

Gunnar Ljotebø

Hva kjennetegner skoleledelse som legger til rette for kollektiv læring blant lærerpersonalet i prosjektet vurdering for læring?

Master i skoleledelse  
NTNU 2012

## **Forord**

Skoleledere tillegges stor betydning i utviklingen av norsk skole. Det er de som må lede an arbeidet med å skape en organisasjon med fokus på elevenes motivasjon, kunnskap og læring. For å oppnå den målsetningen er det viktig at ledelsen involverer seg og legger til rette for kollektive læringsprosesser i planleggingen av elevens undervisning og læring. Jeg har i denne masteroppgaven inntatt et lederperspektiv i forhold til hvordan tre skoleledere i en og samme kommune har lagt til rette for kollektiv læring i prosjektet vurdering for læring.

Etter fire år med videreutdanning i skoleledelse ved NTNU i Trondheim er jeg nå kommet til veis ende i studiet. Det har vært fire flotte år der jeg foran hver samling har gledet meg til å møte igjen forelesere, medstudenter og ikke minst byen Trondheim. Det har vært utviklende, og et kjærkomment avbrekk i et hektisk familie- og arbeidsliv. Takk til de tre rektorene som stilte opp som informanter. Deres opplevelser har gitt meg verdifull innsikt i ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid i skolene.

En stor takk til min samboer Janeke for å ha gjort det mulig for meg å ferdigstille masteroppgaven min dette siste året, samt takk for lesing av korrektur på tekstene mine, og for konstruktiv kritikk gjennom hele studiet. Ernst vil jeg takke for å ha lest korrektur på masteroppgaven, og for å ha minnet meg på kommareglene.

Jeg vil også takke min veileder Carl Fredrik Dons som har hjulpet meg på rett spor, gitt råd og tips, veiledet og korrigeret meg på en klok og innsiktsfull måte, slik at jeg har kunnet gjennomføre masteroppgaven etter planen.

Lillehammer 31.10.12

Gunnar Ljotebø

## Sammendrag

De ansvarlige skolemyndigheter har gjennom de senere år hatt tydelige forventninger til at skolelederne skal legge til rette for kollektive læringsprosesser blant lærerpersonalet i grunnskolene. Det skal bidra til å øke læringsutbyttet til elevene. Denne studien har et ledelsesperspektiv og undersøker hvordan tre skoleledere i en kommune har lagt til rette for kollektiv læring i prosjektet *Nasjonal satsing på vurdering for læring*. Problemstillingen ble formulert slik: *Hva kjennetegner skoleledelse som legger til rette for kollektiv læring blant lærerpersonalet i prosjektet vurdering for læring?* For å gjøre problemstillingen forskbar har jeg formulert følgende forskningsspørsmål: *Hvordan leder skoleledelsen vurdering for læring mot kollektiv læring? Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring bidrar til å utvikle vurdering for læring? Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring har påvirket dem som ledere i prosjektet vurdering for læring?*

Dette er en kvalitativ undersøkelse. Som forskningsstrategi har jeg valgt å bruke en fenomenologisk tilnærming til problemstilling og forskningsspørsmål. Det er skoleledernes opplevelser og erfaringer jeg er ute etter å belyse. Empiriske data er samlet inn gjennom halvstrukturerte, kvalitative forskningsintervju med tre skoleledere i en og samme kommune. I det videre arbeidet har jeg brukt meningsfortetting i analysearbeidet av empirien. Teorien jeg har valgt å bruke er en norsk utgave av instructional leadership som blir kalt *ledelse av arbeidet med Forbedring av Undervisning og Læring* (FUL). Den har jeg valgt fordi den viser hvordan skoleledelsen tar del i å utvikle undervisningen og læringsutbyttet til elevene sammen med lærerne.

