprosessar. Eigenvurdering og elevinvolvering i læringsarbeidet skal også bidra til utvikling av læringsstrategiar og kritisk tenking med tanke på vidare læring i framtida.

Forskning viser at det er viktig å setje kortsiktige, spesifikke mål for elevane si læring. Det er og internasjonalt dokumentert at tilbakemeldingar som seier noko om kvaliteten på eleven sitt arbeid og som inneheld råd om korleis eleven kan forbetre seg, kan auke læringseffekten

merkbart. Det er viktig at tilbakemeldingar må stå i forhold til dei gitte måla og kriteria slik at eleven skal ha muligheit til å justere læringa undervegs og i tillegg for at eleven skal vite kva ho eller han må jobbe vidare med for å nå måla for opplæringa. Ein føresetnad er her at elevane kjenner eit eigarskap til kriteria, slik at dei veit kva dei skal vurdere ut i frå. Elevane vil då i større grad få eit bilete av kva som kjenneteiknar måloppnåing og gode tilbakemeldingar ved at dei er med i vurderingsarbeidet av kvarandre (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Vurdering for læring kan, som ein ser i avsnitta over, bli knytt tett opp til temaet Klasseleiing. Både god klasseleiing og god vurderingspraksis handlar om at det eksisterer ein positiv og støttande relasjon mellom lærar og den enkelte elev, og dessutan mellom elevane. I ein vurderingssamanheng betyr dette at elevane kan vere trygge på at lærarar og medelevar vil dei det beste og at hovudmålet med vurderinga er vidare læring og utvikling. Ein god læringskultur og eit godt læringsfellesskap er sentrale element også i vurdering for læring. Saman med tydelige forventningar og motivering av elevane, er desse faktorane ei viktig ramme rundt eleven si læring og ein læringsfremjande vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2014).

### 2.6.2 Klasseleiing som metode

Klasseleiing er eit aktuelt tema i dagens skule. Dei seinare åra har også dette temaet fått auka fokus, der mellom anna relasjon mellom lærar og elev og klare, tydelige reglar i klasserommet har stått sentralt. Skuleforskaren Thomas Nordahl har vore ein «guru» innan området. Han har skrive fleire bøker og artiklar, heldt seminar og konferansar for lærarar og skuleleiing og produsert informative filmsnuttar om klasseleiing blant anna publisert på Utdanningsdirektoratet sine nettsider. Nordahl fokuserer spesielt på relasjonen mellom elev og lærar, og kor viktig denne er for læringa:

*«Det kan hevdes at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning. Elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et forhold til dem. Elever med et godt forhold til læreren trives også bedre i skolen. Lærere med gode relasjoner til elevene ser dessuten ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som har et dårlig forhold til sine elever (Nordahl, 2000).*

*Dessuten har en positiv relasjon mellom elev og lærer en stor effekt på elevens læringsutbytte (Nordenbro 2008, Hattie 2009). Det er derfor mange gode grunner til å vurdere hva en relasjon egentlig innebærer, og hvordan gode relasjoner kan utvikles» (Nordahl, 2010, s. 133).*

Boka *Klasseledelse. Varme og tydelighet* av Inger Bergkastet og Sissel Andersen, tar også for seg det å skape gode relasjonar til kvar enkelt elev og i tillegg ha høge forventningar om korleis elevane kan utvikle seg faglig og sosialt:

*«Læreren skal lede elevenes læring og utvikling på skolen. En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse. God klasseledelse er komplisert å mestre. For å kunne handle proaktivt, må læreren ha god kompetanse til å analysere og forstå læringsfellesskapet i klasserommet. Læreren må bry seg om alle elevene og vise interesse for den enkelte. Elevene må oppleve at læreren har god struktur i undervisningen, er støttende og har høye forventninger til hvordan de kan utvikle seg både faglig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2013)».* (Bergkastet og Andersen, 2013, s. 8).

Fokuset er altså i stor grad retta mot læraren sine handlingar og korleis læraren gjennom å endre eiga åtferd kan endre elevane si åtferd. Læraren kan påverke åtferda både til elevane individuelt og i heile klassen gjennom systematisk og balansert relasjonsbygging til kvar enkelt elev og elevgruppa samla. Klasseleiing er med andre ord inga enkel oppgåve. Men ei svært viktig oppgåve for å oppnå best mulig læringstilhøve for elevane.

Utdanningsdirektoratet framhevar desse fem komponentane som viktige for å få til god klasseleiing:

- Motivere og ha positive forventningar
- Skape ein god læringskultur
- Sørge for struktur og reglar
- Støtte elevane sosialt og faglig

-Bli observert av kollegaer og vurdere eigen praksis

(Utdanningsdirektoratet, 2016)

Gjennom utviklingsarbeidet kring Vurdering for læring og Klasseleiing ved Hjelmeland skule har lærarane jobba med delmåla som nemnd over, for å lære meir om klasseleiing og gode arbeidsmetodar til bruk i arbeidet med elevane. Innan Vurdering for læring har lærarane hatt læringsøker i bruk av ulike metodar innan temaet. Døme på metodar kan vere bruk av læringspartnarar blant elevane og korleis ein lagar gode kriterier for måloppnåing i undervisningsfaga.

Det er til slutt viktig å peike på at det også er andre faktorar utanom god klasseleiing, som inngår i arbeidet med eit godt læringsmiljø. Blikk på elevrelasjonar, samarbeid mellom skule og heim samt organisasjon og leiing er til dømes faktorar som må med i det samla biletet for å utvikle og oppretthalde eit vel fungerande læringsmiljø. Og for å få til god klasseleiing blant lærarane på skulen.

## Teori

I dette kapittelet vil eg først komme inn på emnet *læringsmiljø*, og omtale ein del av faktorane som teorien tar for seg knytt til temaet. I andre del av teorien vil eg skrive meir om *kulturen* i ein organisasjon og *iverksetjing av utviklingsarbeid*. Korleis påverkar den eksisterande kulturen i ei bedrift eit utviklingsarbeid? Korleis kan ein setje eit utviklingsarbeid i gang på ein best mulig måte? Dette er spørsmål teorien kan gi forklaringar på, og som eg vil referere til gjennom nokre av dei teoretiske tilnærmingane.

### 3.1 Læringsmiljø

Eg vil i denne delen av teoribiten kome nærare inn på temaet læringsmiljø, med utgangspunkt i blant anna skuleforskarane Thomas Nordahl og John Hattie sine teoriar kring emnet.

Eit læringsmiljø kan forklarast som omgivnadene til elevane der læringa skal skje, til dømes i klasserommet og på skulen. Vidare verkar elevsamansetjing, vaksentettleik, normer og reglar inn på læringsmiljøet. Dersom læringsmiljøet er godt får alle elevar støtte og muligheit til å utnytte sitt potensial på best mulig måte.

*«Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til en positiv læring og utvikling for den enkelte elev og vil sikre eleven en skolehverdag som fremmer helse og trivsel».*

(Nordahl, 2010, s. 115).

Thomas Nordahl legg fram fleire forhold som er sentrale i læringsmiljøet, og han peikar på blant anna relasjonar til vaksne og elevar på same alder, normer og reglar, skulekultur og skuleleiing som sentrale faktorar der lærarar og skuleleiarar har relativt stor påverknad. Elevane sine handlingar tar utgangspunkt i dei omgivnadene eller det læringsmiljøet elevane deltek i. Det sosiale systemet i en klasse kan bli endra ved at elevar sluttar eller det kjem ein ny elev i klassen, som igjen påverkar læringsmiljøet i gruppa. Dette betyr at ein elev kan ha ei rolle i en klasse, men ta ei heilt anna rolle i ein annan klasse eller ved ein annan skule. Enkeltelevane vil tilpasse sine handlingar til dei sosiale omgivnadene i klassen, og ingen læringsmiljø er derfor like på grunn av samansetninga av enkeltindivid.

Dersom nokre av faktorane knytt til læringsmiljøet ikkje er tilfredsstillande, kan læringsmiljøet opplevast dårlig. Eit eksempel kan vere uklare klassereglar som varierer frå lærar til lærar som underviser i klassen. Elevane kan fort bli usikre på kva reglar som gjeld, teste ut grenser der dei kan og utryggheit kan spreie seg i klassen. Tydelige og klare forventningar til elevane samt lik praksis, er faktorar som kan påverke læringsmiljøet positivt her.

Ved å forstå dette sosiale systemet mellom enkeltelevane og omgivnadene, kan ein få eit betre grunnlag for å etablere gode læringsmiljø (Nordahl, 2010 s. 39). Skuleleiarar og lærarar kan analysere og gjennomgå dei enkelte situasjonane på eigen skule for å kunne skape eit grunnlag for endring og utvikling innan læringsmiljøet. På Hjelmeland skule kjem analyseringa av eigen praksis inn i arbeidet med klasseleiing og korleis ein skal få eit godt fungerande klasserommiljø for å oppnå best mulig læring.

Det å få til ein god relasjon mellom lærar og elevar betyr mykje for elevane sine resultat og åtferd. Når læraren bryr seg om alle elevane med å vise interesse, vere støttande både faglig og emosjonelt og ha forventningar om utvikling, blir positive relasjonar bygde. Ein støttande lærar er spesielt viktig for elevar som av ulike årsakar strever på skulen. Det må oppstå ein gjensidig respekt og tillit mellom lærar og elev for at motivasjonen for læring skal oppretthaldast og ein kan vere saman om arbeidet som skal gjerast. Elevane må også vite klart kva læraren forventar av dei, kan ein lese i artikkelen *Lærer-elev-relasjonen* på Utdanningsdirektoratet sine nettsider knytt til læringsmiljø.

Relasjonell kompetanse både hos lærarane og leiinga på skulen er altså avgjerande for både elevane si læring, god vurderingspraksis og utvikling av eit godt læringsmiljø, ifølgje artikkelen. Utvikling av gode relasjonar til alle elevar og emosjonell støtte i læringsarbeidet gjer at klimaet i klassen blir trygt. Gode relasjonar gjer læringsdialogen enklare og fører igjen til at elevane kjenner seg meir verdsett.



Samtidig kan gode relasjonar vere smittande. I ein klasse der lærarane har gode relasjonar til elevane sine, er det ofte mindre mobbing og betre relasjonar også mellom elevane i klassen. Lærarar med god relasjonell kompetanse greier i tillegg å bygge alliansar med foreldra, og møter dei på ein profesjonell måte (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Den danske familieterapeuten og forfatternen Jesper Juul deler definisjonen sin på *relasjonell kompetanse* i to. Han forklarar på den eine sida omgrepet med den evna pedagogen har til å sjå det enkelte barn på sine premisser utan å legge frå seg den profesjonelle leiarskapen, her kalla «det pedagogiske håndverket». Den andre dimensjonen kallar Juul «den pedagogiske etikken», eller læraren sin evne til å ta på seg fullt og heilt ansvaret for kvaliteten på relasjonen til eleven. Jesper Juul påpeikar også at alle elevar har ein relasjon til læraren sin, uansett kor stor elevgruppa er. Ein profesjonell lærar har då ei etisk plikt til å sørge for at relasjonen til dei ulike elevane blir så god som råd. Stikkordet *høfligheit* er her sentralt for profesjonell relasjonsbygging (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Forskning viser at eit godt samarbeid mellom skule og heim, der også foreldra har ei aktiv rolle, har verknad på barn og unge innan ei rekke område relatert til skulen.

Forskningsartikkelen skriven av professor Thomas Nordahl og professor May Britt Drugli tar mellom anna opp det at eit godt samarbeid igjen fører til eit betre læringsutbyte, betre trivsel og mindre problemåtferd, gode relasjonar til lærarar og medelevar og ei meir positiv haldning til skulen. Både elevar, lærarar og foreldre drar positiv nytte av eit slikt samarbeid. Foreldra får meir informasjon om undervisninga og læringa til sitt barn, og læraren blir meir kjent med eleven gjennom foreldra og kan dermed ta med denne informasjonen vidare i tilrettelegging og oppfølging av læringsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Professor Eirik Irgins understrekar i artikkelen *God ledelse gir bedre lærere* at eit kollektivt orientert personale og ein god skuleorganisasjon understøttar god undervisning og eit godt sosialt miljø. Irgins refererer til dei verdsleiande skuleforskarane Andy Hargreaves og Michael Fullan som hevdar at «*kvaliteten til læraren er den viktigaste enkeltfaktoren for eleven si læring*». Irgins hevdar at denne utsegna er eit misbrukt forskingsresultat for tida;

dersom lærarane skal kunne ta ut potensialet sitt, er dei også avhengige av eit godt lag med god organisering (Haugan, 2014).

Den enkelte lærar og kompetansen hans eller hennar, er likevel ifølgje Thomas Nordahl avgjerande for elevane sitt læringsutbytte. Konklusjonen på kva som gir effekt på læring er vist mellom anna gjennom den internasjonale studien «*Hvilken kompetanse hos lærere kan gjennom effektstudier påvises å bidra til læring hos ungdom?*» gjennomført ved Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning på oppdrag av det norske Kunnskapsdepartementet. To av tre avgjerande faktorar blir her knytt til læraren sitt arbeid med skulen sitt læringsmiljø;

- Læraren skal inngå i ein sosial relasjon til den enkelte elev.
- Læraren skal ha kompetanse til å leie klassen/undervisningsløpet og utvikle og overhalde reglar.
- Læraren skal ha fagdidaktiske kunnskapar.

(Nordahl, 2010, s. 117).

Ein kan også omtale denne type læraren som *den autoritative lærar*, jamfør Diana Baumrind sin relasjons- og kontrollakse. Mykje kontroll og gode relasjonar er her sentralt. Ein dyktig lærar er støttande og varm overfor elevane, og samtidig klar og tydelig kring reglar og forventningar i undervisningsarbeidet.

Eleven er aktiv, bevisst, skapande og ønskjande, han er ein aktør i eige liv med ønskje om å styre sine egne handlingar (Nordahl, 2010, s. 53). I læringssamanheng skapar eleven sin kunnskap sjølv og i samspel med andre. Ein lærar som ønskjer å hjelpe eleven med å lære og handle, treng også kjennskap og forståing for denne eleven. Læraren må dessutan ha evne til å analysere og setje i verk relevante pedagogiske tiltak og strategiar, det vil seie at han eller ho må kunne endre sin eigen praksis dersom dette er nødvendig for å utvikle elevane sitt læringsmiljø i ei positiv retning (Nordahl, 2010, s. 131).

Det er likevel ikkje alle faktorar i læringsmiljøet som er direkte knytt opp til læraren. Relasjonar mellom elevane, læringskulturen blant barn og unge og foreldra sin støtte og forventning til eigne barn i skulen er ytre faktorar som også kan påverke læringsmiljøet. Under ser ein forholda som er avhengige av kvarandre for å oppnå eit godt læringsmiljø, med utgangspunkt i modellen til Thomas Nordahl kring dette omgrepet.



Figur 1 Forholdet mellom læringsmiljø og andre faktorar i skulen (Nordahl, 2010, s. 119)

I undervisninga vil ein som lærar ofte oppleve utfordringar i høve til elevar sin åtferd, læringsstrategiar eller arbeidsinnsats. Her kan ein snakke om *oppretthaldande faktorar*, som har samanheng med at desse utfordringane blir gjentatt regelmessig og over tid. Læraren må her prøve å redusere eller fjerne desse oppretthaldande faktorane, for så å etablere nye faktorar som fremjar god læring, arbeidsinnsats og åtferd (Nordahl, 2010, s. 123).

Eit godt læringsmiljø bidrar til gode skulefaglige prestasjonar samt god sosial kompetanse. Motiverte og vel fungerande elevar bidrar dessutan til å oppretthalde eit godt læringsmiljø. Thomas Nordahl summerer opp eit godt læringsmiljø som ikkje bare har til hensikt å skape god helse, trivsel og ei positiv sosial utvikling, men som også skal bidra til danning og fremje

den faglige læringa. Ei god faglig og sosial utvikling for alle elevar er med andre ord avhengig av eit inkluderande læringsmiljø i skulen (Nordahl, 2010, s. 116-118).

### 3.1.1 Å måle eit læringsmiljø

Å måle eit læringsmiljø kan vere ei lita utfordring. Korleis kan ein sjå om læringsmiljøet har endra seg og blitt betre? Og kva ligg i omgrepet «eit betre læringsmiljø»? Thomas Nordahl peikar på at tilhøyrse i eit fellesskap for kvar enkelt elev, er ein grunnleggande føresetnad for at læringsmiljøet på skulen skal opplevast godt. Miljøet må kunne tilpasse seg enkeltindivid sine personlege føresetnader og behov. Læringsmiljøet må ta utgangspunkt i den variasjonen som er i ei elevgruppe og arbeidet må rettast etter behova hos dei enkelte elevane. Eit godt læringsmiljø må ta høgde for og verdsetje forskjellar og ulikheit i elevgruppa. Alle tilsette på skulen har vidare eit ansvar for at kvar elev skal få oppleve tilhøyrse og verdsetjing, og det må bli arbeida aktivt for at læringsmiljøet på skulen skal romme elevane som lett kan falle utanfor det sosiale fellesskapet, slik at også desse elevane skal få utvikla seg fullt ut både faglig, sosialt og personlig (Nordahl, 2010, s. 121-122). På denne måten kan læringsmiljøet bli betre og stå fram som styrka i ein læringsarena.

### 3.1.2 Visible learning

John Hattie, professor og skuleforskar frå New Zealand, har utført ei omfattande studie kalla *Visible learning* (2009), basert på 52000 studie med 83 millionar elevar involvert. Han understrekar gjennom studien at ytre rammefaktorar som organisering, skulestørrelse, bygningar og økonomi betyr lite for elevane sitt læringsutbytte. Det er igjen læraren som gjer den avgjerande forskjellen gjennom sin relasjon til elevane, støtte og forventingar, reglar og instruksjonar og evne til å leie klassar og handtere fastsette reglar (Nordahl, 2010, s. 117).

*Visible learning*, nå også på norsk som *Synlig læring* (2014), var eit resultat av nesten 25 års arbeid der Hattie store delar av tida jobba i eit forskarteam (Hattie, 2014, s. 17). Innsamla empiri frå pedagogisk forskning gjennom mange år har John Hattie her analysert og samanfatta; "...sannsynligvis den mest omfattande analysen og sammenfatningen av pedagogisk forskning verden noensinne har sett", jamfør forord av Thomas Nordahl (Hattie, 2014, s. 17). Kritikarar har uttrykt at ulikheit i dei forskjellige skulesystema ikkje blir

ivaretatt og tatt omsyn til i debatten, og at hovudfunna i *Visible learning* dermed vanskelig kan overførast til den norske konteksten. Nordahl meiner derimot at ein må sjå på likskapen mellom landa, heller enn på det som er ulikt, og la den norske konteksten bygge på ei vurdering av kva det norske skulesystemet har til felles med andre land sine kulturar og utdanningssystem (Hattie, 2014, s. 21).

Mange av funna til Hattie gjennom *Visible learning* viser at Vurdering for læring-tankane skårar høgt på lista over påverknad på prestasjon (Hattie, 2014, s. 333). Eigenrapporterte karakterar eller elevforventingar (1,44) og formativ vurdering/ undervegsvurdering (0,90) er blant topp fem, saman med tilbakemeldingar (0,75), lærar sin tydelegheit (0,75) og lærar sin truverdighet (0,90) innan dei ti faktorane med høgast effektstørrelse. Lærar-elev-relasjon har effektstørrelsen 0,72, og ligg også høgt oppe, medan kvalitet på undervisninga ligg nede i 0,48. Oppsiktsvekkande lågt nede ligg lærarutdanning, på 0,12 i effektstørrelse. Ein kan sjølv sagt seie at desse komponentane må setjast saman og må sjås i ein samanheng. Det er likevel tankar ein må ta med seg i arbeidet med elevane, at metodane som blir tekne i bruk saman med dei menneskelige verdiane og relasjonane, er avgjerande for læringsutbyttet.

Synlig undervisning og læring oppstår ifølgje Hattie, når bevisst praksis blir brukt for å oppnå målet, når tilbakemeldingar blir gitt og etterspurt og når det er aktive og engasjerte menneske som deltek i læringsaktiviteten (Hattie, 2014, s. 42). Nøkkelen er at lærarane ser læring gjennom eleven sine auge, og at eleven igjen ser på læraren som nøkkelen til deira vidare læring. Den oppsiktsvekkande vissheita er at dei største effektane på elevane si læring oppstår når lærarane lærer av eiga undervisning, og når elevar blir eigne lærarar. Vurdering for læring, der elevane skal vurdere seg sjølv og medelevar, formidle kunnskap til kvarandre og gi tilbakemeldingar etter visse kriterier, går rett inn i denne tankegangen og inn i prosjekta Hjelmeland skule har jobba med.

Det er altså etter John Hattie sin ståstad, den synlige undervisninga og læringa som skjer hos lærarar og elevar, som utgjer skilnaden. Eit nøkkelord er at læraren har eit kritisk syn på eiga rolle og har evna til å spørje seg sjølv om kva betydning du har for elevane si læring. Lærarar må også ha ein tenkemåte der dei ser på det å evaluere eigen effekt på undervisninga som ein

viktig del av arbeidet (Hattie, 2014, s. 42-43). Eit trygt miljø for både elev og lærar, er uansett ein føresetnad for å meistre og utvikle seg faglig. Feil må kunne forventast og akseptast, for å lære av feila og for å kunne komme vidare med dei tilbakemeldingane ein får (Hattie, 2014, s. 44). Lærarane treng også å vere i eit trygt miljø for å kunne lære av andre og for å kunne vurdere saman med kollegaer om dei har lukkast med undervisninga eller ikkje.

### 3.1.3 Evalueringsarbeid ved Hjelmeland skule

Innan utviklingsarbeidet rundt klasseleiing har Hjelmeland skule prøvd både metoden skulevandring og kollegarettleiing med varierende hell. Begge metodane er utprøvd på landsbasis med resultat som viser positive effektar ved observasjon i undervisningssituasjonar. Forskar og forfattar Siw Skrøvset fekk dessutan følgje ein rektor i Troms som sjølv ønskja å prøve skulevandring på sin skule gjennom eit heilt år, og oppsummeringa var at både lærarane og rektor meinte dei hadde hatt stort utbyte av dette verktøyet og alle ønskja å vidareføre metoden. Stikkord i evalueringa var mellom anna auka bevisstgjering og eit «push» til å kome i gang eller gå vidare med utviklingsarbeid. Føresetnadene for ei vellukka skulevandring var ifølgje både lærarar og rektor at det blei fokusert på det positive, at observatørane var interesserte i arbeidet og at det var skuleutviklinga og ikkje enkeltlæraren som stod i fokus (Skrøvset, 2008).

Likevel kjende lærarane ved Hjelmeland skule seg ikkje trygge nok i rolla når dei skulle observerast av leiinga første runden. Det blei dermed ikkje gjennomført fleire vandringar, men skulen er nå i gang med metoden kollegarettleiing. Igjen har ein møtt motstand frå fleire, men etter å ha ufarleggjort temaet og gjennomføring, er dei fleste meir positive. Lista for gjennomføring har blitt lagt lågt, det er eit lite, målbart tema som skal observerast i 10-15 minutt og ein har to samtalar med partnaren sin, ei førrettleiing og ei etterrettleiing. Lærarane treng å bli trygge først, deretter kan dei dele erfaringar, evaluere og lære av kvarandre. Her er det skuleleiinga som må vere tydelige, ha klare forventningar og ha tillit og truverdigheit til lærarane sine, jamfør Hattie sine prestasjonsteoriar.

## 3.2 Endring i skulen

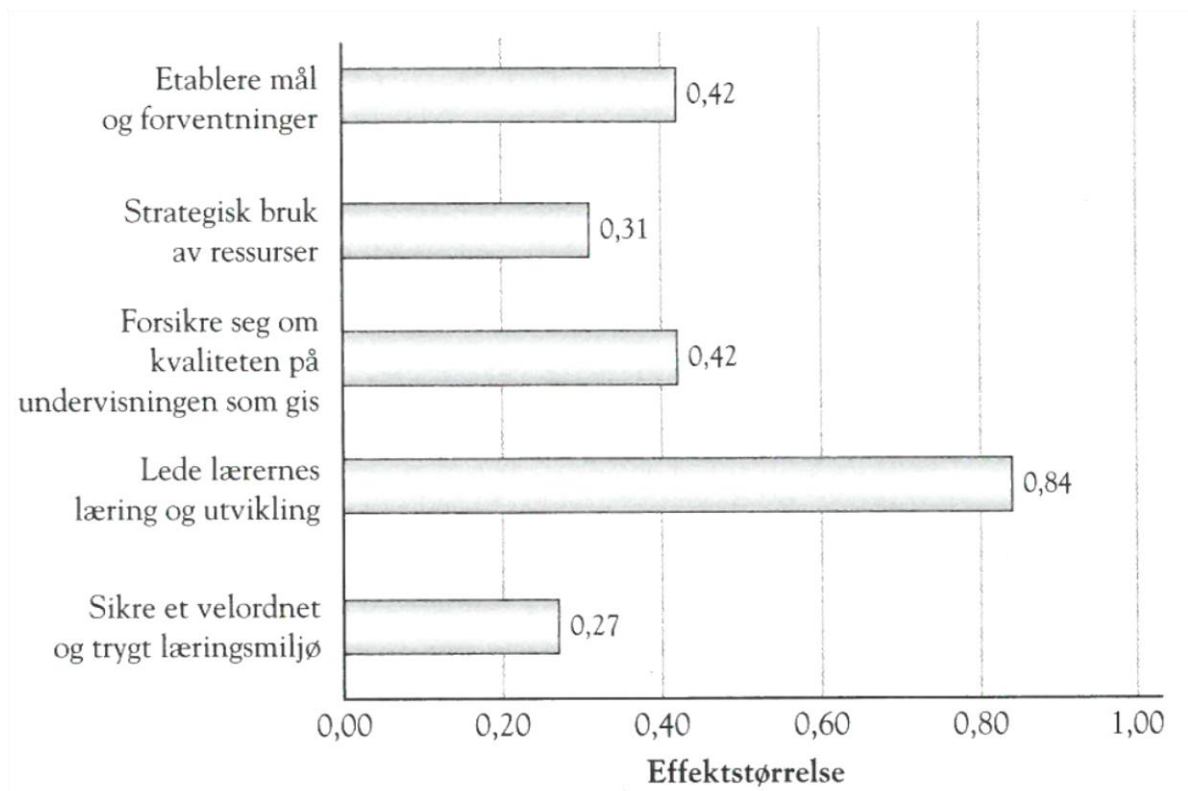
Eg vil i dette delkapittelet blant anna referere til ein del av tankegangen til professor Viviane Robinson innan organisasjonsendring i skulesektoren, med utgangspunkt i boka hennar *Elevsentrert skoleledelse*. Boka viser kort fortalt, korleis skuleleiarar kan gjere ein større positiv forskjell for undervisning og læring på eigen skule, og gjennom dette forbetre elevane sine læringsprestasjonar. Her kjem skulekultur inn i biletet og korleis kulturen for endring kan vere på arbeidsplassen, og ikkje minst korleis skuleleiinga på best måte kan arbeide for å gjennomføre eit utviklingsarbeid med nye tankar og arbeidsmetodar knytt opp mot undervisninga.

### 3.2.1 Å leie lærarane si læring og utvikling

*«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»*

(Robinson, 2015, s. 101).

Gjennomsnittlig påverknad på elevresultat ved ein slik leiarpraksis, er ifølgje Robinson dobbelt så stor som påverknaden knytt til dei andre dimensjonane innan leiing.



Figur 2 Fem dimensjonar i elevsentrert skuleleiing (Robinson, 2015, s. 20)

Viviane Robinson peikar på at mykje av forskinga som bidrog til desse funna, handla om at leiarane sjølv deltok i rolla som leiar, lærar eller begge delar. Leiarane deltok her både i formelle læringsarenaer som personalmøte og profesjonelle utviklingsaktivitetar og i meir uformelle aktivitetar som diskusjonar i gangane og på personalrommet om spesifikke undervisningsproblem. I begge tilfelle presterte elevane betre på skular der lærarane rapporterte jamlig og der leiarane var mykje involvert enn på skular der involvering frå leiinga var mindre (Andrews og Soder;1987;Bamburd og Andrews,1991). På dei fleste skular var det rektor som her blei vurdert.

Det kan også ifølgje Robinson tyde på at rektorar på dei skulane med eit høgt prestasjonsnivå hadde meir kunnskap om undervisning og var meir tilgjengelige enn rektorar på skular med eit lågare elevprestasjonar (Robinson, 2015, s. 101). Vidare blir den symbolske viktigeita til leiaren trekt fram. Det at ein travel rektor prioriterer ny læring i organisasjonen er sentralt, og ikkje minst at direkte involvering i profesjonell læring gjer det mulig for leiarar å lære i detalj om utfordringar læringa treff på undervegs og om kriterierna lærarane treng for å kunne lukkast



(Robinson, 2015, s. 102). Ved å ta ei aktiv rolle i utviklingsarbeidet kan leiarane lettare legge til rette forholda rundt ved behov, fordi han eller ho veit kva som er styrkane og utfordringane kring arbeidet.

### 3.2.2 Forholdet mellom undervisning og eleven si læring

Ved utvikling av nye utviklingsplanar ved skulane må eleven si læring og utvikling stå i fokus. Effektiv profesjonell utvikling er forankra i ei djup forståing av læringsbehovet hos elevane, og ein analyse av kva lærarane treng å lære for å møte desse behova. Leiarane må her bestemme kva for læringsbehov som skal få prioritet til ei kvar tid, ettersom det er umulig å møte eit kvart behov med ein gong det inntreffer.

Målet med utviklingsarbeidet må tydelig formulerast før ein kan ta tak i relaterte problemstillingar om korleis utviklingsarbeidet skal gjennomførast, kven som skal involverast og korleis arbeidet skal evaluerast i etterkant (Robinson, 2015, s. 106).

Effektiv profesjonell utvikling inneber ei samarbeidande utforsking av forholdet mellom det som har blitt undervist og det elevane har lært. Robinson skriv vidare at det trengs dyktig leiing for å hjelpe lærarane med å kople deira oppfatningar av eiga undervisning til den faktiske eller mulige innverknaden undervisninga har på elevane si læring. Dyktig leiing er og nødvendig for å rettleie lærarane i å kople diskusjon om elevar sin bakgrunn og korleis den enkelte elev syner igjen i skulekvardagen med forhold i klasserommiljøet og deira eigen undervisning (Robinson, 2015, s. 107).

Nokre gonger er ekstern ekspertise nødvendig for å oppnå ei effektiv profesjonell utvikling i organisasjonen. Denne ekspertisen må ha ei evne til å *“utfordre antakelser og presentere nye muligheter for lærerne, utfordre de sosiale normene som hindrer kollegagrupper profesjonelle læring og holde fokuset på elevene og deres læring”* skriv Robinson (Timperley, 2008, s. 20).

Ved Hjelmeland skule var dette nokre av oppgåvene til Utdanningsdirektoratet sitt Veilederkorps, som har følgd skulen sitt utviklingsarbeid innan Klasseleiing og Vurdering for læring.

Vidare viser forskning at det er graden av samanheng mellom type læringsaktivitetar og det som lærarane skal lære som utgjer effektiv profesjonell utvikling. Lærarane treng også tid på å tileigne seg ny kunnskap, og ikkje minst ta denne kunnskapen i bruk. Når profesjonell utvikling utfordrar den eksisterande praksisen hos lærarane, kan det ta eitt til to år for lærarane å forstå forskjellen mellom sin nåverande praksis og ein foreslått ny praksis. Det same gjeld utvikling av ny pedagogisk innhaldskunnskap knytt til ny praksis og bli komfortabel med å bruke ny praksis i eige klasserom. Skal ein gjennomføre ei utvikling og varig endring i organisasjonen, må ein altså ha tid. Kor lang tid må ein vurdere i forhold til endring av tiltenkt undervisningspraksis og på elevutbyte (Robinson, 2015, s. 109)

Med denne teorien i tankane, ser ein at måling av eit potensielt endra læringsmiljø blant elevane sannsynligvis ikkje gir resultat med ein gong. Her må ein gi rom og tid til at utvikling av ny praksis skal bli etablert og institusjonalisert, før målingane kan bli reelle.

### 3.2.3 Motstand mot endring

Somme gonger kan endring av praksis hos lærarane by på utfordring hos leiinga. For å leie profesjonell læring hos lærarar treng ein kunnskap og ferdigheiter. Kva ein gjer når lærarar ikkje ønskjer å forandre seg kan fort bli ei problemstilling. Mellommenneskelige verdiar og dimensjonar innan kjensler hos deltakarane må leiaren kunne handtere, noko som til tider kan vere svært vanskelig. Viviane Robinson viser på side 110 til sitatet til Odden, 2009, s. 104:

*«For at profesjonelle læringsfelleskap (PLF) skal fungere må lærere dele ideer (selv om de blir kritisert), dele tanker om undervisningspraksis (selv om forskningsfunn forteller at det ikke fungerer), og være åpne for å få prestasjonene til egne elever gransket av medlemmene i gruppen eller PLFet (selv om deres egne elever ikke presterer godt)...Så et PLF er også tiltenkt å være forumet hvor vanskelige samtaler kan skje -samtaler som må finne sted for at*

*undervisningspraksisen til alle lærerne skal kunne endres og forbedres som den viktige veien til å produsere markert bedre elevlæring».*

«Motstand mot endring» er eit vanlig omgrep knytt til innføring av ny praksis i arbeidssituasjonen til den enkelte. Kulturen i ein organisasjon er ofte svært kompleks. Den såkalla *organisasjonskulturen* er i dei fleste organisasjonar usynlig og tatt for gitt, og medlemmene her finn det vanskelig å beskrive eller å identifisere kulturen i eigen organisasjon, for ikkje å snakke om å endre han (Cameron og Quinn, 2013, s. 96). Ei endring av kulturen i ein organisasjon vil vere avhengig av at medlemmene endrar åtferd eller tar i bruk åtferd som forsterkar dei nye kulturelle verdiane og er i samsvar med desse (Cameron og Quinn, 2013, s. 135).

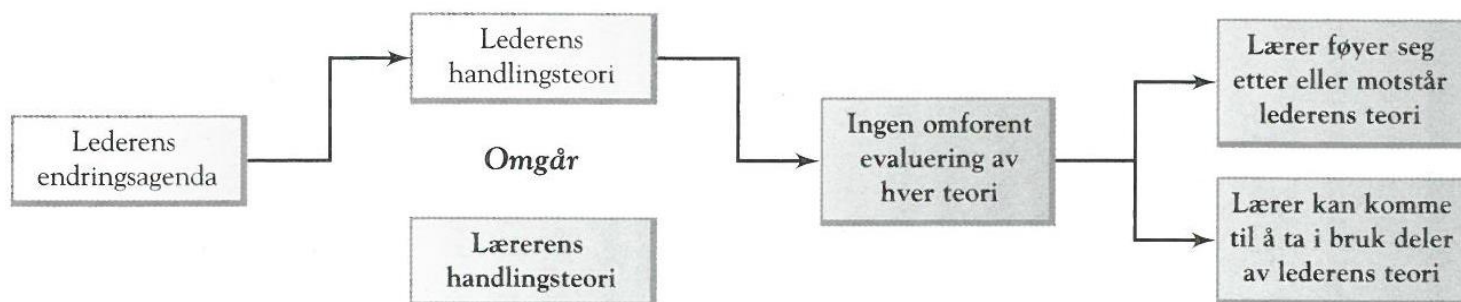
Me snakkar her om arbeidet med å få eit samansett personale med på nye tankar kring undervisning og bruk av metodar i skulekvardagen til elevane. Kvar skule har sin eigen «skulekultur», og gjerne også ein såkalla «lærarkultur» som mellom anna viser den gjennomsnittlige lærar sine oppfatningar kring gjennomføring av undervisning. Tradisjonelt sett har lærarkulturen vore privat og lærarar har undervist bak lukka dører.

*«Å bevege seg fra privat til felles lærerkultur krever ulike strategier avhengig av hvor sterk kulturen for privat praksis er på den enkelte skole»*

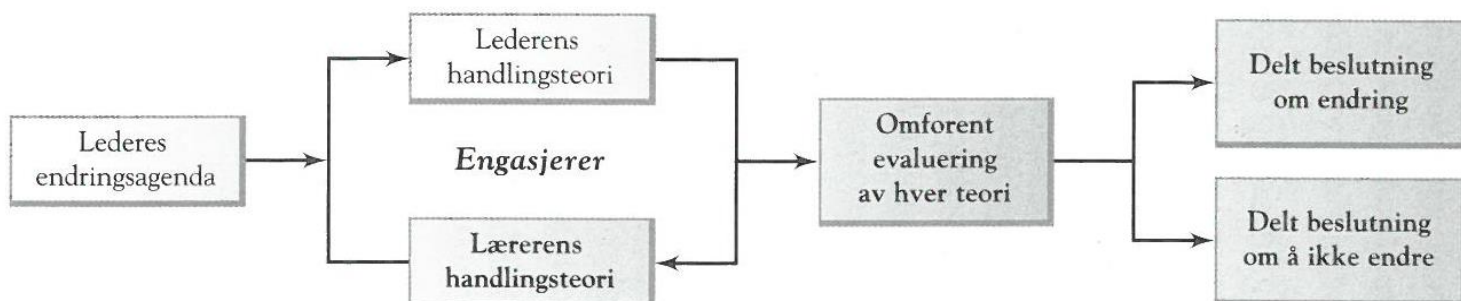
(Robinson, 2015, s. 86)

Litteraturen om organisasjonsendring er full av diskusjonar om korleis ein kan overvinne motstand. Viviane Robinson argumenterer heller for å unngå motstandsspråket og omformulere lærarane sine motreaksjonar til noko som er eit resultat av ein teoretisk ueinigheit om dei spesifikke praksisområda det er snakk om (Robinson, 2015, s. 111). Ho nemner her handlingsteori som eit stikkord. Når ein forstår ein person sin handlingsteori, forstår ein og kvifor han handla som han gjorde.

### Omgå lærernes handlingsteori



### Engasjere lærernes handlingsteori



Figur 3 To strategiar for å leie endring hos lærarar (Robinson, 2015, s. 113)

Figuren over viser to måtar å leie endring hos lærarar. I den eine modellen omgår leiaren lærarane sin handlingsteori og kan resultere enten i 1) at lærarane føyer seg etter eller motstår leiaren sin teori eller 2) læraren kan komme til å ta i bruk delar av leiaren sin teori. I den andre modellen engasjerer leiaren lærarane sin handlingsteori og oppnår dermed at kvar teori blir evaluert før resultatet enten blir 1) delt oppslutnad om endring eller 2) delt oppslutnad om å ikkje endre.

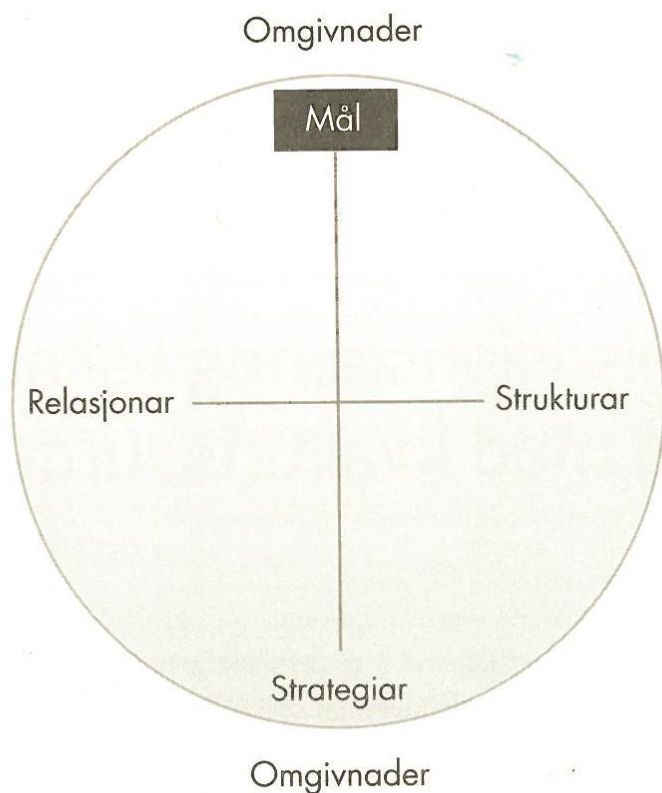
Den feilen mange leiarar gjer ifølgje Robinson, er å peike på det konkrete dei ønskjer å endre utan å forstå lærarane sine handlingsval. Leiarane stiller ikkje nok spørsmål til lærarane om kvifor dei reagerer som dei gjer. Denne omgåingsteorien i endringsleiing ignorerer, i staden for å engasjere (Robinson, 2015, s. 114). Lærarane må kjenne at dei er knytt til endringa, at dei forstår og at dei «eig» det dei jobbar med. At deltakarane har tenkar om at arbeidet er «til nytte», er ein viktig faktor i utviklinga.

Viviane Robinson har ei god oppskrift på korleis ein som leiar skal få menneske til å endre sin eksisterande praksis gjennom handlingsteoriar; Fortel kva som er din alternative praksis, og kvifor denne er å føretrekkje framfor den nåverande praksisen. Lytt til reaksjonane på forslaget ditt. Undersøk grunnane dersom reaksjonen er negativ. Prøv å forstå handlingsteorien som ligg til grunn for nåverande praksis. Summer opp di forståing av den nåverande handlingsteorien. Hald fram med å lytte inntil dei andre fortel deg at du har forstått.

Det er likevel ikkje eit krav at leiarar personlig må undersøke synspunkta til alle sine tilsette, men at bruken av handlingsteoriar krev ei djup forståing for den nåverande praksisen og dermed også utfordringane med å endre denne (Robinson, 2015, s. 116).

#### 3.2.4 Gode relasjonar er sentrale

Gjensidig forståing er altså eit viktig stikkord her. Knut Roald skriv om organisasjonsutvikling i si bok *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring* (2013). Han viser til den tidlige skuleforskaren Per Dalin sitt syn på kor vesentlig det er å klargjere skulen sitt mål i ei kvalitetsutvikling.



Figur 4 Om å ha eit klart mål for ei kvalitetsutvikling på skulen (Roald, 2013, s. 160)

Han peiker vidare på kor viktig samhandling og dei relasjonelle forholda er innan organisasjonslæring og utvikling, og viser til Dalin sine argument om at både individuell og organisatorisk læring hovudsaklig skjer gjennom ulike former for samarbeid blant deltakarane (Roald, 2013, s.169).