Studien viser at skolelederne bruker instructional leadership i sin utøvelse av pedagogisk ledelse i vurdering for læring. De har utviklet en visjon, læring har høy prioritet og de er tydelig til stede for å lede den pedagogiske framdriften i prosjektet for å øke læringsutbyttet til elevene. Studien viser og at skolelederne legger stor vekt på distribuert lederskap gjennom en kollektiv samarbeidskultur for å utvikle prosjektet vurdering for læring. Gjennom felles mål har ledergruppene ved de ulike skolene lagt framdriftsplanene for prosjektet, men det er lærerne som sammen med skoleledelsen, har skapt innholdet og endret undervisningspraksisen gjennom praksisfellesskapet.

# Innhold

<b>1.0</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	problemstilling.....	2
<b>2.0</b>	<b>Teoretiske perspektiver.....</b>	<b>4</b>
2.1	Innledning.....	4
2.1.1	Kollektiv læring.....	5
2.1.2	Instructional leadership.....	5
2.1.3	FUL-ledelse.....	6
2.2	Å definere skolens visjon.....	7
2.3	Å lede undervisning og læreplanarbeid.....	8
2.3.1	Kollektiv ledelse.....	9
2.3.2	Kollektivt læringsmiljø.....	9
2.3.3	Distribuert lederskap.....	11
2.4	Å skape en skole med et positivt læringsklima.....	12
2.5	Sterke og svake sider ved FUL-teorien.....	13
<b>3.0</b>	<b>Metode.....</b>	<b>15</b>
3.1	Innledning.....	15
3.2	Kvalitativ metode.....	16
3.2.1	Fenomenologisk tilnærming.....	16
3.2.2	Semistrukturert forskningsintervju.....	17
3.2.3	Tematisering og planlegging.....	17
3.3	Datainnsamling.....	17
3.3.1	Valg av informanter.....	17
3.3.2	Intervjuguide, pilotering og intervjuene.....	18
3.3.3	Transkribering.....	20
3.4	Analysemetode.....	20
3.4.1	Kategorier.....	21
3.5	Verifisering.....	21
3.5.1	Reliabilitet.....	21
3.5.2	Validitet.....	22
3.5.3	Generaliserbarhet.....	22

3.6	Etiske vurderinger.....	22
<b>4.0</b>	<b>Presentasjon av data og analyse.....</b>	<b>24</b>
4.1	Kollektiv læring i prosjektet vurdering for læring.....	24
4.2	Hvordan leder skoleledelsen vurdering for læring mot kollektiv læring?.....	24
4.2.1	Ledertype.....	24
4.2.2	Kultur.....	25
4.2.3	Visjon.....	26
4.2.4	Kollektiv læring.....	27
4.3	Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring bidrar til å utvikle vurdering for læring?.....	28
4.3.1	Skolelederrolle.....	29
4.3.2	Kollektiv sikring av kunnskapen.....	29
4.3.3	Ledelse av prosjektet.....	30
4.3.4	Endring av undervisningspraksis.....	31
4.4	Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring har påvirket dem som ledere i prosjektet vurdering for læring?.....	32
4.4.1	Egen rolle.....	32
4.4.2	Læreres læring.....	33
4.4.3	Endring.....	34
4.5	Oppsummering av viktigste funn.....	35
<b>5.0</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>37</b>
5.1	Hvordan leder skoleledelsen vurdering for læring mot kollektiv læring.....	37
5.1.1	Hvordan leder rektorene?.....	37
5.1.2	Kultur.....	39
5.1.3	Holdninger til kollektiv læring og praksisfellesskap.....	41
5.2	Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring bidrar til å utvikle vurdering for læring?.....	42
5.2.1	Lederrolle og kollektiv sikring av kunnskapen.....	42
5.2.2	Visjon.....	44
5.3	Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring har påvirket dem som ledere i prosjektet vurdering for læring?.....	45

5.3.1	Skoleledernes rolle og påvirkningskraft i vurdering for læring.....	45
5.3.2	Utvikling.....	47
5.4	Oppsummerende analyse og funn fra studien.....	49
<b>6.0</b>	<b>Avsluttende refleksjoner.....</b>	<b>51</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>54</b>
	<b>Innholdsliste vedlegg.....</b>	<b>57</b>

## 1.0 Innledning

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” legger sterke føringer for skolelederne om å utvikle lærende organisasjoner. Under kapitlet «Kunnskapsamfunnet» kan man lese:

*Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov.* (St. meld. Nr. 30 (2003-2004): 23). Skolen som lærende organisasjon må dermed være forberedt på, og villig til å fornye seg gjennom livslang læring. Det stilles tydelige krav til skoleledere og det pedagogiske personalet gjennom ansvar, deling av kunnskap, dialog og refleksjon for å oppnå felles mål for skolen.