### 3.2.5 Rektor si rolle i utviklingsarbeid

Skuleleiar har ei sentral rolle innan utviklingsarbeid på ein skule. Samstundes har leing av utdanningsinstitusjonar heilt klart blitt både meir omfattande og meir krevjande dei siste åra. Rektor har fått nye og omfattande oppgåver og ansvar, mykje av dette som følgje av desentralisering og eit større ansvar for elevresultata (Møller og Ottesen, 2012, s. 16). Funksjonen til rektorane har altså utvikla seg gjennom åra. Eldre studiar viser at rektorane ofte blei tvinga inn i ei administrativ og kontrollerande rolle, bort frå ein fagleg leiarfunksjon på grunn av krava om ro og stabilitet i skulen (Dalin, 1987, s. 288). Tradisjonelt har det ikkje vore skuleleiaren si oppgåve å leie skulen sitt pedagogiske arbeid, men å ha ansvar for organisasjonen rundt undervisninga. Lærarane underviste i kvar sine klasserom, og det kunne

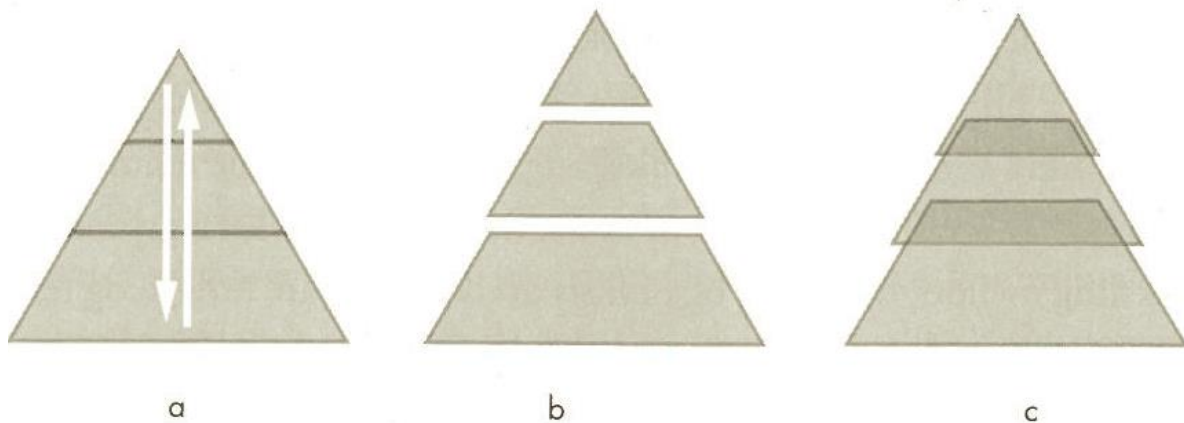
verke som ein “usynlig kontrakt” mellom lærar og rektor om at ein ikkje skulle gripe inn i kvarandre sitt arbeid eller forstyrre kvarandre, var gjeldande (Møller og Ottesen, 2012, s. 291).

I dag er det vanlig med avdelingsleiarar og inspektørar som er ein del av leiarteamet, og som dermed frigjer fleire av oppgåvene til rektor innan det administrative arbeidet. Det har ført til at rektor nå er ei sentral brikke i utviklingsarbeidet. Ønskje om å styrke den sentrale leiinga og gjere skuleeigar ansvarleg var også eitt av måla i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skulen*. Det har dei siste åra blitt fokusert ennå meir på at skuleleiar sine avgjersler kan ha avgjerande betyding for elevane sitt læringsutbyte (Møller og Ottesen, 2012, s. 292).

### 3.2.6 Funksjonen til rektorgruppa

Dei tradisjonelle rektormøta har tidligare vore ein arena for å ta imot informasjon frå skuleleiinga og ivareta kvar enkelt skule sine interesser, medan det nå er meir fokus på og treffast i eit «lærande møte» for å vurdere og utvikle skuletilbodet i kommunen (Roald, 2012, s. 176). Ein slik kunnskapsutviklande leiararena er ifølgje Roald viktig for at kommunane skal få ein lokal dynamikk i drifta og utviklinga av skulen. Det er også viktig med eit fungerande samarbeid mellom rektorar og kommunalsjef, for å få til eit godt kvalitetsarbeid innan utdanningssektoren i kommunen.

*«Rektorar som samhandlar mest aktivt med lærarar, elevar og foreldre på eigen skole, er også dei som er mest opne for dialog med kommunenivået. Rektorar som har ei meir administrativ og mindre kommunikativ tilnærming til leiararbeidet, synest mindre opne for eit aktivt kvalitetsvurderingsarbeid saman med det kommunale nivået»* (Roald, 2012, s. 177).



Figur 5 Frå hierarkisk styring til uproductivt eller productivt arbeid med kvalitetsvurdering (Roald, 2012, s. 197)

Denne modellen viser korleis ein kan oppnå productivt arbeid med kvalitetsvurdering dersom samhandling mellom dei ulike nivåa heilt frå elevar og foreldre og opp til politikarane fungerer bra. Det kommunale handlingsrommet kan opplevast som styrka og dermed gi grunnlag for aktiv lokal utvikling i skulen, seier Knut Roald her.

### 3.2.7 Leiinga si rolle i utviklingsarbeid

Leiinga si rolle i eit utviklingsarbeid er som nemnt sentral, og det er avgjerande for utviklinga at leiinga aktivt tek ansvar for leiarrolla med dei oppgåvene det inneber. Dag Ingvar Jacobsen omtalar i boka *Organisasjonsendringar og endringsledelse* to ulike strategiar for leiing innan eit endringsarbeid. Den eine er basert på den formelle leiaren si rolle «top-down», der formel toppleiing har ei heilt sentral rolle og der leiinga har formel makt til å tvinge gjennom endringar dersom ein møter motstand (Jacobsen, 2014, s. 156-157). I den andre strategien er det utviklinga som står meir i fokus, endring blir ikkje sett på som ei eingongshending, men som ein kontinuerlig og interaktiv prosess (Jacobsen, 2014, s. 166). Målet for endringa er læringsevne, og denne strategien skal kunne sette organisasjonar i stand til å foreta kontinuerlege endringar for å tilpasse seg endringar i omgivnadene. Dette kan ein ifølgje Jacobsen bare oppnå gjennom å skape ein lærande organisasjon, som vil seie:

*«For å skape en lærande organisasjon er det nødvendig å fokusere på menneskene i organisasjonen. Organisasjoner kan per definisjon ikke lære. Det er bare individene som kan lære. For at organisasjonen skal fremstå som lærande, må den altså bestå av individer som*



*har evnen til og er villige til å lære, og av grupper der kunnskap spres både innad i gruppen og mellom grupper» (Jacobsen, 2014, s. 167).*

Mykje av det same seier også Cameron og Quinn, læringa må bli personlig for å skape ein lærande organisasjon. Ein kan sjølvsagt legge fram ei skisse av ein ønskja kultur, med strategiar og aktivitetar som er utforma for å skape endring. Men dersom ikkje endringsprosessen blir personlig og enkeltpersonar er villige til å engasjere seg i nye arbeidsmåtar og ta del i ny åtferd, vil ikkje den grunnleggande kulturen i organisasjonen endre seg (Cameron og Quinn, 2013, s. 135).

Den formelle leiaren si rolle «bottom-up», er her stikkordet. I staden for at leiinga er den gruppa som utviklar seg gjennom endringar, er det viktig at leiinga klarer å skape eit engasjement blant dei tilsette i organisasjonen. Leiaren må først sørge for at dei tilsette er villige til å endre seg og at det oppstår eit ønske om ei endring (Jacobsen, 2014, s. 170). Leiinga må setje høge visjonar til side for så å delta, delegere og legge til rette for at dei tilsette sjølv utviklar løysingar dei kan få ein eigarskap til. Leiinga må også vere støttande overfor medspelarane sine. Ved å opne for deltaking og påverknad i utviklingsarbeidet, kan sjølv prosessen legitimerast meir og det er mulig at motstanden mot avgjersler dei tilsette ikkje liker, blir mindre (Jacobsen, 2014, s. 170-171).

Det blir og hevda at planlegging av endring er best når planlegginga er ein prosess meir enn eit resultat. Å planlegge blir då å setje små tiltak ut i livet, evaluere desse og så avgjere om ein skal halde fram eller ikkje. Altså med andre ord å gå «små skritt». Planleggaren som har ei slik haldning, er ifølgje Jacobsen ein «*lur, ressursrik problemløser som kjemper modig i en verden som han er klok nok til å innse er for omfattende for ham*» (Jacobsen, 2014, s. 175).

Denne strategien kan passe godt inn i skuleutviklingsprosjektet som det Hjelmeland skule arbeidar med, eller i andre kunnskapsorganisasjonar. Leiarstilen krev at toppleiinga gir frå seg ein del makt, og avgjerslene i organisasjonen blir meir demokratiske. I begge måtane å utøve leiing på må ein uansett ha ein klar, overordna visjon og ei grunnleggande formulering i

kvifor ein skal endre seg og kva ein ønskjer å oppnå (Jacobsen, 2014, s. 174). Eit tydelig mål for utviklingsarbeidet kjem igjen inn som eit viktig moment. Utviklingsarbeidet må initierast, implementerast og til slutt, men ikkje minst institusjonaliserast og vidareførast.

### 3.3 Framstilling av hypotesar

I etterkant av dei presenterte teoriane, vil eg her framstille mine hypotesar til bruk vidare i forskingsarbeidet. Hypotesane er knytt til læringsmiljøbiten samt opp mot iverksetjing, gjennomføring og vidareføring av utviklingsarbeidet. Hypotesane er retta mot skuleleiar, lærargruppe og den enkelte lærar si evne til deltaking i dette arbeidet. Eg ønskjer dermed, gjennom å bekrefte eller avkrefte desse hypotesane, å få ein breiare dokumentasjon om arbeidet kring Vurdering for læring og Klasseleing har ført til eit betre læringsmiljø ved skulen.

Mine hypotesar er som følgjer:

#### **Hypotese 1**

Skuleleiar sin evne til/ sitt arbeid med å planlegge, administrere og forankre utviklingsarbeidet samt å etablere evalueringsrutinar, fører til eit betre læringsmiljø.

#### **Hypotese 2**

Skuleleiar sin evne til å leie gjennomføringa av utviklingsarbeidet etter skulen sin intensjon, fører til eit betre læringsmiljø.

#### **Hypotese 3**

Skuleleiar sin evne til å vidareføre utviklingsarbeidet som ein del av skulen sitt systematiske arbeid med læringsmiljøet, fører til eit betre læringsmiljø.

#### **Hypotese 4**

Lærargruppa si evne til å konkretisere skulen sine overordna mål og planar samt å skape ei felles forståing av utviklingsarbeidet, fører til eit betre læringsmiljø.

### **Hypotese 5**

Lærargruppa si evne til å gjennomføre utviklingsarbeidet med bruk av nettressursen sitt verktøy, fører til eit betre læringsmiljø.

### **Hypotese 6**

Læraren sin evne til å vurdere eigne utviklingsområde, fører til eit betre læringsmiljø.

### **Hypotese 7**

Læraren sin evne til å vurdere og utvikle eigen praksis ved bruk av nettressursen, fører til eit betre læringsmiljø.

### **Hypotese 8**

God klasseromleing fører til eit betre læringsmiljø.

## Metode

### 4.1 Om den valde metoden

Eg har i oppgåva mi vald ei kvalitativ tilnærming til empirien eg vil undersøke, gjennom intervju med elevar, lærarar og med rektor ved skulen. Gjennom innsamlingsdelen av data ønskjer eg mellom anna å få vite om elevane ser endringar innan læringsmiljøet deira på skulen, etter gjennomføringa av nye metodar i klasseromma. Merkar dei nokon forskjell? Lærer dei meir og betre? Kva meiner lærarane og rektor? Dette er aktuelle spørsmål som kan gi ein indikator på om utviklingsarbeidet ved skulen har nådd fram til elevane. Eg vil i tillegg stille lærarane og rektor spørsmål som er meir direkte knytt til endring i skulen og korleis dei har opplevd gjennomføringa av utviklingsarbeidet ved Hjelmåland skule frå starten og fram til nå.

Eg håpar å kunne samanlikne svara til dei forskjellige gruppene når eg skal prøve ut hypotesane mine og sjå om dei stemmer overeins med kvarandre. Det blir kanskje mest spennande å sjå kva elevane sjølv meiner, sidan ein del av lærarane sine og rektor sine meiningar og oppfatningar kjem fram undervegs i utviklingsarbeidet og ein dermed i førekant har ein viss peikepinn på kva type svar som blir gitt i intervjuet. Den nasjonale Elevundersøkinga har vist at elevane opplever å ha meir elevmedverknad dei siste åra, både lokalt og på landsbasis. Vil intervjuet med elevane her gi den same indikasjonen?

Eg har vald å bruke deduktiv metode, det vil seie å gå frå «teori til empiri», der ein på førehand skapar seg forventningar og hypotesar gjennom teoriar og tidligare empiriske funn, for så og samle inn empiri for å sjå om hypotesane stemmer med røynda (Jacobsen, 2011, s. 28). Hypotesane mine blir i denne oppgåva testa ut gjennom intervjuet med informantane.

Dag Ivar Jacobsen seier om metode at:

*«Metode er som sagt en måte å gå fram på for å samle inn empiri, eller det vi kaller data om virkeligheten. Metoden er da et hjelpemiddel til å gi en beskrivelse av den såkalte virkeligheten».* (Jacobsen, 2011, s. 24).

#### 4.1.1 Induktiv tilnærming

Ved ei induktiv tilnærming tek ein føre seg røynda for å samle inn data utan å ha forventningar eller hypotesar på førehand. Det ein har samla inn blir tolka og systematisert, slik at ein til slutt sit igjen med ny kunnskap og teori. Målet er at ikkje noko skal avgrense kva informasjon den einskilde forskaren samlar inn (Jacobsen, 2011, s. 29). Idealet er at forskaren går ut i røynda med eit ope sinn for så å danne teoriane som omfamnar empirien, ein går altså frå «empiri til teori». Utfordringa med denne tilnærminga kan vere at menneske ikkje har kapasitet til å samle inn all relevant informasjon (Jacobsen, 2011, s. 35). Undersøkarane vil alltid måtte gjere ei avgrensing av informasjon, enten det er meir eller mindre bevisst.

#### 4.1.2 Deduktiv tilnærming

Deduktiv metode går i motsett retning, og tek utgangspunkt i teoretiske aspekt og hypotesar som deretter blir testa ut gjennom spørjeundersøkingar eller intervju. Tanken bak denne tilnærminga er at ein får den beste forskinga dersom ein i førekant har skapt seg forventningar om korleis røynda ser ut, og deretter testar ut forventningane gjennom innsamling av tilstrekkelig mengde empiri. Kritikken mot ei slik tilnærming til datainnsamling er gjerne at forskaren lett kan bli skulda for å bare leite etter informasjon han eller ho meiner er relevant, og som støttar opp under forventningar ein hadde i førekant (Jacobsen, 2011, s. 29). Dette kan igjen føre til at viktig og relevant informasjon blir oversett.

#### 4.1.3 Induktiv eller deduktiv metode?

Kva metode som er den beste er vanskelig å seie, men heng saman med kva type undersøkingar ein skal gjennomføre og kva for tema forskaren arbeidar kring. Kvantitative metodar er i stor grad deduktive, der til dømes forskaren har laga faste spørsmål med gitte svaralternativ. Metoden legg sterke avgrensingar på kva informasjon som blir samla inn og kan kallast *ei lukka tilnærming*. Dei kvalitative metodane er meir opne for ny informasjon og fakta om ikkje er forventa på førehand. Dermed er den induktive metoden meir vanlig her (Jacobsen, 2011, s. 35-36). I staden for å snakke om reine induktive eller deduktive tilnærmingar, er det nå blitt meir vanlig å snakke om meir eller mindre opne tilnærmingar til datainnsamling. Her kan forskaren i nokre tilfelle legge store føringar for informasjonen som skal innhentast og i andre tilfelle gå meir ope ut og vere mottakelig for ny og overraskande informasjon.

#### 4.1.4 Kvalitativ og kvantitativ metode

Kvalitative og kvantitative tilnærmingar er ifølgje Jacobsen ikkje prinsipielt forskjellige frå kvarandre. Dei er metodar for å samle inn empiri, og dei eignar seg i ulike samanhengar (Jacobsen, 2011, s. 41). Den kvantitative metoden tar utgangspunkt i at den sosiale røynda kan bli målt av metodar som gir oss informasjon i form av tal. Eit klassisk måleinstrument er spørjeskjema med faste svaralternativ. Dei innhenta opplysningane kan vidare enkelt bli behandla ved hjelp av statistikk og diagram (Jacobsen, 2011, s. 31).

Den kvantitative metoden blir ofte symbolisert med større spørjeundersøkingar der det mellom anna blir stilt personlege spørsmål om dei enkelte individ, som bustad, arbeidsstad, jobb med meir. Med bakgrunn i denne informasjonen kan forskaren mellom anna kartlegge om åtferd og haldningar varierer frå situasjon til situasjon, til dømes om arbeidsmiljøa er forskjellige i ulike typar organisasjonar (Jacobsen, 2011, s. 38).

Den kvalitative metoden tar utgangspunkt i at røynda blir målt gjennom ord, gjennom personlege samtalar og intervju med informantane eller gjennom observasjon. Gjennom denne metoden får forskaren fram mange fleire nyansar gjennom den innhenta empirien, og materialet blir personleg prega av personane som deltek. Denne metoden kan bli sett på som ein reaksjon på bruken av den naturvitskapelige metoden til å studere sosiale fenomen, ein går her verkeleg inn for å undersøke korleis menneske tolkar den sosiale røynda med å observere kva dei gjer og seier og lar dei snakke i eigne ord (Jacobsen, 2011, s. 31).

#### 4.2 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju

Intervjuguiden eg laga i førekant av intervjuar inneheldt hovudsaklig spørsmål frå delane i teorien knytt til utviklingsarbeid og endring i skulen samt læringsmiljø. Elevane fekk bare spørsmål knytt til læringsmiljøet og om korleis dei opplevde sitt eige klasserommiljø med oppfølging, rutinar og reglar. Lærargruppa og rektor fekk dessutan fleire spørsmål om korleis dei har jobba med og følgd opp utviklingsarbeidet gjennom perioden. Eg har prøvd å gjere spørsmåla så like som mulig, for å lettare kunne sjå likskapar og ulikheiter i svara til dei ulike gruppene. Elevane fekk litt ekstra forklaringar knytt til nokre av spørsmåla, for å sikre at spørsmåla blei rett oppfatta og at elevane svarte på det dei blei spurte om.

Intervjua blei gjennomført som fokusintervju i grupper og som individuelt intervju. Eg har intervjua ei elevgruppe, ei lærargruppe og i tillegg rektor. Rektor blei intervjua åleine, sidan han sit på skuleleiarsida og har ei anna rolle enn resten av informantane.

Intervjua varte i gjennomsnittleg 30 minutt og intervjuguiden ga sterke føringar gjennom alle intervjua. Eg stilte som nemnt same type spørsmål til både elevgruppe, lærargruppe og rektor -for lettare å kunne samanlikne svara i etterkant og knytte resultat opp mot hypotesane mine i oppgåva. Intervjua blei tatt opp med lydopptakar og transkribert ordrett for å danne eit godt grunnlag for analyse av materialet. Begge transkripsjonane blei også etterkontrollert for å hindre at informasjon skulle bli utelatt.

Eg erfarte gjennom elevintervjua at spørsmåla var litt for vanskelige for elevane. Eg måtte derfor føye til nokre tilleggsspørsmål undervegs slik at elevane forstod kva eg spurte om. Kanskje eg burde spurt dei meir direkte ein og ein gjennom samtalen for å få fleire til å uttale seg, men eg trur likevel eg fekk den informasjonen eg kunne fått av denne utvalde gruppa.

Rektor svarte grundig på spørsmåla og hadde dessutan nokre tilføyningar som eg opna for i intervjuet. Lærargruppa fungerte godt saman, dei hadde mange betraktningar kring emna og knytte sine erfaringar i klasseromma opp mot spørsmåla eg stilte som intervjuar. Lærargruppa var ganske samstemte, kanskje litt for einige i ein del av svara. Dei hadde mykje på hjarta, og kjemien fungerte godt. Eg opplevde som intervjuar at gruppeintervju var ein nyttig variant med denne typen spørsmål, der informantane drog kvarandre vidare i samtalen ved hjelp av dei ulike innspela. Eg fekk mykje relevant informasjon til bruk omkring hypotesane.

Nokre av spørsmåla gjekk litt over i kvarandre i alle tre gruppene. I løpet av intervjua såg eg likskapen mellom nokre av spørsmåla, men i etterkant har eg tenkt at denne gjentakinga var mest positiv og heller summerte opp tidligare stilte spørsmål enn å vere gjentakning av same spørsmåla. I tillegg tenker eg at spørsmåla i eit intervju skal gå litt over i kvarandre, og at ein dermed har oppnådd tanken om ein reflekterande dialog mellom informantane i gruppa og intervjuar. Intervjuguiden er ifølgje Dag Ingvar Jacobsen (Jacobsen, 2011, s. 145) strukturert

med tema og fast rekkefølge av spørsmål, med meir eller mindre opne svaralternativ. Intervjuguiden har dermed ei middels grad av strukturering.

#### 4.2.1 Analyse av materialet

For å analysere det innhenta materialet måtte eg først sile ut den viktigaste detaljinformasjonen, for så og sitje igjen med eit råmateriale med sentrale funn. For å analysere materialet vidare, kan ein referere til Jacobsen sin hermeneutiske analysemetode, og *Den hermeneutiske spiral* (Jacobsen, 2011, s. 186). Metoden går ut på å veksle mellom å betrakte heilheita og dei ulike delane i innsamla empiri. Først gjennom å beskrive materialet, så systematisere og kategorisere samt redusere innsamla data og til slutt fortolke og binde saman opplysningar frå dei ulike informantane og intervjua. Spiralen går her frå å sjå heilheita med råmaterialet ein har etter intervjua, for deretter å strukturere materialet og dele opp heilheita i enkeltelement før ein til slutt prøver å sjå desse delane i lys av heilheita (Jacobsen, 2011, s. 186). Det er her den spennande jobben med å samanlikne svara frå informantane i dei forskjellige intervjua kjem inn.