I den senere tid har Kunnskapsdepartementet vedtatt nye forskrifter om individuell vurdering i grunnopplæringen. Forskriftsendringen trådte i kraft 1. august 2009. Dette vedtaket innebærer at vurdering blir et viktig virkemiddel for å motivere elevene til læring, og ikke minst utvikle forståelsen deres for at egenvurdering kan bidra til økt læringsutbytte for dem selv. For grunnskolene vil dette si at de må trekke elevene mer aktivt inn i vurderingsprosessen i fagene enn man har gjort fram til i dag. Utdanningsdirektoratet henviser til forskning og erfaringer både fra Norge og andre land, som begrunnelse for de nye bestemmelsene i forskrift til opplæringsloven kapittel 3 om individuell vurdering (Rundskriv Udir -1 - 2010). De viser også til St.meld. nr. 16 (2006-2007) «...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring» og St.meld. nr. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» som påpeker betydningen av tilbakemeldinger og oppfølginger for faglig framgang.

På bakgrunn av disse forskriftene har Utdanningsdirektoratet satt i gang en fireårig satsing på prosjektet *Nasjonal satsing på vurdering for læring* fra høsten 2010. Dette er en videreføring av prosjektet *Bedre vurderingspraksis (2007-2009)* som dannet grunnlaget for de nye forskriftene om individuell vurdering i grunnopplæringen, som trådte i kraft 1. august 2009. Gjennom prosjektet *bedre vurderingspraksis* samarbeidet utdanningsdirektoratet med en rekke skoler i landet i en utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i utvalgte fag. Målsettingen var et mer helhetlig system for vurdering. Prosjektet ble avsluttet i juni 2009. Seks fylker er invitert av utdanningsdirektoratet til å velge ut kommuner og grunnskoler til oppstarten av prosjektet høsten 2010. Jeg har valgt ut en kommune i et av disse seks fylkene for innhenting av data til mitt forskningsprosjekt.

## 1.1 Problemstilling

Det er pedagogisk ledelse jeg vil ha fokus på i denne undersøkelsen. Skoleledere blir ansett som kanskje de viktigste pådriverne for at pedagogiske utviklingsarbeider på skolene skal fungere. Jeg har derfor valgt å sette søkelyset på deres rolle i dette prosjektarbeidet. Ved å gjennomføre intervju av skoleledere på tre skoler vil jeg ha muligheten til å se hvordan skolelederne selv opplever hvordan de har lagt til rette for kollektiv læring blant personalet i prosjektet vurdering for læring. På hvilken måte har organisasjonen utviklet seg gjennom det kollektive arbeidet på skolene, og hvordan har skolelederne ledet denne prosessen? Jeg ønsker å få fram skolelederens erfaringer med å involvere personalet i prosjektet og se på hvilken måte det er gjort.

Jeg har valgt å intervju tre skoleledere innen en og samme kommune. Kommunen er en del av prosjektet *Nasjonal satsing på vurdering for læring* plukket ut av Utdanningsdirektoratet. Målet er å finne ut om de har hatt fokus på personalets læring i gjennomføringen av de nye forskriftene om individuell vurdering i grunnskolen. Min undersøkelse vil basere seg på erfaringene etter å ha fullført de to første av de i alt fire prosjektårene. Jeg har formulert følgende problemstilling;

*Hva kjennetegner skoleledelse som legger til rette for kollektiv læring blant lærerpersonalet i prosjektet vurdering for læring?*