Eg brukte denne metoden i analysen av mi kvalitative undersøking. Fordi eg hadde eit så strukturert tema med faste spørsmål i ei gitt rekkefølge, gjekk det ganske greitt å samanlikne svara og resultatata i etterkant. Hypotesane som var knytt til spørsmåla var også ganske like i kvart intervju, men var knytt til eit elevperspektiv, ei lærarbetragtning og ei skuleleiarbetragtning. Det som er også er viktig i struktureringa av empirien, er å fortolke resultatet. Kvifor sa han eller ho akkurat dette og kvifor nølte vedkommande på nettopp det spørsmålet? Kva som ikkje er blitt direkte sagt eller gjort, kan gi oss mykje viktig informasjon gjennom intervjua. Det er kanskje også her ein kan få fram dei mest interessante forholda i undersøkinga (Jacobsen, 2011, s. 187).

#### 4.2.2 Val av informantar

Val av informantar er alltid eit viktig spørsmål, korleis få mest mulig ut av intervjua. Ein måte å velje informantar på, er å la andre ta valet for deg for å unngå å bevisst plukke ut «dei rette» personane til intervjua. Når det gjeld elevane kan dette likevel by på problem, ein vil jo gjerne at elevane kan snakke godt for seg, fungere i eit gruppeintervju og ha meiningar om temaet. Eg valde elevar på ungdomstrinnet, på tiande trinn, fordi dei er meir reflekterte og kan



uttrykke seg på ein anna måte enn yngre elevar. Desse elevane har også vore med på heile prosessen gjennom utviklingsarbeidet, det siste året på barneskulen og som elevar på ungdomsskulen i to fulle skuleår.

Eg kjenner nokre av elevane på tiande trinn frå tidligare, men ikkje godt nok til å vite kva dei kom til å svare på spørsmåla. Løysinga var å la kontaktlærer velje ut fem elevar som representerte klassen, der både gutar og jenter var blant dei utvalde. Eg fortalde litt om oppgåva mi felles i klassen først, og fekk kontaktlærer til å dele ut skriv til føresette om intervjuet. Eg fekk godkjenning av foreldra og dei utvalde elevane var positive til å delta.

Når det gjeld lærargruppa valde eg lærarar frå ungdomsskulen. Dette er mest fordi eg sjølv arbeider ved barneskulen og ønskjer ein viss distanse til lærarane eg skal intervjuje. Ungdomsskulelærarane treff eg ikkje på daglig, dei gjennomfører utviklingsarbeidet stort sett åleine saman med sin inspektør og me held til på ulike bygningar. Eg er likevel klar over at eg som inspektør ved barneskulen, og som ein del av leiinga ved Hjelmeland skule, kan oppleve at forholdet til respondentane er så nært at svara på spørsmåla blir prega av dette.

Eg tenkte ei stund på korleis eg burde velje ut informantane til lærargruppa. Dag Ingvar Jacobsen refererer til forskjellige måtar å velje ut personar til intervju, og eg landa til slutt på eit nokså tilfeldig utval innan ei homogen gruppe; der alle er lærarar og underviser ved Hjelmeland ungdomskule. Eg ga i oppgåve til inspektøren ved ungdomsskulen å velje ut dei av lærarane som hadde ledig tid i eit spesielt tidsrom, med kriterier om at begge kjønn blei representert og at informantane hadde ulik alder og arbeidserfaring.

#### 4.2.3 Tid og stad

Når det gjeld tid og stad, blei elevgruppa intervjuet i ein undervisningstime på eit skjerma grupperom. Eg hadde gjort avtale med kontaktlærer veka før intervjuet, og dei var førebudde på å møte meg. Lærarane blei intervjuet på same grupperommet ein dag då elevane på ungdomsskulen hadde alternativt opplegg og der lærarane ikkje måtte springe vidare til ny time eller ha tankane andre stader enn kring intervjusituasjonen. Rektor blei intervjuet på ein

fridag utan elevar og lærarar på skulen. På denne måten fekk eg ro og fokus kring intervjuet og spørsmåla som blei stilt. Alle fekk spørsmåla utdelt eller tilsendt på førehand. For meg var det viktig med mest mulig refleksjon kring utviklingsarbeid og opplevd læringsmiljø, og eg valde derfor å vise kva spørsmål eg ville stille på førehand.

#### 4.2.4 Mengde informantar

For å velje ut kor mange deltakarar kvart intervju skulle ha, tok eg utgangspunkt i Jakobsen sine råd om at gruppestørrelsen bør ligge mellom fem til åtte deltakarar ved opne gruppeintervju (Jacobsen, 2011, s. 156). Eg vurderte også med mi eiga erfaring som lærar, kor mange som var ideelt å snakke med på ein gong. Eg kom fram til fem elevar og fem lærarar. Dersom ein elev var sjuk, kunne eg likevel gjennomføre elevintervjuet med fire deltakarar. Fleire enn fem hadde blitt for mange her, då kunne fort enkelte av elevane blitt usynlige og ikkje fått uttalt seg eller gruppa kunne blitt meir urolig undervegs i intervjuet. Når deg gjaldt lærarane tok eg same vurderinga om at fem var nok, spesielt sidan intervjuguiden har ganske klare og strukturerte spørsmål. Behovet for ein open diskusjon i gruppa var dermed ikkje så viktig, men fleire synspunkt og meiningar var likevel viktig å få fram gjennom ulike informantar.

#### 4.2.5 Nærleik eller distanse?

Stikkorda nærleik eller distanse dukkar gjerne opp her, og er mykje diskutert innan metode. Idealet om å minimere forskaren sin effekt på dei studerte har tidligare blitt framheva, det bør vere eit skilje mellom forskar og det fenomenet som blir undersøkt. Målet her er å unngå at forskingsresultat blir styrt av kven som gjennomførte undersøkinga, og idealet er at ein annan forskar som gjennomfører ei identisk forskning, kjem fram til nøyaktig det same resultatet. Kritikken mot dette idealet er at forskning aldri heilt kan bli kvitt dei såkalla «forskingseffektane», det at ein forskar påverkar resultatata han eller ho kjem fram til. Det er aldri mulig å fjerne relasjonen mellom forskar og forskingsobjekt fullstendig, og det har dessutan blitt hevda at den sterke vektlegginga av avstand mellom partane faktisk har gjort forskinga dårlegare (Jacobsen, 2011, s. 30).

Ved eit stort fokus på avstand hevdar Jacobsen vidare at forskaren dermed ikkje får mulighet til å gå djupare inn i enkeltpersonar si forståing og fortolking av situasjonen og røynda. Det som trengs er nærleik, ikkje distanse:

*«Forskeren bør gå inn i en relasjon- helst likeverdig- med de han eller hun undersøker, og forsøke å forså disse på deres egne premisser» (Jacobsen, 2011, s. 30).*

Eitt av kapitla i boka *Fra nærhet til distanse og tilbake igjen: Om å analysere sin egen organisasjon* (Nielsen og Repstad, 1993), tar også opp dette emnet. Poenget er at det å ha ei rein forskarrolle i samfunnsvitskapen er ein «fiksjon», ifølgje forfattarane. Det å undersøke sin eigen organisasjon blir dermed ikkje så forskjellig frå det andre forskarar gjer når dei brukar kvalitative undersøkingar. Desse forskarane må også ha ei viss grad med relasjonar og sosiale forhold til sine aktørar i forskinga. Forskjellen blir bare at forskaren som samtidig er aktør i eigen organisasjon, oftast har fleire og meir intime, sosiale band til informantane sine enn ein utanforståande forskar (Nielsen og Repstad, 1993, s. 348). Desse forholda kan sjølvsagt vere på både godt og vondt.

Eg vel dermed å tenke at mitt forhold til og kjennskapen min til både skule, informantar og rammer rundt kan styrke arbeidet med oppgåva mi og refleksjonane i etterkant. Spesielt ved elevintervjua kan det vere ein fordel å kjenne elevane litt frå før, slik at deltakarane kjenner seg trygge i intervjusituasjonen og intervjuar kan stille direkte spørsmål tilpassa den enkelte elev.

## Intervjua

### 5.1 Kva seier intervjua?

Eg vil vidare gjennomgå dei funna eg har gjort, basert på svara til dei tre ulike intervjugruppene. Eg har vald å ta med enkelte direkte sitat frå informantane, for å få fram eit mest mulig samla bilete av den informasjonen eg har henta inn. I tillegg vil eg presentere svara frå intervjua med tankar, meiningar og synspunkt og etter kvart knytte dei opp mot hypotesane mine i teoridelen. For å få ei best mulig oversikt i oppgåva, vil eg først skildre den innsamla empirien frå intervjua og deretter knytte empirien opp til hypotesane i neste kapittel. På denne måten ser eg det lettare å setje intervjua i samband med kvarandre, og eg ønskjer samtidig å få fram mest mulig av essensen frå intervjua -fordi denne informasjonen seier så mykje om sjølve prosessen i utviklingsarbeidet Hjelmeland skule har arbeida med.

#### 5.1.1 Elevintervjuet

Elevane blei stilt spørsmål kring læringsmiljø og klasseleiing. Dei blei utfordra på å snakke om mellom anna bruk av læringsmål og metodar i klasserommet, klassereglar og relasjonar mellom lærar og elevar.

På spørsmålet om korleis lærarane lagar og kommuniserer læringsmåla til elevane, svarer elevgruppa at måla står på vekeplanen, dei blir skrivne på tavla og elevane les måla høgt samla i klassen av og til. Dei munnlege faga har også mål for timane, då står måla på vekeplanen, til dømes i kroppsøving. Elevgruppa meiner dei får nok informasjon om oppgåvene og læringsøktene på denne måten. Dersom måla er vanskelige, pleier lærarane å forklare medan dei skriv dei ned, eller dei snakkar om måla saman i klassen. Elevane seier også at det er nokså likt i dei forskjellige timane.

«Dei står på vekeplanen, og så er det, når me kjem inn i timen, så skriv dei det opp på tavla» (Elev 1).

«Me får lese det nokon gonger også. Me les måla og sånn.» (Elev 2).

På spørsmålet om korleis lærarane oppmuntrar elevane gjennom læringsarbeidet, svarer ein elev at dei brukar mange nye måtar å lære på, som forskjellige dataprogram i norskfaget. Då blir det interessant og variert. Ein annan elev svarer at når du får tilbakemeldingar får du noko positivt, noko å jobbe med. Då blir ikkje bare det negative i fokus. Tredje elev føyer til at dei ikkje treng å få karakter på kvar innlevering dei har, men ved hjelp av tilbakemeldingar kan jobbe seg opp mot neste karakter. Då slepp du å få den same karakteren heile tida, og bli skuffa for ein dårlig karakter -du ser heller på utviklinga. På elevsamtalar meiner elevgruppa at dei får hjelp til å nå måla sine, og at lærarane i tillegg har vidaregåande skule neste år i fokus når dei snakkar om kva det er viktig å jobbe med.

«Dei pleier, eller i alle fall meg spurte dei kva du vil oppnå, liksom. Så hjelper dei deg liksom på kva du kan gjere betre, eller. Sei dei då set eit mål, at viss du vil ha det... Viss du får den karakteren innan jul for eksempel. Så viss du held den, så har du den karakteren til sommaren også. Sett deg som mål» (Elev 5).

På spørsmålet om læring gjennom utvikling og framgang, bekreftar elevgruppa at lærarane gir dei tilbakemeldingar undervegs i arbeidet, til dømes ved at elevane får tips til meirskrivning, rettskriving med meir. Dei kan også sende arbeid til lærar via One Note, og få det tilbake over helga med tilbakemeldingar om det må drøftast meir, er langt nok og slike ting. Elevane er einige i at det er viktig med tilbakemeldingar undervegs. Ein elev seier også at nokon lærarar er flinkare å gi tilbakemeldingar undervegs enn andre, og at det er ein forskjell her. Elevgruppa er samla einige om at dei ved å få tilbakemeldingar veit korleis dei skal kome seg vidare med arbeidet sitt.

Kring spørsmåla som handla om korleis lærarane hjelper elevane med å utvikle og få ny kunnskap, samt korleis hjelpe elevane med å få nye ferdigheiter og bruke desse, kjem stikkordet *variasjon* inn fleire gonger. Variert undervisning og bruk av ulike metodar, meiner elevgruppa her er viktig. Dei seier også at variert undervisning gjer det kjekkare, og det er lettare å lære. Det blir nemnt forskjellige PC-program, diskusjonar, fagsamtalar og skodespel som eksempel på ulike arbeidsmetodar. Elevane nyttar også *læringspartner/læringsvenn*-metoden og gruppearbeid med fleire deltakarar.

«Det er jo å få det variert. At du ikkje har det same heile tida, men at du får lært det på ulike metodar» (...) «Å setje det opp til noko som er reelt» (Elev 4).

På spørsmål kring klassereglar, forventningar og relasjonar svarer elevane at dei har egne klassereglar på ein plakat i klasserommet, og at dei sjølv har vore med å laga og skrive under på desse reglane. Dei er ikkje i tvil om kva reglar som gjeld, men nokon medelevar har sjølvsagt testa ut nokon av reglane og klassen veit kva som skjer dersom dei ikkje rettar seg etter desse. Ved å diskutere reglane saman har elevane fått meir eigarskap til reglane, enn viss lærar bare bestemmer at slik skal det vere. Ein elev svarer at det er litt forskjell på korleis dei ulike lærarane reagerer, men ikkje så stor forskjell.

«Du får meir forståing for kvifor. På ein måte, viss me som er, eller.. Me veit jo liksom kva som er feil og rett» (Elev 5).

Elevgruppa seier at dei har kriterier i faga, under spørsmålet om å ha høge forventningar til elevane. Dei bekreftar samla at det er positivt å ha kriterier for faga. Lærarane fokuserer også på at elevane gjer sitt beste.

«Då kan du vite kva du kan få. Ja, så kan du sjå kva du manglar for å få den karakteren» (...) Det er jo ofte sånn grunnleggande, haldt eg på å seie, som korleis du har skrive det, fagord og ja, korleis det er lagt opp» (Elev 3).

På siste spørsmålet om kva lærarane gjer for å få gode relasjonar til eller få eit godt forhold til elevane, svarer elevgruppa at dei opplever at lærarane bryr seg om elevane sine og at dei kan snakke med ein lærar om andre ting enn fag dersom dei treng det. Å kjenne læraren godt frå før, gjer det nok lettare å ta opp ting enn med ein ukjent eller ny lærar.

«Eg trur det er lettare å spørje ein lærar du har hatt lenge om hjelp. For eksempel korleis du gjer noko. Trur eg blir lettare. Men det er vel opp til kvar enkelt på sånt» (Elev 1).

Ein elev trekk fram at dei synst det er viktig at lærarane spør om fritida deira, for eksempel. Som å spørje om korleis det gjekk på fotballkampen dei spela.

«Du føler i alle fall at dei ser deg, liksom» (Elev 5).

### 5.1.2 Lærarintervjuet

Lærargruppa fekk spørsmål omkring lærargruppa sitt arbeid samla og i tillegg om den enkelte lærar sitt arbeid rundt utviklingsarbeidet. På spørsmålet om korleis lærargruppa har klart å konkretisere og bryte ned dei overordna måla og planane kring Vurdering for læring og Klasseleiing for å kunne arbeide med dei i klasserommet, svarer Lærer 1 her:

«Eg tenker på det med klasseleiing, så har me jo jobba mykje med det å få ei felles forståing av ting, og gjerne felles rutinar på ting. Det med å ha faste måtar å starte timar på. Det å kommunisere læringsmål. At me har, på ein måte, jobba mykje for å samle lærargruppa om litt sånne enkle grep. Tenker eg. I forhold til klasseleiing».

Lærer 2 nemner vidare at utviklingsarbeidet ved skulen lenge har lege «brakk», og at det var viktig med ein igangsetjar for å skape ei felles forståing. Læraren seier at det var ei vond byrjing, konfliktfylt og mykje som sveiv. Men, at dei etter kvart klarte å trekke ned ballane ved hjelp av igangsetjaren, som skal ha mykje av æra. Lærargruppa fekk varierte måtar å jobbe på og det var struktur på utviklingsarbeidet.

«Og det tenker eg også, at når me begynte med dette her, så var det ein litt omstendelig prosess, for å seie det sånn. Og det var gjerne litt vanskelig å sjå kor me skal hen. Så det var mange ballar i lufta, og..Og det å på ein måte sjå kor er det me skal her. Det tok litt tid» (Lærer 1).

«I begynnelsen så herska det også noko, synest eg, som var sånn totalt begrepsforvirring. Me hadde vanlige lærarar som satt i klasserommet på fellesmøta og ikkje heilt forstod kva me skulle gjere. Altså, veldig ofte misforstod me, me var ikkje heilt sikre. Så litt det som du seier. Så etter kvart så fekk me jo på ein måte litt sånn kjøt og flesk på desse orda, men det tok litt tid. Det var ikkje alltid det var like enkelt å forstå kva me skulle gjere» (Lærer 2).

Lærarane nemner repetisjon som sentralt i oppstarten, det å få konkrete malar og rutinar ned på papir, arbeide kring detaljar og at dei har fått jobbe med dette på sine team. Ein ressurslærer på huset har vore til god hjelp for å få inn dei små dryppa.

«Eg trur me har brote det ned og gjort det så enkelt og forståelig for alle. Og me har vore med i prosessen alle saman. Og så har me heile vegen gått inn og så prøvd ut dei tinga som me har blitt einige om. Og så har me til slutt lukkast med noko, før me då kan eventuelt skrive det inn i dette dokumentet. Og så har me vore einige om det...» (Lærer 5).

Lærargruppa er samde i at dei har gjort ein god jobb i høve til fagplanarbeid, og at nedbrotne mål nå samsvarar med kompetansemåla til elevane. Det lettar arbeidet til lærarane med at dei kan bruke fagplanane meir aktivt i undervisninga. Det gjer det også lettare å fokusere på det elevane faktisk skal lære i timane. Gjennom det detaljerte arbeidet over tid, meiner også lærargruppa at dei har fått ei felles forståing for utviklingsarbeidet, som spørsmål 2 tok opp. Dei har også blitt satsa på plandagar, påpeikar ein i gruppa. At dei har fått ein del idèar utanfrå, for å sleppe å finne opp kruttet sjølv.

«Har jo brukt masse tid då, av fellestida. Og på team...» (Lærer 4).

«Det å utveksle erfaringar» (Lærer 3).

«Og så har me jo jobba mykje i lag, tenker eg, i både team og andre grupper, faggrupper, og andre grupper. Så me har heile vegen fått samtalt» (Lærer 1).



Felles kursdagar for heile kommunen med god kvalitet, har også hatt mykje å seie for å få ei felles forståing, seier ein av lærarane med bekrefting i gruppa. Når det gjeld spørsmålet om korleis lærargruppa har nyttiggjort seg av nettressursar kring utviklingsarbeidet, nøler dei litt meir. Dei seier dei har sett litt film frå Udir sine nettsider, og at ressurslærar har brukt det i formidlinga ut til dei andre lærarane. På spørsmålet «I kva grad trur du den enkelte lærer er villig til og klarer å vurdere sine egne utviklingsområde for å forbetre eigen praksis?» svarer Lærer 3 at lærarane har blitt meir positive etter kvart. Starten var veldig stressa, så fekk ein strukturere seg og sett ting på plass, for dermed å bli meir mottakelig etter kvart.

«...eg kjenner at eg har utvikla meg» (Lærer 1)

«Kjekkare?» (Lærer 3)

«Og ein har jo erfart mange at etter kvart.. At det verkar. At ein får betre timar og, ja. Du får igjen for det, då» (Lærer 4)

Lærer 5 poengterer at nøkkelen er at lærarane får vere med på å bestemme korleis ein skal gjennomføre utviklinga, og at dei blir høyrte. Arbeidet blir «meir vårt», samstemmer dei.

Siste delen i intervjuet har spørsmål spesielt innan klasseleiing. Lærarane seier dei kommuniserer læringsmåla til elevane blant anna med å gjere elevane aktive i formuleringane av læringsmål. Bruk av læringspartnar blant elevane blir brukt for at elevane skal forstå læringsmålet. I tillegg det å bruke god tid på å forklare orda og omgrepa i denne samanhengen, og å repetere læringsmålet igjen i slutten av timen for å få «den raude tråden».

Lærarane synest det er vanskelegast å få tid til å summere opp timen til slutt, å setje av tid til det. Dei bekreftar vidare at læringspartnar er godt etablert på ungdomsskulen, og at denne metoden kan vere til hjelp når dei skal hjelpe elevane med å utdjupe forståinga deira av nye ferdigheiter og kunnskap. Ein kan variere og sjå ting frå forskjellige vinklar.

Lærargruppa seier at det er viktig å gi elevane den reiskapen dei treng i arbeidet med å anvende nye ferdigheiter og kunnskap. Introdusere ulike læringsstrategiar som til dømes tokolonnotat, henge opp ting ein har jobba med på veggane, bruke skriverammer, vise modellar med meir, er gode eksempel.

For å engasjere elevane i undervisninga, svarer lærarane at det er viktig med variasjon i undervisninga og at det kjennest relevant og kan aktualiserast. «...og leikprega aktivitet. Er dei glade i.».