Som det framgår av problemstillingen, er det erfaringene til skolelederne som skal kaste lys over spørsmålet. Det egner en kvalitativ forskningsmetode seg godt til, fordi den setter søkelyset på opplevelsene og tankene til informantene. Det er en fenomenologisk framgangsmåte jeg vil bruke for å finne svar på problemstillingen. Jeg vil nærme meg problemstillingen gjennom en analyse av det som kommer fram gjennom samtalene med informantene opp mot FUL-teorien, som er en norsk oversettelse av instructional leadership. FUL står for ”*ledelse av arbeidet med forbedring av undervisning og læring*”. For å avgrense problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- *Hvordan leder skoleledelsen vurdering for læring mot kollektiv læring?*
- *Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring bidrar til å utvikle vurdering for læring?*
- *Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring har påvirket dem som ledere i prosjektet vurdering for læring?*

Oppgaven består av seks hovedkapitler. Det første kapitlet er en innledning til studien, der bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål blir presentert. Det neste kapitlet presenterer det teoretiske grunnlaget som undersøkelsen baserer seg på. Kapittel tre beskriver hvilken



forskningsmetode jeg har brukt for innhenting av data og analyse. Kapittel fire presenterer funn og analyse av det samlede datamaterialet basert på intervjuene av informantene. I det neste kapitlet drøfter jeg funnene jeg har gjort opp mot det teoretiske grunnlaget. I det siste kapitlet reflekterer jeg over funnene, som er gjort i studien. Jeg peker også på områder det kan være interessant å forske videre på i kjølevannet av det arbeidet jeg har gjort.

## 2.0 Teoretiske perspektiver

### 2.1 Innledning

Å være leder i skolen blir ofte framstilt som en krevende og utfordrende rolle. Skolelederen må ivareta og håndtere krav og forpliktelser overfor elever, lærere, foreldre og skoleeiere. Lederen må i tillegg balansere stabilitet og endring, og manøvrere mellom vekslende pedagogiske idealer og teorier. Ledelseslitteraturen møter denne type utfordringer gjennom en rekke teoretiske innfallsvinkler til ledelse. Noen teorier fokuserer på lederegenskaper og retter søkelyset på hvordan lederen utvikler organisasjonen gjennom samhandling og samarbeid. Andre teorier er opptatt av lederroller eller lederpersonligheter. Sistnevnte har hatt et tydelig fokus på individene som leder organisasjonene og bedriftene. Personlighetstrekkene til disse lederne, og måten de har stått fram på i offentligheten, har gjerne vært med på å forme inntrykkene folk har av organisasjonene de har ledet. Spesielt innen ledelsesteorien i USA har denne romantiske heltedyrkelsen stått sterkt. Personlige karakteristikk har hatt større betydning enn innsats, dyktighet og kunnskap (Elmore, 2000).

Innen undervisningssektoren har rektorene hatt det søkelyset på seg. Skolens identitet og troverdighet har gjerne vært forbundet med den enkelte skoleleder. Empiriske undersøkelser viser likevel at hverdagen er mer kompleks enn dette. I skolen er det mange som befinner seg i posisjon til å påvirke lederen, både formelt og uformelt. Timperley & Robertson (2011) har valgt å bruke begrepet ledere heller enn lederskap, for å vise kompleksiteten omkring innflytelsen man har på et lederskap innen undervisningssektoren.

Det er forsket mye på ledelsesteori både generelt og innen skolesektoren. Mangfoldigheten innen denne forskningen viser at det blir for enkelt å si at det finnes et fasitsvar på hvordan skolene skal ledes (Møller, 2004). Men de sentrale skolemyndighetene viser gjennom Stortingsmelding nr. 19 at de har forventninger til at skolelederne har hovedfokus på elevenes læring og resultater gjennom et kollektivt samspill med hverandre: *Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultater for øyet* (KD, 2010:13). Møller & Ottesen (2011) forstår dette sitatet som at skolelederne forventes å igangsette en praksisbasert og praksisnær kunnskapsutvikling. Timperley & Robertson (2011) mener at denne type prosess, handler om at skolelederne tar tilbake sin profesjonelle rolle som pedagogiske ledere i en mer moderne form. Forbedring av undervisning og læring i skolen kan foregå med utgangspunkt

etter mange ulike forståelser: Delt ledelse, distribuert ledelse, lærers ledelse og transformativ ledelse (Emstad & Postholm, 2010; Møller, 2006; Timperley & Robertson, 2011). I min studie vil jeg ha fokus på ledelse av undervisning og læring. Jeg vil undersøke hvordan perspektiver knyttet til ledelsesmodellen instructional leadership kan bidra til økt forståelse for hvordan skolens læringsresultater kan forbedres gjennom et kollektivt samarbeid blant ulike type ledere i skolen.

### **2.1.1 Kollektiv læring**

Wenger (1998) mener at vi er sosiale vesener og at læring er sosial betinget. I Wenger (ibid) sin sosiale teori om læring, er praksisfellesskap som man finner igjen i ledelsesteam og trinnteam i skolen, gode eksempler på arenaer for kommunikasjon og utvikling. Dette har man i følge Wenger forutsetning for å klare, fordi man har et felles mål (her: visjon, læreplan) og en felles bakgrunn (lærerutdanning). Det vil kunne gi mening til pedagogene, og oppgavene engasjerer fordi det griper inn deres daglige virksomhet. Gjennom praksisfellesskapet sin fortolkning av forbedringen av undervisningen og læringen på skolen, vil man forme identiteten til dem som deltar, i dette tilfellet lærere og skoleledere. Dette er og sentrale trekk i en lærende organisasjon. Peter Senge er kanskje den som er mest kjent for at begrepet lærende organisasjoner har blitt en sentral organisasjonsteori. Han bruker denne definisjonen på en lærende organisasjon: ”*Organisasjoner der deltakarane jamnleg utviklar evna til å skape ønska resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelska, der kollektive ambisjonar får spelerom, og der menneska kontinuerlig lærer meir om korleis ein lærer saman*” (Peter Senge 1990, her sitert etter Roald 2004:13). Senge legger vekt på kollektive samhandlinger, kreativitet og ønsket om å skape noe sammen i en allianse. Roald (2004) mener at definisjonen er framtidsrettet, vital og basert på teamarbeid, noe som fordrer stor vekt på samarbeid mellom individene i denne typer sammenslutninger. Man kan på bakgrunn av dette si at kollektiv læring vil være utfordrende, og kreve evne til endring, omstilling og tro på det å kunne utvikle noe i fellesskap. I en slik organisasjon forventes det at man jobber sammen og at man er innstilt på å løse oppgaver bedre som en gruppe enn som et enkeltindivid.

### **2.1.2 Instructional leadership**

Instructional leadership er et ledelsesbegrep som dukket opp i skoleforskningen i USA på 1970-tallet, der fokuset var rettet mot skoleledere som klarte å endre skoler med et dårlig utgangspunkt, til suksessrike skoler. Det var særlig lederen som ble løftet fram som den sterke nøkkelpersonen, som ene og alene endret hele organisasjonen til det bedre (Emstad & Postholm, 2010). Skolelederen var tett på praksis og skapte en kultur innen organisasjonen som stilte høye krav til undervisning og læring hos lærere og elever. Denne type ledere ble sett på som særdeles dyktige på sitt fagområde. De hadde stor arbeidskapasitet, og var karismatiske og målorienterte. For å sikre læringsutbytte til

elevene deltok de gjerne sammen med lærerne i utviklingen av undervisningspraksisen på skolene (Hallinger, 2005).