«Eg ser jo at det er viktig. Mhm. Det skapar veldig trivsel, og då trur eg at du lærer ennå meir. Viss dei veit at det er noko litt sånn leikprega» (Lærer 2). Læringspartnar blir også nemnt her, at elevane kan engasjerast gjennom læringspartnaren og sjølv kan vere aktiv i arbeidet og blir tvinga til å ta stillinga til fagstoffet ein jobbar med i timen. «Så får du alle med deg på den måten også, for det blir så ufarlig at dei skal snakke til ein i staden for til heile klassen. Då trekk dei seg fort ut, mange elevar» (Lærer 5).

På spørsmålet om reglar, rutinar og strukturar i læringsarenaen, svarer lærarane som elevane gjorde, at dei har felles reglar for klassen. Rutinane må vere tydelig formulert og ein må trene på dei saman med elevane. Lærarane må vere lojale overfor kvarandre, og opptre likt i klasserommet. «...Så du må liksom ha litt rutinar sjølv også, på korleis du følgjer opp dei rutinane du har i klasserommet. At du minner elevane på det, og har det oppe jamlig. Skryt over det, og at det kjem opp som eit tilbakevennande tema i ei eller anna form» (Lærer 4).

Når ein kjem til spørsmålet om å stille høge forventningar til elevane, svarer ein lærar at det er viktig å vurdere kva som er høge forventningar i forhold til dei ulike elevane på skulen. «At me er fornøgd når alle gjer så godt dei kan. Og at det eigentleg er dei høge forventningane, at dei i alle fall gjer ein innsats og dei gjer så godt dei kan. Ja» (Lærer 5). Lærer 2 svarer også at det er viktig å kommunisere til elevane når du har elevsamtale, og komme med forventningar der. Konkretisere forventningane. Her kan ein også presentere vurderingskriterer, og vise kva

som er låg/middels/høg måloppnåing. Bevisstgjere eleven på dette. På denne måten kjem ein med forventningar til elevane.

På spørsmålet «Kva gjer du for å leie elevgruppa på ein tydelig måte?», svarer lærargruppa at du som lærar mellom anna må vere tydelig, bestemt, vennlig og interessert. Dei nemner også at ein må kunne tulle og tøyse litt innimellom, finne balansen mellom tydelegheit og varme og vennlegheit. «Eg brukte å seie til mine elevar, eller dei som eg hadde før, there`s a time to play, and there`s a time to work» (Lærar 2).

«...Du kjem inn i klasserommet, alle reiser seg, du har blikkontakt. (...) Formidlar jo også forventning gjennom å ha rutine, på ein måte. At, sånn har me det her» (Lærar 4).

Det siste spørsmålet til lærargruppa handla om korleis du som lærar etablerer og opprettheld gode relasjonar til elevane. Her seier Lærar 1 at det å møte kvar elev på ein vennlig måte er sentralt, at elevane kjenner at du er interessert i dei.

«Me har jo jobba med relasjonsblinken også, og den bevisstgjjer oss jo. Kven har me.. Ikkje dårlig relasjon til, men kven føler me at me ikkje har vore i kontakt med i det siste» (Lærar 3).

Lærargruppa er einige i at det er viktig å ta opp ting som har skjedd, saman med elevane. At ein ikkje er redd for å ta opp konflikter eller ting ein høyrer er viktig for at elevane skal få ei forståing av kva som er godteke eller ikkje godteke på skulen. «Det trur eg dei lærer veldig mykje av, av relasjonsbygging i forhold til kvarandre» (Lærar 2).

Stikkordet «godt humør» er lærargruppa samstemde i at er viktig blant lærarane; ha litt kvardagshumor, tulle og tøyse litt, smile... Turdagar og aktivitetsdagar gir ofte gode anledningar til relasjonsbygging med elevane. «Og praktiske fag er genialt», bekreftar fleire i

gruppa. «Du får snakke med dei, og me har ein heilt annan atmosfære, rett og slett. Enn i klasserommet. Ja.» (Lærer 3).

«...Me er inne med dei i matfriminuttet (...) Ikkje tel minutt alltid, men at du av og til kan gå litt, og vere der litt. At dei ser deg. Det er litt viktig å vere raus med tida di med elevane. Viss det skal bli sånn at då er eg der ikkje lenger enn det... Det trur eg er litt viktig, at dei ser at eg også kom ned i dag. Sjølv om det ikkje var me som skulle vere der, og det var fleire. Eg trur dei likar det, elevane. Vere litt raus med tida di i forhold til kva du brukar på dei.» (Lærer 2).

### 5.1.3 Intervju med rektor

I intervjuet med rektor, blei spørsmåla delt inn i tre delar; planleggingsdelen, gjennomføringsdelen og vidareføringsdelen av prosjekta. Rektor fekk også muligheit til å føye til andre ting han meinte var viktig å få med, etter kvar del av intervjuet. På spørsmål om korleis rektor har planlagt og administrert utviklingsarbeidet gjennom perioden skulen har jobba med prosjekta, svarer rektor at Veilederkorpset var inne og rettleia ein del, og sette gode rammer for utviklingsarbeidet. Dei sette arbeidet i system. Det blei laga ein overordna hovudplan for arbeidet, og det blei bestemt kva skulen skulle satse på og kva målet skulle vere. Rektor svarer også at han var veldig bevisst på at skulen ikkje skulle ha for mange ting inn i prosjektarbeidet. Ein har også blitt meir bevisst å bruke tida godt, etter råd frå Veilederkorpset. Å nytte den fellestida ein disponerer godt, har vore viktig.

Når det gjeld forankring av utviklingsarbeid i personalet, svarer rektor mellom anna at ein har sett av tid til evaluering. Teamleiarane hentar inn ønskje frå sine team om kva dei ønskjer å jobbe med innan feltet.

«Så det er jo forankra ved hjelp av at teamleiarane har spørsmål, og før me lagar den detaljerte planen, og før me lagar hovudplanen, kva har lærarane lyst til» (...) «Så det er ei blanding mellom styrt og forankra ut frå dei ønskja dei kjem med».

Arbeidet med å få inn utviklingsarbeidet som metodar i undervisninga, er det mest inspektørane som har arbeida med, seier rektor vidare. Han viser til at skulen er delt inn i to skulebygg og to forskjellige personale med ulike fellestider for arbeid med utviklingsarbeid. Rektor blir dessverre litt meir perifer i dette arbeidet.

«Så der blir litt sånn at mykje blir pålagt inspektørane. Og det er klart at dei legg opp til at utviklingsmøta skal ofte munne ut i at det skal vere utprøving i klasserommet av dei tinga som me har gått gjennom. Og dermed evaluerer dei tinga me har gått gjennom seinare, og me prøver på ein måte å etablere noko me kallar god undervisningspraksis ved Hjelmeland skule...».

På spørsmål om korleis rektor har leia gjennomføringa av utviklingsarbeidet, svarer han at rektor og inspektørar har eit møte kvar veke der dei går gjennom kva ein skal bruke tid på. Inspektørane tek seg av den praktiske gjennomføringa, og informerer rektor kva dei har tenkt å gjennomgå innan temaet kollegiet arbeider med.

«...det er eg som går gjennom hovudplanen med lærarane, når me begynner skuleåret. Og det hender eg er med på dei utviklingsmøta elles. Men det er mykje inspektørane som gjer den daglige jobben i utviklingsarbeidet. Men eg er med, for eg er informert frå det møtet. Og der me blir einige om korleis me gjer det, og me gir kvarandre råd». Rektor følgjer også opp lærarkollegiet ved å ha ein del av medarbeidarsamtalane, der arbeid med utviklingsarbeid er eit stikkord. Han seier også at han gjerne skulle hatt meir tid til å vere innom klasseromma for å sjå undervisninga i praksis.

Når det gjeld å legge til rette for gode arenaer for kompetansedeling og erfaringsdeling på eigen skule og mellom skular i same kommune, påpeiker rektor at ein nok kunne vore ennå betre, men at ein har kompetansedeling. «...det har vore gallerivandring på barneskulen. Det har vore, der me sett dei i grupper, og så er det erfaringsutveksling av det me har hatt. Me har jo hatt kollegarettleing, som og er ein erfaringsutveksling. På både barneskulen og ungdomskulen så har me sett av ein fast post på programmet på teamtida der dei skal utveksle

erfaringar». Rektor håpar også at denne erfaringsutvekslinga blir ennå meir forpliktande, at alle bidreg inn mot dei emna ein har i utviklingsplanen og at lærarane og teama kjem dit at dei fungerer sjølv utan styrte oppgåver frå leiinga kring arbeidet.

Det eksisterer nokre felles møte for alle skulane i kommunen, men mest kurs innan nye ting, ikkje så mykje erfaringsdeling. Rektor sjølv deltek på kommunale rektormøte kvar månad og er med i lokale nettverk for rektorar på lokale ungdomskular. Det finst dessverre ikkje same type nettverk for rektorar ved barneskular. På rektormøta er det eit forbettringspotensiale på struktur på det som blir delt mellom skulane, seier rektor. På nettverksamlingar for ungdomsskulerektorar, brukar ein mellom anna metoden «gjort-lært-lurt», som også er bruk i utviklingsarbeidet ved Hjelmeland skule.

På spørsmål om kva som er viktig i arbeidet med å vidareføre utviklingsarbeidet som ein del av det skulen sitt systematiske arbeid med læringsmiljøet, seier rektor dette:

«Eg føler ikkje me er på plass med alt som har med Vurdering for læring, langt frå. Eg føler me har gått gjennom eigentleg alt det viktige med Klasseleiing. Men klasseleiing er jo noko som ein må følgje opp alltid, for det er så grunnleggande del av det å drive skule å ha gode klasseleiarar. Men me må bruke meir tid på å institusjonalisere, altså få ting til å sitte i veggane». Han nemner «relasjonsblinken» til elvane som må bli gjentatt kvart år i starten for at ikkje metoden ikkje skal bli gløymt og forsvinne ut. Rektor brukar ordet *institusjonalisere*, at ein igjen og igjen må arbeide kring dette. Han har også mange tankar kring å bruke praktisk og variert undervisning, og har ønske om at Hjelmeland skule skal starte med metoden «lesson study» der fleire lærarar lagar opplegg saman for ein undervisningstime -og at ein tilfeldig utvald av desse får gjennomføre timen medan dei andre observerer og gjer seg tankar som kan brukast i evalueringa i etterkant. Vidare gjennomfører ein av dei andre lærarane same timen neste gong i ein annan klasse. På denne måten kan ein saman kome vidare innan bruk av Vurdering for læring og Klasseleiing i undervisninga.

Rektor får også eit tilleggsspørsmål om korleis ein får med seg alle tilsette i å vidareføre utviklingsarbeidet. Han svarer at det å forankre arbeidet med å vise til forskning og kva forskning viser at fungerer, er ein viktig faktor her:

«Så det er klart, når me har Vurdering for læring, så bygger jo det på Hattie sine faktorar som viser størst effekt. At elevane er involverte i eige læringsarbeid, at elevane veit kva dei skal lære, og så vidare. Og få gode råd til korleis dei kan forbetre seg. Det er jo nettopp det Hattie viser som dei mest, dei faktorane som fungerer best. Og det er derfor me jobbar med dei. Og på den måten har eg jo lyst til å få lærarane med på laget. At dei ser det fungerer».

Ifølgje rektor, er dei viktigaste faktorane for å oppnå og meistre god klasseromleing at du skal

- like alle elevane
- ha eit varmt hjarte for elevane
- meistre den relasjonelle klasseleiinga
- vere bevisst på å gi merksemd til kvar elev
- ha god relasjon til elevane
- ha struktur og reglar
- lære elevane reglane og la dei få eigarskap til desse
- ha gode rutinar i klasserommet

«Og så er det dette her med å klare å vere genuint interessert, eller i alle fall få elevane til å oppleve at du er genuint interessert i dei som personar, og at dei lærer mest mulig. Ikkje nødvendigvis kva dei gjer på fritida, men du treff dei og lærer dei, og elevane føler at du bryr deg om dei».

#### 5.1.4 Relasjonsblinken

Innan punktet sosial relasjon til den enkelte elev, kan den såkalla *relasjonsblinken* nemnast. Eit kryss i midten av sirkelen viser god relasjon mellom lærar og elev medan kryss lenger ute i sirkelen viser dårligare relasjon mellom lærar og elev. Hjelmeland skule har som eit ledd i arbeidet med klasseleiing arbeidd med relasjonsblinken. Kvar lærar har plassert sine elevar inn i sirkelen, for å kartlegge dei elevane som ligg på dei ytste ringane og for å lage ein plan på korleis desse kan flytte seg mot midten av sirkelen i arbeidet med relasjonsbygging. I kronikken henta frå bladet Utdanning, skildrar ei gruppe studentar arbeidet med relasjonsbygging ved Gjøvik skole. Lærartema opplevde å ha gode samtalar rundt klassemiljø og enkeltelevar, som igjen skapte ei positiv endring. Metoden med relasjonsblinken tok ikkje lang tid, var effektiv og handla om bevisstgjerjing. Dei oppretthaldande faktorane som førte til problem/vanskar blei fort tydelige og tiltak kunne setjast raskt i gang. Arbeidet la opp til refleksjon over eigen praksis og ei eventuell endring hos dei vaksne til fordel for eleven (Moe, Hovi, Singstad, Skjellerud og Simensen, 2016).



## Mine funn knytt opp til hypotesane og drøfting av resultatet

I dette kapitlet vil eg knytte resultatata frå innsamla data, opp mot dei hypotesane eg på førehand har laga og framstilt i teoridelen av oppgåva. Eg vil sjå om hypotesane blir bekrefta eller om det ikkje er nok grunnlag til å stadfeste nokre av hypotesane. Her vil eg også komme med drøftingar til delar av resultatet, og referere til teoriar eg tidligare har beskrive i oppgåva.

### 6.1 Hypotesar knytt til elevintervjuet

Intervjuet med elevgruppa skulle vere med på å underbygge hypotesen *God klasseromleing fører til betre læringsmiljø*. Elevane svarer i intervjuet at lærarane inngår i ein sosial relasjon til elevane, lærarane har tydelige reglar i klasserommet og har kunnskapar om å rettleie elevane vidare i læringsløpet. Elevane seier at læraren lyttar til dei, og har forventningar til arbeidet deira; «*Dei seier jo at dei forventar at me gjer det beste. Så, dei seier det jo*» (Elev 1).

Hypotesen blir altså bekrefta i høve til teorien. Svara til elevane underbygger også hypotesen i forskinga Thomas Nordahl refererer til, der to av tre avgjerande faktorar for eit godt læringsutbytte blir knytt til læraren sitt arbeid med skulen sitt læringsmiljø. John Hattie snakkar også om læraren som den avgjerande forskjellen gjennom sin relasjon til elevane, jamfør teoridelen. Ved å bekrefte gjennom intervjuet at elevane opplever å ha eit godt klasserommiljø ved Hjelmeland skule, blir hypotesen også underbygd her.

Gjennom Hattie sine funn i *Visible learning*, ligg eigenrapporterte karakterar og elevforventningar på topp på lista over påverknad over prestasjon. Formativ vurdering/undervegsvurdering og tilbakemeldingar ligg på plass to og tre. Elevane eg intervjuet svarer at dei har mål for timane som blir kommunisert slik at elevane er kjende med kva dei skal lære: «*Dei (måla) pleier vere ganske klare, viss det er liksom litt vanskeleg, så pleier dei forklare dei, når dei skriv dei, eller når me snakkar om dei*» (Elev 5). Lærarane har forventningar til dei gjennom kriterier for arbeidet og at dei skal gjere sitt beste. «*Viss me har*

*innlevering, så pleier det ligge kriterier, på kva du må ha for å få den og den karakteren, liksom» (Elev 5).*

Dei seier også at dei får tilbakemeldingar undervegs i arbeidet, så dei veit korleis dei skal arbeide vidare for å nå måla og oppnå kriteriene for arbeidet. Elevane svarer vidare at dei veit kva reglar som gjeld i klasserommet, og at dei opplever at lærarane bryr seg om elevane sine. *«Me har sånn, i alle fall hadde me mykje meir før, sånn small talk før engelsken, der du forklarte litt kva du har gjort, liksom, og sånne ting, berre. Så dei veit liksom kva du held på med på fritida og sånn» (Elev 5).* Dette står i samsvar med den høge effektstørrelsen på lærar sin tydelegheit og lærar-elevrelasjon i *Visible learning*, og bekreftar igjen hypotesen om at god klasseromleing fører til betre læringsmiljø.

## 6.2 Hypotesar knytt til lærarintervjuet

Gjennom intervjuet med lærargruppa var det fleire hypotesar som skulle underbyggast og bekreftast. Ein av dei var den same hypotesen som elevane bekrefta gjennom intervjuet, som også blei bekrefta gjennom lærarane sine meiningar og utseiingar. Svara lærarane gir gjennom intervjuet underbygger altså at *God klasseromleing fører til betre læringsmiljø*. Lærarane og elevane er ganske samstemde i svara, ut frå sine perspektiv, og mykje tydar på at det eksisterer ei generell, god klasseromleing ved Hjelmeland ungdomskule.

*«Og dei rutinane du har som lærar, dei må vere så tydeleg formulert i forhold til at dei forstår desse her.. Og så trenar me på det saman med elevane. For då er det lett for dei å forstå og følge dei rutinane. Og så trur eg det er viktig heile vegen når dei klarer å halde det, at me gir dei tilbakemelding på at dette er bra. Og så trur eg i alle fall at det.. Når ein har sagt noko som lærar, så er det sånn» (Lærer 5).*

Hypotesen *Lærargruppa si evne til å konkretisere skule sine overordna mål og planar samt å skape ei felles forståing av utviklingsarbeidet, fører til eit betre læringsmiljø* blir også bekrefta av lærargruppa. Dei refererer til ein vanskelig start med mykje frustrasjon, men at lærarane etter kvart ved hjelp frå leiinga si organisering av fellesøker og mykje repetisjon

fekk ting på plass og dermed fekk ei breiare forståing for både hovudtankar bak, vanskelige omgrep, nytteverdi og bruksområde. Lærarane har også prøvd ut dei nye metodane i klasseromma, som ei vidareføring av læringsøktene innan utviklingsarbeidet. Denne handlingsmåten kan knytast opp mot Vivian Robinson sin teori om kor viktig det er å engasjere lærarane i ein endringsprosess (Robinson, 2015, s. 114). Lærarane må kjenne at dei er knytt til endringa, at dei forstår og at dei «eig» det dei jobbar med. Lærarane må med andre ord oppleve at arbeidet er «til nytte» for dei i kvardagen.

*«Nei, men eg tenker heile vegen det som er nøkkelen er jo det at me er med på å bestemme korleis ting skal gjennomførast. At lærarane føler at dei blir høyrte i forhold til korleis me skal gjennomføre denne utviklinga. Så derfor så trur eg også at me har blitt mykje meir positive, for me ser at me blir høyrte, og det er liksom lagt litt ned i forhold til tempoet også. Me jobbar.. Me brukar tid på det. Og så gjer me oss ikkje ferdige før me har lukkast, liksom. Eller, før me går vidare på neste» (Lærar 5).*

Hypotesen *Lærargruppa si evne til å gjennomføre utviklingsarbeidet med bruk av nettressursen sitt verktøy, fører til eit betre læringsmiljø*, blir delvis, men ikkje heilt bekrefta gjennom lærarintervjua. Dei fortel av ressurslærar mellom anna har brukt ressursar frå Utdanningsdirektoratet, og vist dei andre. Inspektør har også brukt nettressursar i arbeid kring fellesøktene. Lærarane sjølv har nok ikkje henta så mykje informasjon frå desse tilgjengelige ressursane. Dei har heller tatt med seg tildelt informasjonen frå fellesmøte og teammøte vidare ut til arbeidet i klasserommet. På den liknande hypotesen *Læraren sin evne til å vurdere eigen praksis ved bruk av nettressursen, fører til eit betre læringsmiljø*, blir svara ganske like. Lærarane har gjennomført dei oppgåvene dei har fått, og dermed har mange etter kvart automatisk fått tankar kring det å vurdere sin eigen praksis gjennom mellom anna erfaringsdeling, observasjon og analysearbeid. Men derifrå til at lærarane sjølv oppsøker tilgjengelig informasjon på internett og andre stader, skal seiast meir usikkert. Her er stikkord som tid og kapasitet trulig viktige moment.

På hypotesen *Læraren sin evne til å vurdere egne utviklingsområde, fører til eit betre læringsmiljø*, svarer lærargruppa at lærarane har blitt meir positive etter kvart og at dei nå har erfart at utviklingsarbeidet verkar og at ein som lærar får betre timar med nye metodar.

*«Eg trur me har blitt mykje meir positive etter kvart. Starten var veldig stressa, for det var så mykje på ein gong, og.. Etter kvart så fekk me strukturere oss. Og så.. Eg føler i alle fall for min del at.. Meir mottakeleg nå etter kvart. Ja. Og sett det på plass» (Lærer 3).*

Lærargruppa poengterer viktigheita av at arbeidet må vere «deira», lærarane må oppleve å bli høyrte og få vere med å bestemme, jamfør Robinson sine teoriar kring endringsleiing gjennom handlingsteoriar (Robinson, 2015, s. 116). Hypotesen blir bekrefta av informantane i lærarintervjuet. Ein må likevel ta med seg at alle lærarane ikkje har same oppfatning, og at sannsynligvis ikkje alle dei tilsette er like ivrige etter å endre praksis for å vurdere eigene utviklingsområde.

### 6.3 Hypotesar knytt til intervju med rektor

I intervjuet med rektor var det tre hypotesar eg gjerne ville bekrefte. Den første var knytt til planleggingsdelen av utviklingsprosjekta; *Skuleleiar sin evne til/sitt arbeid med å planlegge, administrere og forankre utviklingsarbeidet samt å etablere evalueringsrutinar, fører til eit betre læringsmiljø*. Innan forankring er «evaluering» eit stikkord frå rektor. Han nemner også at teamleiarane får stille spørsmål og komme med ønskje på vegne av sine team, før hovudplanen for kvart år blir laga. Hjelp frå Veilederkorpset i starten var ei god hjelp i planleggingsfasen av utviklingsprosjekta. Dei var med å setje rammer for utviklingsarbeidet og sette arbeidet i system. Administreringa av arbeidet med å få inn utviklingsarbeidet som metodar i undervisninga, er det ifølgje rektor mest inspektørane som har arbeida med, der ulike fellestider og ulike bygg er ein av grunnane for denne organiseringa. Hypotesen blir bekrefta. Det er likevel her viktig å tenke på den symbolske viktigheita til skuleleiar innan profesjonell læring, og at det å ha ei aktiv rolle i utviklingsarbeidet igjen fører til meir kunnskap kring arbeidet omkring styrker og svakheiter, informasjon om kva lærarane treng for å lukkast og om korleis legge til rette forholda etter behov (Robinson, 2015, s. 102).

*«..Det er jo inspektørane som gjer ein veldig viktig jobb her, for dei har det hands on, som det heiter. Eg er litt meir perifer, dessverre. Det er litt ein effekt av at me har to forskjellige*

*personale, to forskjellige skular og to forskjellige utviklingstider. Så blir det litt sånn at mykje blir pålagt inspektørane».*

Hypotesen innan gjennomføringsdelen av prosjekta; *Skuleleiar sin evne til å leie gjennomføringa av utviklingsarbeidet etter skulen sin intensjon, fører til eit betre læringsmiljø*, blir bekrefta gjennom utdjuving frå rektor om at det eksisterer faste utviklingsmøte mellom rektor og inspektørar som handlar konkret om gjennomføring av utviklingsarbeidet. Inspektørane informerer rektor om kva dei vil bruke tid på i kollegiet den kommande veka. Rektor og inspektørar gir også kvarandre råd kring arbeidet. Oppfølging av lærarkollegiet skjer hovudsaklig gjennom medarbeidarsamtalar. Innan tilrettelegging av arenaer for kompetansedeling, kjem erfaringsdeling på eigen skule fram som eit stikkord.

*«På både barneskulen og ungdomsskulen så har me sett av ein fast post på programmet på teamtida der dei skal utveksle erfaringar. Eg håpar me kan, på ein måte, raffinere den litt meir, sånn at den er meir.. Litt meir forpliktande, at alle bidreg».*

Tankar om ennå meir forplikting i høve til erfaringsdeling, at alle må bidra, er viktige utviklingstankar knytt til denne hypotesen. Rektor deltek sjølv i nettverk for rektorar på andre ungdomskular i distriktet, men det finst ikkje ifølgje rektor tilsvarande tilbod for barneskulerektorar, eller for barne -og ungdomsskulerektorar. Det er eit tankekors at slike nettverk ikkje eksisterer, eller er utvikla på same måte som for ungdomsskuleleiarar. Møller og Ottesen, jamfør teoridelen, påpeikar også at skuleleiarar sine avgjersler kan ha avgjerande betydning for elevane sitt læringsutbyte (Møller og Ottesen, 2012, s. 292) og Robinson viser til undersøkinga om at leiing av lærarane si læring og utvikling har aller størst effekt på dei vidare elevresultata (Robinson, 2015, s. 20).

Den siste hypotesen går på vidareføringsdelen av prosjekta; *Skuleleiar sin evne til å vidareføre utviklingsarbeidet som ein del av skulen sitt systematiske arbeid med læringsmiljøet, fører til eit betre læringsmiljø*. Rektor seier at alt ennå ikkje er på plass innan utviklingsprosjekta, spesielt innan Vurdering for læring. Innan Klasseleiing er mykje av det viktigaste gjennomgått, men her er det viktig å følgje opp vidare og å institusjonalisere

metodar og kunnskap kring emnet. Hypotesen blir delvis bekrefta med gode tankar for framtida. Rektor har ønskje om å bruke forskingsresultat og det forskning viser fungerer i arbeidet med å få med alle dei tilsette kring vidareføringa av utviklingsprosjekta, og han ser John Hattie sine tankar innan Vurdering for læring som sentrale brikker i elevane si læring. Tankane kring god relasjonsbygging mellom lærar og elev er også mange, og i samsvar med Thomas Nordahl sine teoriar kring emnet.

*«Og kanskje får du ikkje med deg 100 prosent til ei kvar tid. Kanskje må du ta nokre vanskelege samtalar med dei 20 prosentane som kanskje ikkje vel å vere så pålogga når me har utviklingsarbeid. Men du må jo klare å overbevise dei med forskning. Kva som funkar i eit klasserom (...) Så eg prøver å forankre det med å vise til kva forskning viser fungerer. Så er det klart, når me har Vurdering for læring, så bygger jo det på Hattie sine faktorar som viser størst effekt. At elevane er involverte i eige læringsarbeid, at elevane veit kva dei skal lære, og så vidare. Og få gode råd til korleis dei kan forbetre seg. Det er jo nettopp det Hattie viser som dei mest, dei faktorene som fungerer best. Og det er derfor me jobbar med dei. Og på den måten har eg jo lyst til å få lærarane med på laget. At dei ser dette fungerer».*

#### 6.4 Oppsummering av hypotesane

Kor lang tid institusjonaliseringa, eller vidareføringa av prosjekta kjem til å ta, vil framtida vise. Fallgruva kan vere at prosjekta blir «avslutta» for tidlig, og at ein del av lærarane fell tilbake i gamle mønster utan å la den nye praksisen bli ein del av kvardagen. Profesjonelle utviklingsplanar er ifølgje Viviane Robinson stort sett for ambisiøse til å kunne bli fullført i løpet av tiltenkt tid, og kan føre til at læringa blir oppdelt og utilstrekkelig støtta (Robinson, 2015, s. 109-110). Fornuftige tankar frå Dag Ingvar Jacobsen i *Organisasjonsendringar og endringsledelse*, tidligare omtalt i teoridelen, er at det må bli skapt eit ønskje om endring i organisasjonen. Planlegginga bør gjerne vere meir ein prosess enn eit resultat og leiaren må gå med små skritt ved å setje eitt og eitt tiltak ut i livet før ein deretter evaluerer desse (Jacobsen, 2014, s. 175). Det å ha ein klar visjon for utviklingsarbeidet og ha ei grunnleggande forklaring på kvifor ein skal endre seg og kva ein vil oppnå (Jacobsen, 2014, s. 174), må stå sentralt også i vidareføringa av ei skuleutvikling.

Når det er sagt, tyder analyseresultata frå intervjua med alle informantane, at det faktisk har skjedd ei endring ved Hjelmeland skule. Både innan lærarane si haldning til det å utvikle seg ved å endre eksisterande praksis, til det å sjå at systematisk arbeid over tid har effekt på klasseromleing og effekt på undervisninga. Og at arbeidet omkring skuleutvikling igjen har ført til at elevane har fått eit betre læringsmiljø enn det dei hadde tidligare.

#### 6.4.1 Samfunnsdebattar innan feltet

Det er nok likevel viktig å ha klart for seg at det er mange meiningar og oppfatningar i eit kollegie, og alle synspunkt og haldningar har heilt sikkert ikkje kome fram gjennom lærarintervjuet i undersøkinga. Thomas Nordahl sine tankar basert på John Hattie si forskning dei seinare åra, har også skapt samfunnsdebattar innan utdanningsfeltet. Strandkleiv og Lindbäck åtvarar mot, i ein artikkel publisert i Utdanningsnytt, at lærarane kan miste sin metodefridom og ende opp med å følgje ei manualbasert undervisning for å forbetre sin praksis (Strandkleiv og Lindbäck, 2015). Artikkelforfattarane refererer og til Sjøberg (2012) som kritiserer Hattie for og bare ta med dei faglige resultata, ikkje andre faktorar som motivasjon og interesse for faga, haldningar, engasjement med fleire. Denne «innsnevringa» av metodefridom, har nok også enkelte av lærarane på Hjelmeland skule opplevd som noko negativt, framfor ein styrke. Då er det ekstra viktig for leinga å få fram at metodane innan til dømes Vurdering for læring, skal vere ei hjelp i undervisninga framfor ein kontroll av undervisninga til den enkelte lærar.

Hovudmålet er når alt kjem til alt; ønskje om eit betre samla resultat på nasjonale prøvar og i framtida eit ennå betre eksamensresultat for elevane på skulen. Effekten der elevane sit igjen med ny, viktig kunnskap etter læringsøktene, håpar eg og trur at alle lærarane ved Hjelmeland skule har i bakhovudet gjennom undervisninga. Med dette resultatmålet kan arbeid omkring skuleutvikling forsvarast på alle måtar. Introdusering av forskjellige metodar og arbeidsmåtar gjennom læringsøktene til lærarane er eit steg på vegen mot elevane sin auka kompetanse, og det er igjen eleven som er i fokus for utviklinga.

Læringsmiljøet med faktorar som trivsel og sosial/emosjonell kompetanse, er nokon av dei ytre rammene som må vere på plass for å lukkast med å etablere eit godt læringsmiljø. Når

desse rammefaktorane med fleire kjennest tilfredsstillande for elevane, kan ny og auka læring finne stad, ifølgje Thomas Nordahl (Nordahl, 2010, s. 119). Saman med det andre utviklingsarbeidet, har derfor Hjelmeland skule arbeidd med førebygging omkring mobbing og opparbeiding av god sosial og emosjonell kompetanse, gjennom programma *Ikkje-anonym spørjeundersøking* og *Mitt val*. Begge delar er ledd i arbeidet kring elevane sitt læringsmiljø, og dessutan ein følgje av at det kom fram i elevundersøkinga at ein del elevar sa at dei opplevde å bli mobba på skulen.

#### 6.4.2 Ikkje-anonym spørjeundersøking

Elevane frå 3.-10.klasse ved Hjelmeland skule har hausten 2016 tatt elevundersøkinga *Ikkje-anonym spørjeundersøking* om læringsmiljø og mobbing ([www.klassetrivsel.no](http://www.klassetrivsel.no)).

Undersøkinga skal vere eit ledd i utviklinga av eit godt læringsmiljø og eit førebyggjande tilbak mot mobbing blant elevane. Elevane er ikkje her anonyme og kan kommentere både namn på eventuelle mobbarar og kven dei mobbar, kven av lærarane som høyrer på dei og støttar dei -eller ikkje, med meir. Eitt av spørsmåla innan området læringsmiljø lyd slik: *Er lærarane dine flinke til å høyre på deg dersom du gjerne vil fortelje dei noko viktig?* Her viste elevmassen at dei aller fleste svarte ja på dette spørsmålet. Nokre av elevane svarte nei, men kom gjerne med ei forklaring på kvifor i tillegg. På tiande trinn var det bare ein elev som svarte nei, men kommenterte at lærarane «av og til» var flinke til å høyre på det du ville fortelje. Resten svarte ja på spørsmålet, noko som kan styrke trua på at læringsmiljøet er godt blant elevane.

#### 6.4.3 Mitt val

I haust har også skulane i Hjelmeland starta opp med undervisningsopplegget *Mitt val*. Programmet er produsert av Lions club og tar opp metodar for utvikling av eit godt læringsmiljø og læring kring sosial og emosjonell kompetanse. Utdanningsdirektoratet har plassert programmet innan gruppa program som kan vise til dokumenterte resultat ([www.determinvalg.no](http://www.determinvalg.no)). Arbeid kring sosial kompetanse blant elevane for å styrke eit godt læringsmiljø er også viktig i undervisningsarbeidet, og det detaljerte programmet kan vere eit nyttig verktøy for lærarane i arbeidet omkring dei sosiale måla til elevane i skulekvardagen.



## 6.5 Resultat frå nasjonale prøvar og elevundersøkingar

Som nemnt tidligare, har ikkje Hjelmeland skule gjort det svært bra på nasjonale prøvar dei seinare åra, og har ofte lege under fylkes -og landsnivå. Dei siste ti åra har lokale tabellar vist at resultatata er nokså jamne, men litt under gjennomsnittet. Dette gjeld både engelsk, lesing og rekning. Innimellom dukkar det opp klassar som har heva seg over snittet, der resultatet har blitt forklart ut frå til dømes faktoren «type elevmasse». Ein kan likevel stille spørsmålet om kor mykje ulike undervisningsmetodar har å bety for resultatata. Kan fokuseringa på Vurdering for læring som metode påverke resultatata på nasjonale prøvar og eksamen allereie nå?

Sjølvsagt er dette ein ønskedraum for skulen, men med teorien i bakhovudet kan det nok ta nokre år før eit utviklingsarbeid er institusjonalisert og får full effekt hos elevane (Robinson, 2015, s. 109-110). Ifølgje Robinson tar det tid for lærarane å utvikle den pedagogiske innhaldskunnskapen som støttar ny praksis, og å bli komfortable med å bruke ny praksis i egne klasserom.

Lærarane har likevel jobba meir med nasjonale prøvar dei siste åra. Tidligare har elevane øvd på prøvane litt i førekant, medan lærarane sjølv har blitt involvert i etterkant av prøvane i løpet av arbeidet med skuleutvikling. Lærarane har sett på resultatata og på kva for spørsmål elevane har gjort det godt på eller har streva med, dei har tatt prøvane sjølv for å setje seg inn i problemstillingar og dei har drøfta resultatata med fokus på bruk av metodar vidare i undervisninga og fokus på dei områda elevane slit spesielt med på prøvane. Samtidig er dette eit omfattande arbeid som framleis er under utprøving, så kor mykje denne bruken av lærartida har nytteverdi er vanskelig å dokumentere per i dag. Men knytt opp til erfaringsdeling er det trulig ein viss effekt der, ifølgje hypotesen om at «læraren si evne til å vurdere og utvikle eigen praksis ved bruk av nettressursen, fører til eit betre læringsmiljø».

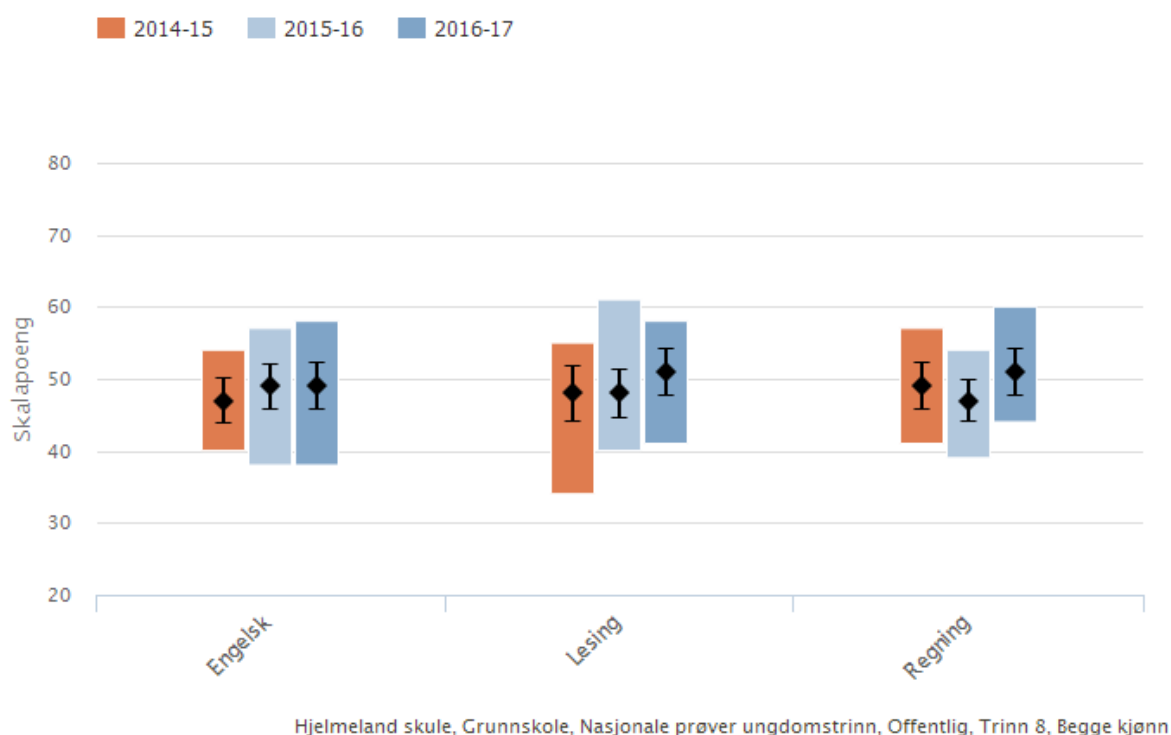
### 6.5.1 Positiv framgang i elevundersøkinga

I elevundersøkinga som elevane frå 5.-10.klasse tar på seinhausten kvart år, ser ein tydelig at punktet som går på bruk av Vurdering for læring har gått fram det siste skuleåret.

Elevdemokrati og medverknad, felles reglar, motivasjon og støtte frå lærarane har også gått kraftig fram ved Hjelmeland skule. Trivsel og meistring er nokså som før, medan mobbing har gått litt opp (sjå vedlegg). Ein kan dermed sjå at arbeidet kring Vurdering for læring og Klasseleiing har ført til ei endring med positiv framgang for elevane sitt læringsmiljø.

## 6.5.2 Framgang på nasjonale prøvar hausten 2016

Hausten 2016 kan ein sjå i nylig offentliggjort resultat av nasjonale prøvar på åttande trinn, at det er ein klar framgang i det gjennomsnittlige resultatet ved Hjelmeland skule, som biletet under viser. Dette er gledelige nyheiter for skulen. Både lesing og rekning har gått opp merkbar på landsgjennomsnittet det siste året, lesing frå 48 til 51 i snitt og rekning frå 47 til 51 i snitt. Engelsk har same snitt som i fjor, men gjekk frå 47 til 49 i snitt året før. Hjelmeland skule ligg i haust altså over det nasjonale snittet på nasjonale prøvar både i lesing og rekning.

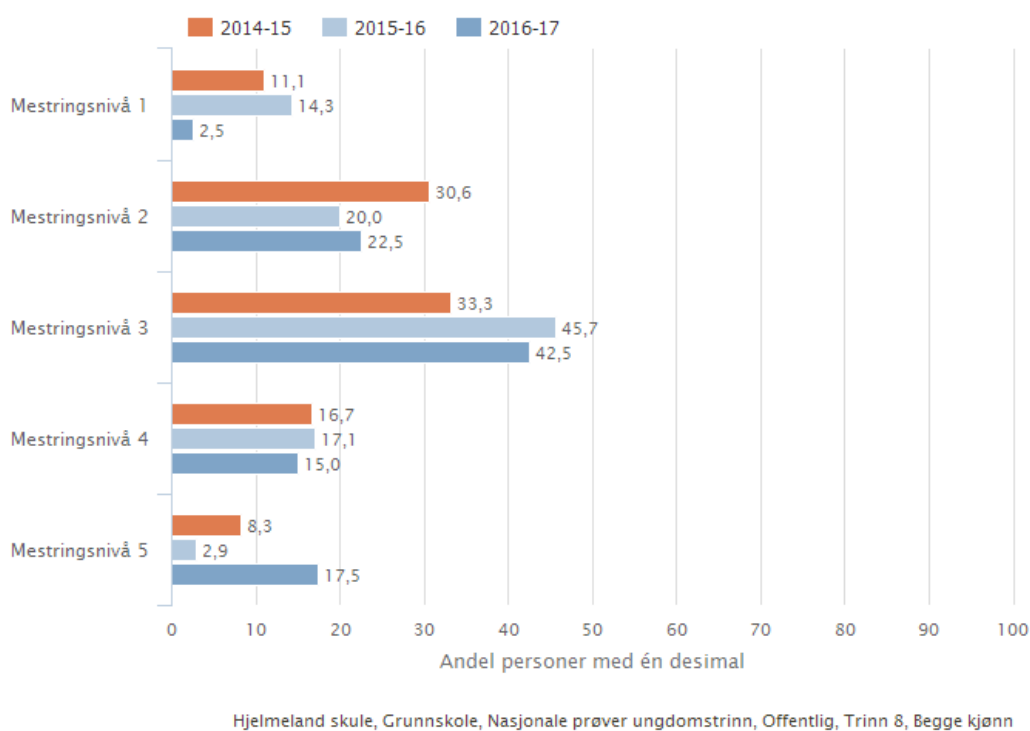


Figur 6 Resultat på nasjonale prøvar hausten 2016

Det ein også kan lese ut av tabellane er at skulen har fått fleire elevar innan meistringsnivå 4 og 5 enn tidligare, altså på dei høgaste nivåa. Dette har som sagt vore ein av utfordringane til skulen, korleis få fleire elevar til å prestere betre på dei nasjonale prøvane. Det kan ifølgje årets prøvar sjå ut som trenden er i ferd med å snu oppover, noko som i tilfelle er svært positivt for skulen. Kan desse indikasjonane vere eit resultat av arbeidet med Vurdering for læring og Klasseleiing?

Innan lesing var i overkant av 28 prosent av elevane fordelte på nivå 4 og 5 hausten 2014. To år seinare er delen av elevar på nivå 4 og 5 over 33 prosent. I rekning låg 25 prosent av elevane på nivå 4 og 5 hausten 2014, medan det i haust er 32,5 prosent av elevane på dei to høgste nivåa. I engelsk ligg skulen ennå eit lite hakk under landssnittet, men har heva seg godt også her dei siste åra. Hausten 2014 klarte under 14 prosent av elevane ved Hjelmeland skule å komme opp på nivå 4 og 5 i nasjonal prøve engelsk. Hausten 2016 er det heile 25,6 prosent elevar på desse to nivåa.