På 1980-tallet ble instructional leadership satt i sammenheng med effektive skoler (Emstad & Postholm, 2010). School Effectiveness ser på hva som karakteriserer effektive og gode skoler. Internasjonal forskning innenfor denne retningen har hatt fokus på elevprestasjoner for å måle hvor gode skolene er. Det har og vært søkelys på skolelederne sitt lederskap for å se hva det betyr for elevprestasjonene. Senere har School Effectiveness rettet blikket mot endringsprosesser og utvikling innen skolen (Møller, 2006). På midten av 90-tallet skiftet mye av ledelseslitteraturen fokus fra instructional leadership til transformational leadership. Her ble det lagt vekt på former for ledelse preget av det å utvikle medarbeiderne til ledere og til det å jobbe sammen for å oppnå gode resultater i skolen. Instructional leadership og transformational leadership har klare fellestrekk med hverandre. Det dreier seg om skape felles mål, utvikle en høy standard på undervisning og læring og betydningen av å være synlig som leder. Modellene skiller seg i at transformational leadership mer har et perspektiv som går nedenfra og opp, mens instructional leadership gjerne har en tilnærming som går ovenfra og ned (Emstad & Postholm, *ibid*). Instructional leadership har i den senere tid blitt revitalisert på grunn av det økede fokus på skoleleders rolle i arbeidet for å utvikle skolen (Hallinger, 2005; Møller, 2006).

Det er en rasjonell kunnskapsteori som ligger til grunn for instructional leadership. Kunnskapen er noe som er gitt, eller finnes inni subjektet. Dette gjenspeiles i en tydeligere vekt på målorientering, elevenes læring og aktive ledere som koordinerer, kontrollerer og utvikler undervisningen (Møller, 2006). Ledelsen utarbeider mål og retning for læringsarbeidet, og står som ansvarlig for å skape en konstruktiv læringskultur i skolen (Hallinger, *ibid*).

### **2.1.3 FUL-ledelse**

Hallinger og Murphy (1985) utviklet en ledelsesmodell for instructional leadership basert på flere empiriske undersøkelser på 1970-tallet og begynnelsen av 1980-tallet. Den gikk for det første ut på at det ble etablert en felles visjon for organisasjonen, videre at lederne var aktive og tydelig involvert i det pedagogiske arbeidet i skolen, og for det tredje å forme en konstruktiv læringskultur med klare mål for hva man kunne forvente av studentene. Emstad & Postholm (2010) har utarbeidet en norsk oversettelse av denne ledelsesmodellen til Hallinger & Murphy og kaller den; *”ledelse av arbeidet med Forbedring av undervisning og læring”*, heretter kalt FUL (2010:185). FUL-ledelse har fokus på undervisning og læring, og skolene kjennetegnes av høye forventninger til både lærere og elever. Ledelsen utvikler en læringskultur der man retter søkelyset mot hvordan skolen

hele tiden kan forbedre seg. Skolelederen er synlig i organisasjonen, og engasjerer seg i planlegging og iverksetting av ideene som blir utarbeidet blant personalet. I tillegg blir det pedagogiske personalet oppmuntret til å samarbeide seg imellom (Emstad & Postholm, 2010). Dette blir sett på som et bredere perspektiv av FUL-ledelse, og det er den linjen jeg vil følge i teorien min.

Southworth (2002) mener at denne retningen åpner for å motivere og ansvarliggjøre medarbeiderne til å involvere seg i forbedring av undervisning og læring i skolen. Et smalere perspektiv vil fortrinnsvis ha fokus på den heroiske, individuelle lederen som ene og alene står ansvarlig for skolens utvikling. Det er en retning som har fått en negativ klang de siste årene på grunn av nedbyggingen av organisasjonskulturen og det kollektive arbeidet innen skolen (Møller, 2006). Det første punktet jeg vil komme inn på, er betydningen av å definere skolens mål for elever og lærere.

## **2.2 Å definere skolens visjon**

FUL-ledelse kjennetegnes ved at organisasjonene er målorienterte. Skolen bør ha utarbeidet klare mål, som er basert på elevenes læring (Hallinger, 2005). Det kan brytes ned til to ledelsesoppgaver, som omhandler det å utvikle skolens visjon eller mål, og hvordan man skal formidle målet videre i skolesamfunnet. Det betyr ikke at skolelederen har ansvaret alene for å utvikle skolens visjon, men at lederen har ansvaret for at visjonen har fokus på elevenes faglige utvikling, og at medarbeiderne slutter opp om visjonen (Emstad & Postholm, 2010). Målet eller visjonen for skolen bør være klar, formulert skriftlig og synlig for alle i skolesamfunnet. Visjonen bør og være fokusert på å utvikle skolens undervisning tilpasset den lokale skolen. Det er og av betydning at lærerens undervisning er i overensstemmelse med skolens overordnede mål. Til sist bør visjonen for skolen være kjent og akseptert av det pedagogiske personalet i organisasjonen (Hallinger, *ibid*).