Tabellen under viser nasjonal prøve i rekning ved Hjelmeland skule på åttande trinn hausten 2016. Elevane er prosentvis fordelt på dei ulike meistringsnivåa. Ein kan tydelig sjå at meistringsnivå 1 og 2 har fått mange færre prosent elevar dei siste åra, medan spesielt meistringsnivå 5 har fått langt fleire prosent elevar sidan hausten 2014 då skulen starta med utviklingsprosjekta.



Figur 7 Nasjonal prøve i rekning hausten 2016 fordelt på meistringsnivå

Nasjonale prøvar for femte trinn viser også hausten 2016 ein framgang frå tidligare. I lesing og i rekning ligg elevane nå på det nasjonale snittet, og har gått opp eitt skalapoeng sidan i fjor. Det same har elevane på trinnet gjort i rekning. I engelsk ligg dei også på nasjonalt snitt,

men har gått opp frå 47 i snitt til 50 i snitt det siste skuleåret. Dette er ei svært god utvikling for læringsresultatet på skulen.

Med bakgrunn i desse resultata er det mykje som tyder på at elevane sin framgang på nasjonale prøvar dei siste tre skuleåra, er ein følgje av eit systematisk arbeid omkring skuleutvikling i den same perioden. Meir fokus på læringa til elevane gjennom tydelige læringsmål, undervegsvurdering og kriterier for arbeidet, kan vere sentrale faktorar for dette utfallet. Ein kan dermed sjå at arbeidet kring Vurdering for læring og Klasseleiing har ført til ei endring med positiv framgang også for elevane sine læringsresultat på Hjelmeland skule.

## Konklusjon og vegen vidare

Problemstillinga mi for denne oppgåva har vore:

*Har læringsmiljøet til elevane ved Hjelmeland skule endra seg i positiv retning etter gjennomføringa av utviklingsprosjekta Klasseleiing og Vurdering for læring i perioden 2013-2016?*

Kva har eg funne ut etter å ha arbeidd med denne oppgåva og kva kan eg konkludere med kring problemstillinga?

### 7.1 Korleis er læringsmiljøet på Hjelmeland skule i dag?

Ifølgje hypotesane mine, har læringsmiljøet blitt betre gjennom det arbeidet skulen har gjort innan utviklingsprosjekta Klasseleiing og Vurdering for læring. Dei fleste hypotesane har blitt bekrefte. Skulen har litt å strekke seg etter når det gjeld at lærarane sjølv, aktivt hentar informasjon kring si eiga utvikling og tar i bruk nettressursar og andre ressursar inn i sitt personlege arbeid kring eigenutvikling. Grunnen til dette vil eg tru handlar ein del om kva tid ein har til rådighet og prioritering av denne tida.

Ein kan allereie nå sjå ein positiv framgang i resultat på nasjonale prøvar og elevundersøkinga viser at elevane er meir positive til skulen generelt. Det er for tidlig å seie heilt sikkert om framgangen her er ei rein følgje av stort fokus på utviklingsarbeid, variasjonane frå år til år vil ennå vere til stades. Likevel er det naturleg å tru at mykje at arbeidet har ført til nettopp denne generelle auken i læringsresultatet på nasjonale prøvar både på 5.trinn og 8.trinn. Det blir interessant å sjå om eksamensresultata ved skulen også får ein gradvis framgang, og om det er mulig å sjå positive tendensar i åra som kjem.

Når det gjeld vidareføring av prosjekta i framtida, og prioriteringa med «å halde emnet varmt» i kollegiet, er det spennande å sjå korleis skuleleiinga med rektor i spissen kjem til å arbeide med dette. Mange emne konkurrerer med kvarandre, og kampen om fellestida til lærarane er hard. Tida strekk ofte ikkje til. Men ved å ha ein skriftlig plan for satsingsområde og utvikling

kvar år, i tillegg til å ha ein detaljert plan med fastsette tema for kvar veke gjennom året, har skulen langt på veg fått inn det dei ønskja av prioriteringsområda.

Faktumet at Hjelmeland skule er ein felles barne -og ungdomsskule, men med ulike bygg eit stykke frå kvarandre, har nok ført til at utviklingsarbeidet har blitt arbeidd med på litt ulike måtar sidan starten. Rektor har faste utviklingsmøte med inspektørane på bygga kvar veke, men det er hovudsaklig inspektørane som har gjennomført mesteparten av læringsøktene kring utviklingsarbeidet. For å samle eit personale heilt, er mi oppfatning at den symbolske rolla til skuleleiar er svært sentral i arbeidet. Ved å vere delte kan avdelingane ende opp med forskjellige resultat og ta kvar sine retningar vidare i utviklinga, noko som sjølvstøtt kan vere både positivt og negativt. Omsyn til arbeidet med elevar på ulike aldersnivå på barne -og ungdomstrinnet, er eit argument for å dele dei tilsette på bygga ein del gonger. Tanken om ein samla skule og eit samla utviklingsarbeid, er eit argument for å gjennomføre utviklingsarbeidet til lærarane med flest mulig felles læringsøkter.

#### 7.1.1 Ein framtidretta skule

Det er for tida mange teoretiske debattar rundt undervisning, effektiv læring og skulepolitikk. I ein artikkel publisert av regjeringa i november i år stiller nåverande kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen spørsmål om det burde vore utarbeida ein ny, generell del av læreplanen (Regjeringa, 2016.) Han meiner dette er aktuelt for å halde følge med samfunnet si utvikling, og at skulen må leie an i denne utviklinga. Utdanning betyr meir nå enn nokon gong og skulen må ha eit breitt syn på opplæringa, stadfestar kunnskapsministeren her. Lærarane er med på å forme dagens barn og unge til å bli framtida sin vaksengenerasjon. Dei skal igjen finne sin plass i samfunnet som sjølvstendige og godt rusta samfunnsborgarar.

Her trur eg det er mykje å ta med seg innan val av satsing i skulen og fokus på det heilheitlege i læringsbiletet. Læringsmiljøet til elevane er komplekst, som teorien tidligare viser. Tanken om eleven som den sentrale brikka i undervisninga og tilrettelegginga for læring, er eg sikker på er avgjerande for at flest mulig av dagens barn og unge skal kjenne at dei lukkast i

læringsløpet og at dei opplever å ha nytte av den lærdommen dei får gjennom minst 13 års skulegang.

*Dybdelæring* er eit omgrep som har blitt omtalt i media i det siste. Professor i pedagogikk, Sten Ludvigsen, omtalar dybdelæring saman med progresjon som to sentrale prinsipp for val av innhald i framtidsskulen (Ludvigsen, 2016). Han ser også behovet for ei fagfornyng, der elevane bør få muligheit til å fordjupe seg meir innan viktige område. Dybdelæring inneber mellom anna at elevane brukar sine eigne evne til å analysere, løyse problem og reflektere over eiga læring for å konstruere ei varig forståing. Å lære noko grundig og med god forståing krev ei aktiv deltaking i eigne læringsprosessar, bruk av læringsstrategiar og evne til å vurdere eiga meitring og framgang. Han tar utgangspunkt i kunnskapsministeren sin kronikk om temaet i Aftenposten i haust; «*Vi foreslår derfor mer dybdekunnskap og mindre overflatelæring*» (Isaksen, 2016).

Denne tankegangen kan på mange måtar knytast opp til tankar og metodar kring Vurdering for læring. Som Ludvigsen påpeikar, er arbeidet med å bygge *ein framtidsretta skule* allereie i gang. Nå ventar eit systematisk nasjonalt arbeid med fagfornyng og læreplanar kopla til skulen sin utvikling av praksis. Dette vil skape framtidens skule i Noreg, ifølgje Ludvigsen. For Hjelmeland skule sin del er me undervegs, og i god gang ved hjelp av det arbeidet som allereie er utført. Men me kan ikkje sjå på utviklinga som avslutta eller ferdig. Nye retningar for arbeidet blir til på vegen. Endringar og tilpassingar må gjerast undervegs, som Dag Ingvar Jacobsen nemner som viktig i teoridelen. Endring blir ikkje sett på som ei eingongshending, men som ein kontinuerlig og interaktiv prosess. Ein må lukkast med å skape ein lærande organisasjon. Då kan verkeleg utviklingsarbeidet starte.

Færre karakterar i undervegsvurderinga har også vore i søkelyset i det siste. Utdanningsnytt fortel om forsøk som har vore utført både på vidaregåande skule, men også på utvalde ungdomstrinn dei siste tre åra. Lærarane seier at norskundervisninga er betre og elevane synest undervisninga har blitt meir variert, viser ein rapport utarbeida av NIFU (Jelstad, 2016). Lærarane som var med i forsøket rapporterte om større muligheit til å fordjupe seg i

norskfaget i undervisninga, meir tid til skriveopplæring og at dei kjende dei blei betre norsklærarar. Igjen aktuelle tankar innan spørsmålet om kva som gir best læring for elevane.

### 7.1.2 Spørsmål om kommunesamanslåing

Skulepolitikken har vore heit dei siste åra også i Hjelmeland kommune. Sparetiltak med nedlegging av fleire krinsskular har vore presenterte frå politisk hald, men til nå har dei to mindre barneskulane i kommunen blitt sparte for denne trusselen. Tankar om ein felles barneskule i kommunen har nok uansett streifa mange, der noko av det positive kan vere eit større faglig miljø. Dersom det i framtida blir eit slikt utfall, vil sjansen for å få ein ny barneskulerektor trulig vere stor. Eit samla personale på same hus, ein leiar som har kontor i same bygget og hovudansvar for barnetrinnet, trur eg vil vere positivt.

Kommunen er også midt i debatten rundt kommunesamanslåing med ein eller fleire av nabokommunane. Dersom den politiske avgjersla til slutt blir ein større Ryfylkekommune med Hjelmeland som desentralisert kommunedel, blir skulen fort sårbar. Korleis blir dei politiske tankane om skuledrift vidare framover? Eit eventuelt flytta kommunesenter kan fort føre til satsing på færre, men større barneskular. Det kan bli meir kamp om faglige midlar og ressursar og dei «lokale» politikarane som kjenner skulen og skulen sine behov, blir plutselig ikkje så lokale lenger. Politikarane blir dratt i begge retningar, og jobbar mot det dei sjølv meiner er rett. Ingenting er avgjort, men det er definitivt viktig å få fram elevane sitt beste i denne diskusjonen. Her må foreldre, lærarar og andre engasjere seg i kampen om ei best mulig løysing og tilrettelegging av barna sin skulekvardag i framtida. Som forelder til små skulebarn sjølv, ser eg det som ekstra viktig å vere engasjert og ta del i denne debatten.

## 7.2 Refleksjon om vidare arbeid

Utviklingsarbeidet kring Vurdering for læring og Klasseleiing kan ikkje seiast å vere fullført, noko som også rektor påpeikar i intervjuet. Dei fleste metodane er nå presenterte, men frå denne prosessen til det «å ha det i veggane» og at ting er institusjonalisert i organisasjonen, er ein lang veg å gå. Repetisjon og erfaringsdeling må trulig vektleggast mykje for at kunnskapen skal oppretthaldast og at lærarane blir heilt trygge på dei forskjellige undervisningsmetodane. Klasseleiing må alltid haldast ved like, sjølv om lærarane ved skulen



generelt ser ut til å kjenne seg ganske sikre på dette området og har gjennomgått eit omfattande arbeid innan felles struktur og reglar.

Skulen må altså jobbe strukturert vidare med skuleutviklinga. Samtidig skal ein følgje utviklinga i samfunnet vidare. Kva skjer om fem år, er det då andre innfallsvinklar mot læringsmiljø og elevresultat som blir presenterte? Eller har ein nå funne «fasiten»? For lærarar som har jobba gjennom fleire tiår, er gjerne erfaringa at ting forandrar seg. Det som var sentralt i undervisninga for 20 år sidan, er kanskje ikkje så aktuelt eller så oppdatert nå lenger.

Tida er også ein faktor som alltid kjem opp igjen i diskusjonen kring satsingsområde. Kva har ein tid til og når er tida ein rår over med på dempe ei ny satsing? *Lesing og skriving i alle fag* er satsingsområde i tillegg til dei andre utviklingsprosjekta skulen har arbeidd med. Ein skal kunne knytte denne satsinga opp mot spesielt Vurdering for læring, men balansegangen for om det blir «for mykje» er vanskelig. Ein skal fokusere på og presentere nye ting, samtidig som det ikkje skal tippe over og bli til noko som er «pålagt» av leiinga.

Mi anbefaling er at skulen held fram med å gå «små skritt» utan å kaste seg inn i for mange nye ting. Det nye må henge saman med det eksisterande, og det må vere ein raud tråd i arbeidet. Eit systematisk og gjennomtenkt opplegg med klare hovudmål og delmål må vere utarbeida. Mest mulig undervisningsretta arbeid, mykje erfaringsdeling på lærartema og involvering av lærarane sine synspunkt, trur eg er viktig. Å få fram det positive slik at dette smittar over på dei som er usikre eller negative til utviklinga, kan vere eit delmål i arbeidet. Opplever klassane eit resultat av det dei jobbar med? Snakk om dette saman. Faglige resultat er ein viktig ting, men også den psykososiale delen med trivsel og relasjonar mellom lærarar og elevar er avgjerande i skulevardagen. Dersom dette «funkar», eller som teorien seier; dersom læringsmiljøet er godt, **er føresetnadene for auka læring stor.**

Ein kan med sikkerheit konkludere med at Hjelmeland skule har gjennomgått ei stor forandring og utvikling i løpet av dei siste tre åra. Skulen med dei tilsette ønskja frå starten at det skulle skje ei utvikling, dei visste bare ikkje kva dei ville utvikle seg på og korleis denne utviklinga ville opplevast på kroppen deira i kvardagen. Det var ein smertefull og vond start, som ein av lærarane uttalte i intervjuet. Men det førte til resultat.

Eg har vore heldig og fått erfare og delteke i denne prosessen frå start til slutt, frå eit skuleleiarperspektiv. Eg har lært mykje om utviklingsarbeid, på godt og vondt. Sett reaksjonar, frustrasjonar men også glede ved å lukkast i arbeidet. Det kunne vore interessant å forske vidare på korleis læringsmiljøet og læringsresultata ved skulen utviklar seg over tid. Forhåpentlegvis får eg følgje med på denne utviklinga som tilsett ved skulen også i åra framover.

Kunnskapen eg har fått gjennom arbeidet med denne studien vil eg ta med meg vidare i yrkeslivet. Denne lærdommen trur eg vil vere til stor nytte både i ein jobb som skuleleiar eller i ein annan leiarjobb og i jobben som lærar og klasseleiar.

## Litteraturliste

### **Bøker:**

Baldersheim, H. og Rose, L.E. (2010). *Det kommunale laboratorium* (2.utgave, 3.opplag). Bergen: Fagbokforlaget.

Bergkastet, I. og Andersen, S. (2013). *Klasseledelse. Varme og tydelighet* (1.utgave, 2.opplag). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Cameron, K.S. og Quinn, R.E. (2013). *Identifisering og endring av organisasjonskultur* (1.utgave, 1.opplag). Oslo: Cappelen Damm.

Dalin, P.(1987). *Skoleutvikling* (2.utgave, 1.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Hattie, J. (2014). *Synlig læring -for lærere* (1.utgave, 3.opplag). Oslo: Cappelen Damm.

Jacobsen, D.I. (2011). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (2.utgave, 3.opplag). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jacobsen, D.I. (2014). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (2.utgave, 2.opplag). Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, D.I. og Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Møller, J. og Ottesen, E. (2012). *Rektor som leder og sjef* (2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Robinson, V. (2015). *Elevsentrert skoleledelse* (1.utgave, 2.opplag). Oslo: Cappelen Damm.

Roald, K. (2013). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring* (2.opplag). Bergen: Fagbokforlaget.

Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring -et nyttig verktøy for ledelse og læring* (1.opplag). Høgskolen i Tromsø: Eureka Forlag.

### **Kapittel i bok:**

Nielsen, J.C.R. og Repstad, P. (1993). «Fra nærhet til distanse og tilbake igjen», *Fra nærhet til distanse og tilbake igjen: om å analysere sin egen organisasjon* (s. 347-368). Oslo: Tano.

### **Artiklar:**

Kunnskapsdepartementet (2012). Motivasjon og mestring for bedre læring -Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving. *Strategi for ungdomstrinnet*, s. 4.

Moe, A., Hovi, T.I., Singstad, M.H., Skjellerud, N. og Simensen, T-L. S. Relasjonsarbeid som redning? *Utdanning, 2016 (1)*, s. 49-51.

### **Avisartikkel henta frå internett:**

Isaksen, T.R. (2016, 10.10.) Kronikk: Fremtidens skole må ha mer dybdekunnskap og mindre overflatelæring. *Aftenposten*. Henta 23.11.16, frå

<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/Kronikk-Fremtidens-skole-ma-ha-mer-dybdekunnskap-og-mindre-overflatelaring--Torbjorn-Roe-Isaksen-606420b.html>

Ludvigsen, S. (2016, 23.10.) Dybdelæring er forutsetning for fremtidens skole. *Aftenposten*. Henta 23.11.16, frå

<http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Dybdelaring-er-forutsetning-for-fremtidens-skole--Sten-Ludvigsen-607135b.html>

### **Internett:**

Haugan, I. (2014, 06.12.) *God ledelse gir bedre lærere*. Henta 26.01.16, frå

<http://gemini.no/2014/02/god-ledelse-gir-bedre-laerere/>

Jelstad, J. (2016, 22.11.) *Norsklærere: Vi blir bedre lærere av å gi færre karakterer*. Henta 23.11.16, frå

<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2016/november/norsklarere-vi-blir-bedre-larere-av-agi-farre-karakterer/>

Meld. St. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Regjeringen (2016). *Kunnskap gir muligheter for alle*. Henta 16.02.16, frå

<https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/solberg/Regjeringens-satsingsomrader/Regjeringens-satsingsomrader/kunnskap-gir-muligheter-for-alle1/id2407186/>

Regjeringen (2015). *Lærerloftet - på lag for kunnskapsskolen*. Henta 16.02.16, frå

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/larerloftet/id2008159/>

Regjeringen (2014). *Rektor trives på skolebenken*. Henta 16.02.16, frå

[https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter\\_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-hoyere-utdanning/rektor-trives-pa-skolebenken/id720701/](https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-hoyere-utdanning/rektor-trives-pa-skolebenken/id720701/)

Regjeringen (2016). *Trenger vi en ny generell del av læreplanen?* Henta 23.11.16, frå

<http://nygenerelldel.regjeringen.no/2016/11/08/trenger-vi-en-ny-generell-del-av-laereplanen/>

Regjeringen (2015). *Ungdomstrinn i utvikling*. Henta 16.02.16, frå

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinni-utvikling/id737594/>

Rønning, H. (2016, 15.11.) *Karakterfri ungdomsskole gjør det bra*. Henta 23.11.16, frå

<https://www.nrk.no/vestfold/karakterfri-ungdomsskole-gjor-det-bra-1.13226907>

Strandkleiv, O.I. og Lindbäck, S.O. (2015, 01.11.) *I Norge kan en få inntrykk av at Nordahls egentlige agenda er å få ned andelen elever med spesialundervisning, eller aller helst avskaffe den*. Henta 29.01.16, frå

<http://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/oktober/i-norge-kan-en-fa-inntrykk-av-at-nordahls-egentlige-agenda-er-a-fa-ned-andelen-elever-med-spesialundervisning-eller-aller-helst-avskaffe-den/>

Utdanningsdirektoratet (2014) *Fire prinsipper for undervisningsvurdering*. Henta 17.01.16, frå

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/#Kultur-for-laring>

Utdanningsdirektoratet (2014) *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Henta 17.01.16, frå

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Viktige-prinsipper-for-vudering/fire-prinsipper/>

Utdanningsdirektoratet (2016) *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Henta 24.09.16, frå

<http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>

Utdanningsdirektoratet (2014) *Klasseledelse og vurdering for læring*. Henta 17.01.16, frå

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Klasseledelse-og-vurdering-for-laring/Klasseledelse-og-vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet (2016) *Klasseledelse*. Henta 28.07.16, frå

<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#110586>

Utdanningsdirektoratet (2016) *Lærer-elev-relasjonen*. Henta 24.09.16, frå

<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet (2013) *Ståstedsanalysen for skoler*. Henta 28.01.16, frå

<http://www.udir.no/Utvikling/Verktoy-for-skoleutviklinganalyser/Statedsanalyse-for-skoler/>

# Vedlegg 1

## INTERVJUGUIDE ELEVGRUPPE

### Spørsmål 1:

- a) Kva gjer lærarane for å lage og kommunisere læringsmåla til elevane?  
(stikkord: klare mål for timane, elevane veit kva dei skal gjere)
- b) Korleis oppmuntrar lærarane elevane gjennom læringsarbeidet?  
(stikkord: i timane, på samtalar, i tilbakemeldingar med meir)
- c) Korleis fokuserer lærarane på læringa gjennom progresjon/utvikling og framgang?  
(stikkord: undervegsvurdering, ikkje bare sluttarakterane tel, utviklinga er viktig)
- d) Kva gjer lærarane for å hjelpe elevane med å øve på og utvikle nye ferdigheiter og kunnskap?  
(stikkord: ulike metodar og planar, gjennomføring av læringsøker med meir)
- e) Kva gjer lærarane for å hjelpe elevane til å få nye ferdigheiter og til å bruke nye ferdigheiter og kunnskap?  
(stikkord: motivere og legge til rette, kva gjer lærarane for at du skal lære noko nytt og bruke det du har lært)
- f) Kva gjer lærarane for å engasjere elevane i undervisninga og i læringsaktivitetane?  
(stikkord: variasjon, korleis blir elevane interessert i det dei skal lære)
- g) Kva gjer lærarane for å lage og oppretthalde reglar, rutinar og strukturar i klasserommet eller der undervisninga føregår?  
(stikkord: faste og tydelige rammer)
- h) Kva gjer lærarane for å kommunisere/ha høge forventningar til elevane si læring, arbeidsinnsats og læringsutbyte?  
(stikkord: elevane veit kriteriene for arbeidet og korleis dei må jobbe for å nå måla)
- i) Kva gjer lærarane for å leie elevgruppa på ein tydelig måte?  
(stikkord: tydelige reglar og klasseleiing)

- j) Kva gjer lærarane for å få gode relasjonar til/få eit godt forhold til elevane?  
(stikkord: kva gjer lærarane for å bli kjent med elevane, vite kva som er viktig for dei,  
kva for behov dei har og korleis dei lærer best)



## Vedlegg 2

### INTERVJUGUIDE LÆRARGRUPPE

Hjelmeland skula har gjennom dei siste tre åra arbeidd med utviklingsarbeidet kring Klasseleiing og Vurdering for læring. Eg vil nå stille dykk nokre spørsmål som handlar om dette utviklingsarbeidet. Spørsmåla tar for seg både lærargruppa sitt arbeid samla, men og den enkelte lærar sitt arbeid kring emna.

Spørsmål 1:

-Korleis har de i lærargruppa klart å konkretisere/bryte ned skulen sine overordna mål og planar kring Klasseleiing og Vurdering for læring, for å kunne arbeide med desse i klasserommet?

Spørsmål 2:

-Korleis har de i lærargruppa arbeidd med å lage ei felles forståing for utviklingsarbeidet?

Spørsmål 3:

-Korleis har de i lærargruppa nyttiggjort dykk av nettressursar (til dømes ressursen til Utdanningsdirektoratet) og fagstoff knyt til utviklingsarbeidet i Klasseleiing og Vurdering for læring?

(Stikkord: i ulike møte, ved observasjon, tilbakemeldingar, som reiskap i å vurdere seg sjølv, hjelp til å støtte kvarandre i utvikling av ein felles praksis) .

Spørsmål 4:

-I kva grad trur de den enkelte lærar er villig til og klarer å vurdere sine egne utviklingsområde for å forbetre eigen praksis?

(Stikkord: støtte ein utviklingsplan, støtte ei kollektiv utvikling på skulen, delta i lærargruppa og vise ansvar i etablering av gruppeprosessen).

Spørsmål 5:

-På kva måte trur de den enkelte lærar har vurdert og utvikla sin eigen praksis ved hjelp av nettressursar og andre ressursar undervegs i utviklingsarbeidet?

(Stikkord: bidra, delta, støtte, erfaringsdeling, open og raus halding til eige og andre sitt utviklingsarbeid, konstruktive tilbakemeldingar, observere kollegaer, sjå kritisk på eigen praksis, ta i mot råd og rettleiing, delta i analysearbeid)

Spørsmål 6:

- a) Kva gjer du for å etablere og kommunisere læringsmål, oppmuntre elevane, fokusere på læring, progresjon og framgang?
- b) Kva gjer du for å hjelpe elevane til å øve på og utdjupe si forståing av nye ferdigheiter og kunnskap?
- c) Kva gjer du for å hjelpe elevane til å få og anvende nye ferdigheiter og kunnskap?
- d) Kva gjer du for å engasjere elevane i undervisninga og i læringsaktivitetane?
- e) Kva gjer du for å etablere og oppretthalde reglar, rutinar og strukturar i læringsarenaen?
- f) Kva gjer du for å kommunisere høge forventningar til elevane si læring, arbeidsinnsats og læringsutbyte?
- g) Kva gjer du for å leie elevgruppa på ein tydelig måte?
- h) Kva gjer du for å etablere og oppretthalde gode relasjonar til elevane?

## Vedlegg 3

### INTERVJUGUIDE REKTOR

Eg vil gjerne stille deg nokre spørsmål kring utviklingsarbeidet til Hjelmeland skule knytt til Klasseleiing og Vurdering for læring. Eg kjem til å dele inn intervjuet i tre delar, med spørsmål kring planleggingsdelen, gjennomføringsdelen og vidareføringsdelen av prosjekta. Dersom du ønskjer å legge til noko meir etter spørsmåla i kvar av delane, kjem eg til å opne for det.

Spørsmål 1:

-Korleis har du som rektor planlagt og administrert utviklingsarbeidet gjennom perioden skulen har arbeidd med prosjekta kring Klasseleiing og Vurdering for læring?

Spørsmål 2:

-Korleis har du sørga for at utviklingsarbeidet har blitt forankra i personalet og som metodar i undervisninga?

Spørsmål 3:

-Korleis har du lagt til rette for evalueringsrutinar kring utviklingsarbeidet?

-Ønskjer du å føye til noko meir i denne delen?

Spørsmål 4:

-Korleis har du som skuleleiar leia gjennomføringa av utviklingsarbeidet etter dei måla og intensjonane skulen hadde sett seg på førehand?

Spørsmål 5:

-Korleis har du følgd opp lærarkollegiet i utviklingsarbeidet?

Spørsmål 6:

-Korleis har du sikra at gjennomføring av aktivitetane i utviklingsplanen har blitt utført og justert arbeidet etter behov?

Spørsmål 7:

-Korleis har du vore med på å ivareta gode arenaer for kompetansedeling og erfaringsdeling på eigen skule og mellom skular med same skuleeigar?

Spørsmål 8:

-Har du delteke i lokale nettverk for skuleleiarar for å dele erfaring og auke eigen kompetanse?

-Ønskjer du å føye til noko meir i denne delen?

Spørsmål 9:

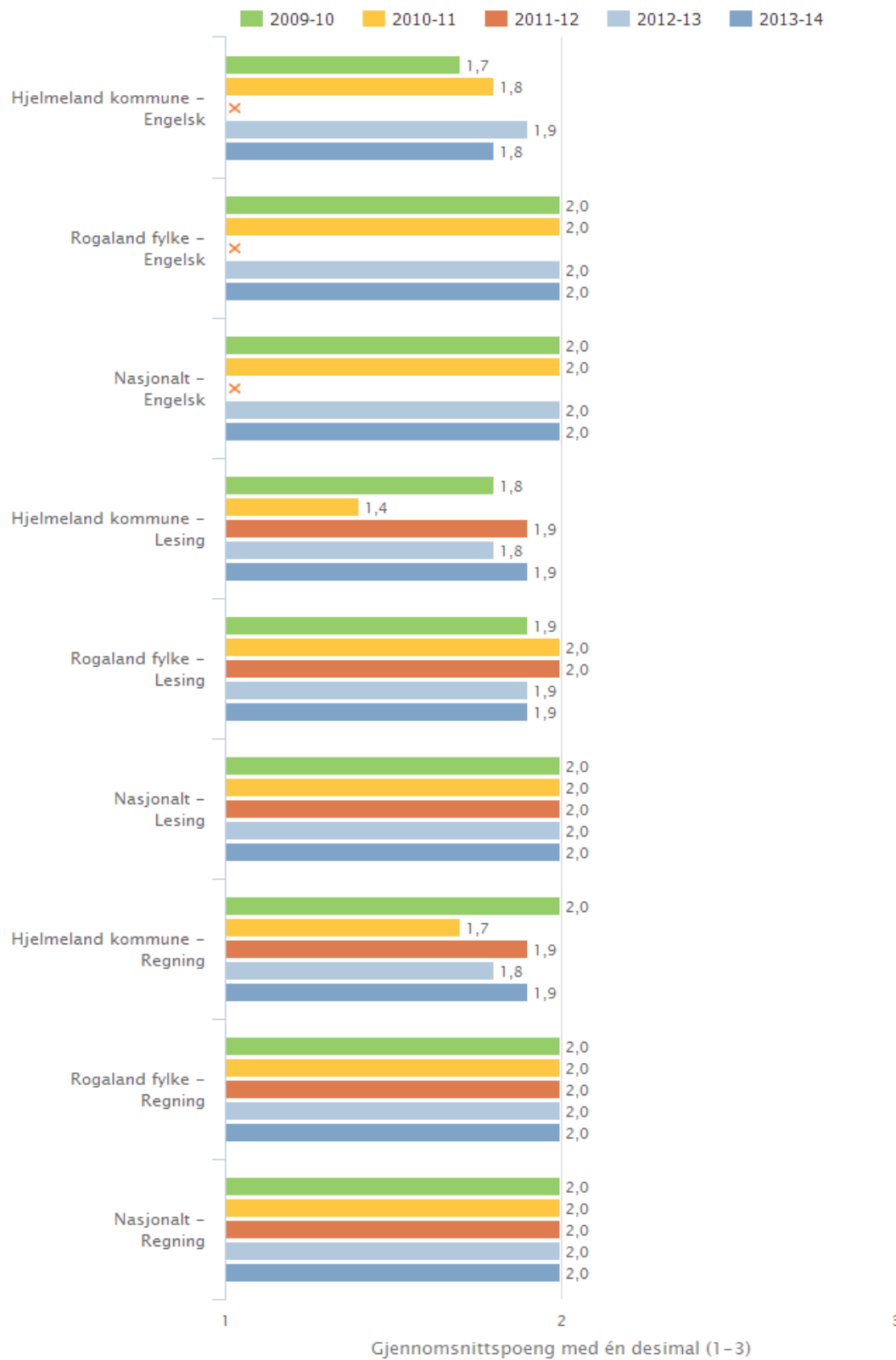
-Kva ser du om viktig i arbeidet med å vidareføre utviklingsarbeidet som ein del av skulen sitt systematiske arbeid med læringsmiljøet?

Spørsmål 10:

-Kva meiner du er dei viktigaste faktorane for å oppnå og meistre god klasseromleing?

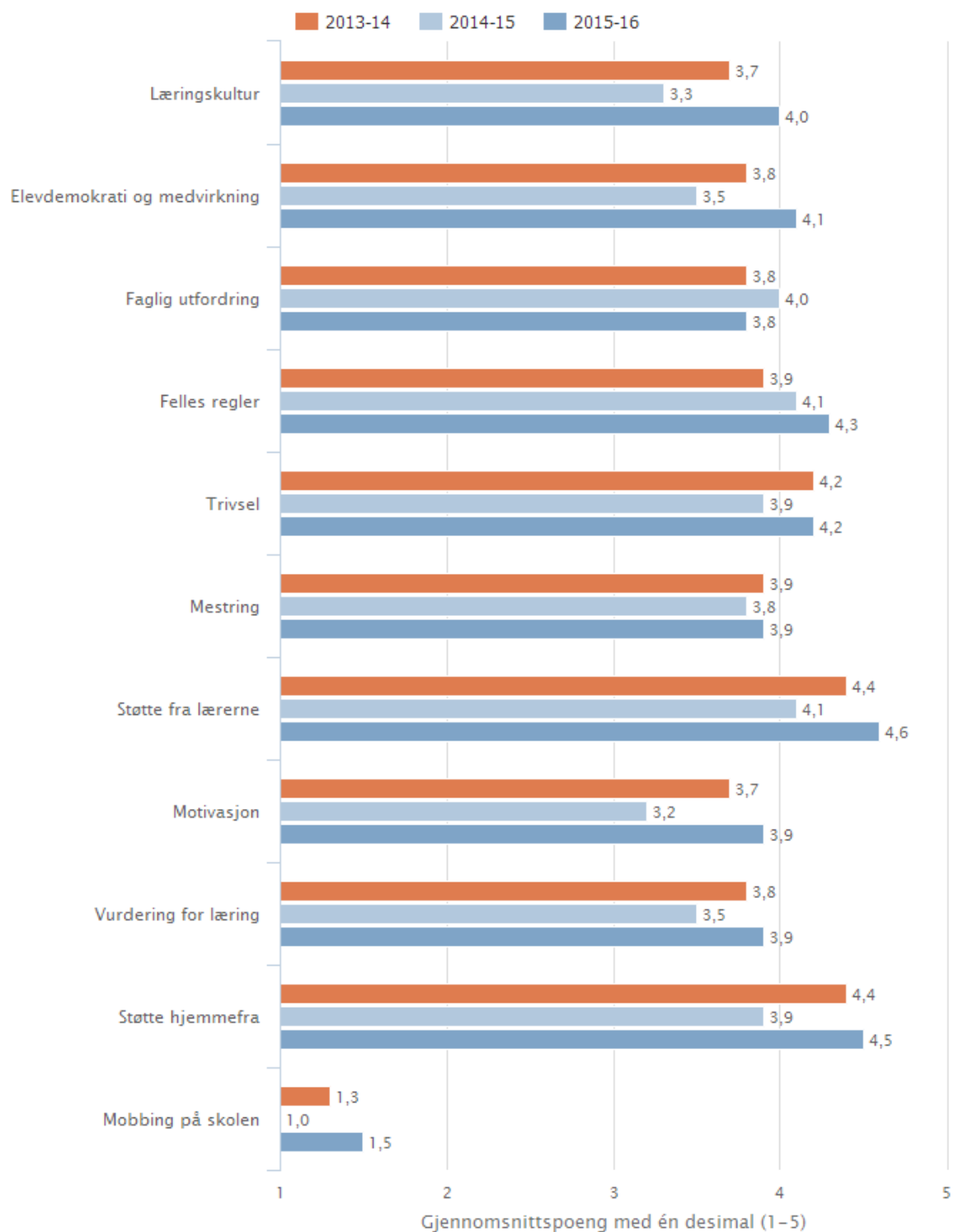
-Ønskjer du å føye til noko meir i denne delen?

## Vedlegg 4 Resultat nasjonale prøvar 5. trinn 2009-2013



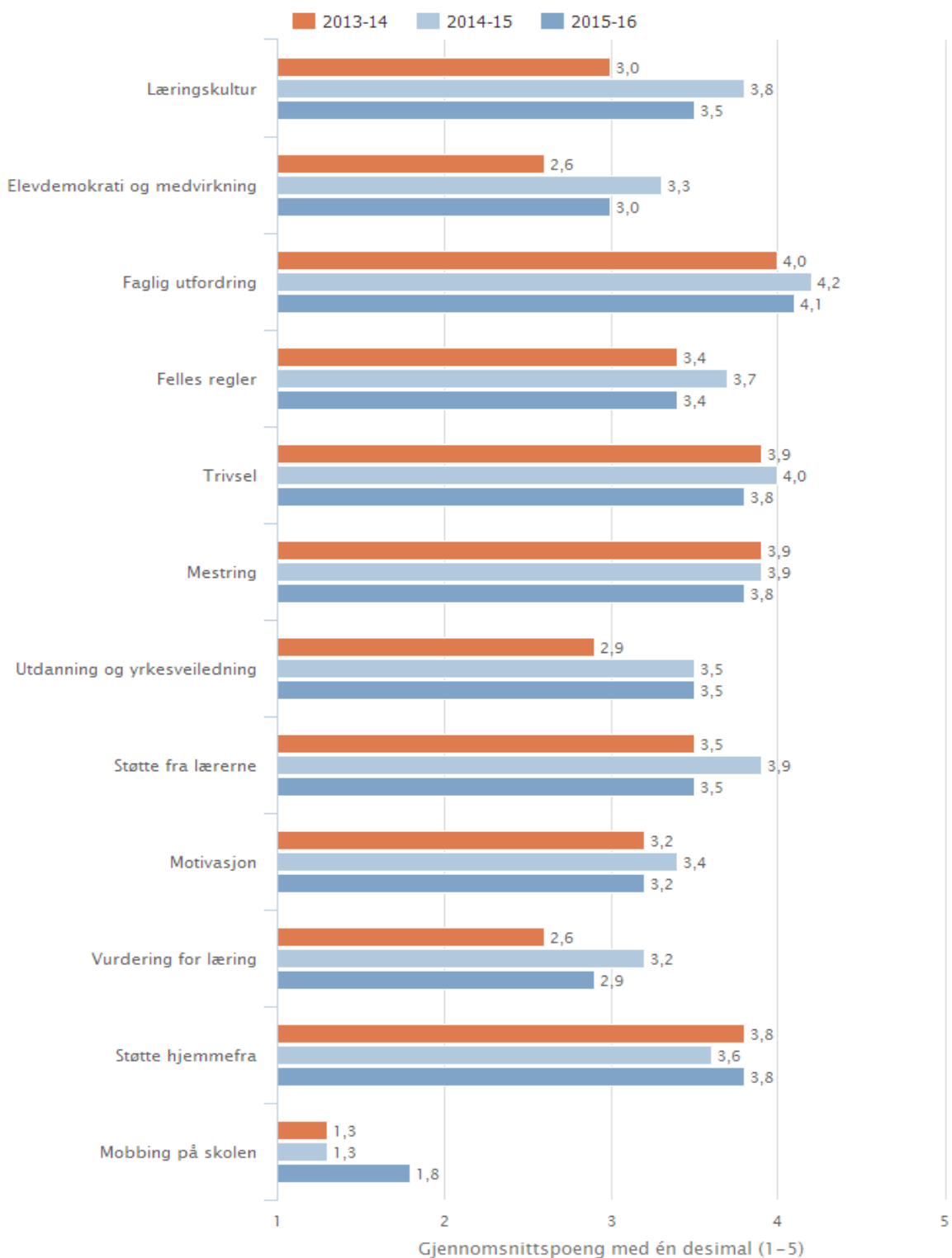
Hjelmeland kommune, Grunnskole, Nasjonale prøver 5. trinn 2009-2013, Alle eierformer, Trinn 5, Begge kjønn

## Vedlegg 5 Elevundersøkinga 7.trinn 2013-2016



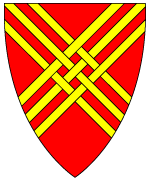
Hjelmeland skule, Grunnskole, Elevundersøkelsen, Offentlig, Trinn 7, Begge kjønn

## Vedlegg 6 Elevundersøkinga 10.trinn 2013-2016



Hjelmeland skule, Grunnskole, Elevundersøkelsen, Offentlig, Trinn 10, Begge kjønn

Vedlegg 7 Satsingsområde og utviklingsplan for Hjelmeland skule  
2014-2015



**Hjelmeland kommune**

**19.08.2014**

**Hjelmeland skule**



# **Satsingsområde og utviklingsplan for Hjelmeland skule 2014- 2015**



## Område me skal satse på

- **Klasseleiing**
- **Vurdering for læring**

## Bakgrunn for satsingsområda

Hjelmeland skule ønskjer å ha god praksis i forhold til klasseleiing. God praksis som fremmar læring, og som gir tilsette og elevar gode arbeidstilhøve.

Elev- og foreldreundersøkinga viser at me har for dårleg skår på nokre område. Ekstern vurdering blei sett i gong, og i samarbeid med "Veilederkorpset" har skulen kome fram til eit ønske om å utvikle god praksis i forhold til vurdering for læring.

## Effektmål

På Hjelmeland skule:

- Arbeider me aktivt og systematisk for å fremje eit godt læringsmiljø, kor den einskilde elev opplever læringsutbytte, tryggleik og sosial tilhøyrse.
- Opplever lærarane seg som gode klasseleiarar og profesjonelle i arbeidet med vurdering for læring
- Er elevane kjende med læringsmåla og eiga måloppnåing , dei opplever å meistre og er motiverte for læring.

## Resultatmål

Hjelmeland skule skal få til god praksis og oppnå betre skår på elevundersøkinga, ved

- At elevane ønskjer å jobbe godt med skulearbeidet i eit miljø som er prega av arbeidsro, og at personalet har felles forståing for utarbeidde reglar og rutinar og gjennomfører det ein har blitt samde om
- At elevane er kjende med kompetansemåla for periode og time, og dei er kjende med kva kriterium dei blir vurderte ut frå.
- At elevane er trena i å vurdere korleis dei best lærer, og lærar følgjer opp resultata frå kartlegging/prøvar i det daglege arbeidet med kvar einskild elev.
- At vi i planlagde elevsamtalar gir elevane kjennskap til korleis dei ligg an i forhold til kompetansemåla, og framovermelding om korleis dei kan jobba for høgare måloppnåing.

- At foreldra er kjende med kompetansemåla og eleven si måloppnåing. I utviklingssamtalane blir det avtalt tiltak som kan støtte opp om eleven si læring og utvikling.
- At skulen har ei felles forståing for kva som er god vurderingspraksis, og leiinga legg til rette for systematisk opplæring, erfaringsutveksling og refleksjon i forhold til god vurderingspraksis.

## Delmål i perioden august til desember 2014

Vi skal:

- Vurdere, utarbeide og gjennomføre felles reglar i skulekvardagen.
- Utvikle og skape god praksis for timane, kor struktur og mål for timane er kjent for elevane, og elevane får konstruktive framovermeldingar.
  - Utvikle og skape god praksis i forhold til vekeplanane (fokus på rutine og målformulering).
  - Velje skjema for elev- og foreldresamtale i forhold til dokumentasjonskrav og framovermelding til elevane.
  - Utvikle fagplanane i forhold til innhald og målfokus med hovudvekt på NEM-faga.

## Delmål i perioden januar til juni 2015

(Vert reviderte i desember)

Vi skal:

- Skape god praksis for timane, kor elevane er medvitne eiga læring og måloppnåing.
  - Målstyrt undervisning.
- Framovermelding.
  - Vurderingskriterium.
  - Korleis lærer eg best (Læringsstrategiar).
- Klasseleiing.
  - Struktur på timen.
  - Felles reglar og gjennomføring av desse