Møller (2011) peker på at rektor, som øverste leder, har et særlig ansvar for utvikling og resultater i skolen. Det er av den grunn nødvendig at lederen legger føringer på hva man skal utvikle i skolen, men å ta avgjørelser på egen hånd uten at lærerne er involvert kan forvanske prosessen. At utviklingsarbeidet ikke får en felles presentasjon, og at lærerne ikke blir tatt med på råd om hvordan dette arbeidet skal gjennomføres, kan lett føre til misnøye og passivitet. Prosjektet får et preg av å være top-down-styrt. Det kan innebære mindre fokus på samarbeid, raskere endringer, og at motivasjon blir mindre vektlagt. Moos (2003) mener at top-down-styring er en nødvendighet for å sette i gang planer, eller for å hindre dem i å stoppe opp. Men like nødvendig er det at det finnes en bottom-up-styring for å styrke medvirkningen og engasjementet til medarbeiderne i et prosjekt. Ellers vil prosjektet mangle dybde, substans og vilje til å endre praksis. Moos (*ibid*) trekker videre inn Michael Fullan sin forskning på skoleledelse. Fullan sine erfaringer fra en rekke prosjekter viser at skolelederen lett kan bli ensom hvis hun/han blir for autoritær og oppglødd i prosessen i et

utviklingsprosjekt. Skolelederen kan da bli for dominerende, og medarbeiderne trekker seg unna (Fullan, 2001).

Grøterud & Nilsen (2001) gir uttrykk for at skal man få oppslutning av lærerne må to betingelser oppfylles; oppgavene må være tydelig formulert, slik at personalet skjønner meningen med det de gjør, i tillegg må de i forlengelsen av dette slutte seg til ideene. Pedagogiske mål som skolen har besluttet, har størst mulighet til å lykkes dersom man involverer og aktiverer dem som skal iverksette planene. De sier og at lederen blir tydeligere i sitt lederskap når man ser igjen rektors målsetting og styring i skolens pedagogiske plattform. Det støttes av Møller (2007), som beskriver en tydelig ledelse som god ledelse, hvis man stiller krav, gir retning og kommuniserer med medarbeiderne i form av tilbakemeldinger, samtidig med at denne handlingen står i samsvar med det som står i læreplanen. Senge (2000) hevder at skoleledelsen ikke kan diktere lærere til å bli inspirert, eller å føle forpliktelse til å utvikle skolen som organisasjon. Lærerne kan bare bli det hvis de selv føler noe for å delta i arbeidet, og at de ser at kulturen for å jobbe på denne måten vedvarer utover kortere eller lengre utviklingsprosjekt. Jeg har argumentert for at lederen har ansvaret for utvikling, mål og visjoner for skolen, og at det er viktig at medarbeiderne deltar og involverer seg i arbeidet. Men hvordan kan skolelederen angi retning og tilrettelegge arbeidet innen den enkelte skole?

### **2.3 Å lede undervisning og læreplanarbeid**

Å lede undervisning og læreplanarbeid har som mål å koordinere og kontrollere undervisningen og læreplanmålet. Det krever at lederen har kompetanse i undervisning og læring og klare mål for å utvikle skolen. Lederen sin oppgave består i å veilede og vurdere opplæringen, samkjøre læreplanarbeidet og ha oversikt over elevenes læringsutvikling (Hallinger, 2005). Rektor har ansvaret for at dette arbeidet blir gjort, men det betyr ikke at hun/han skal være alene om å utføre arbeidet (Emstad & Postholm, 2010).

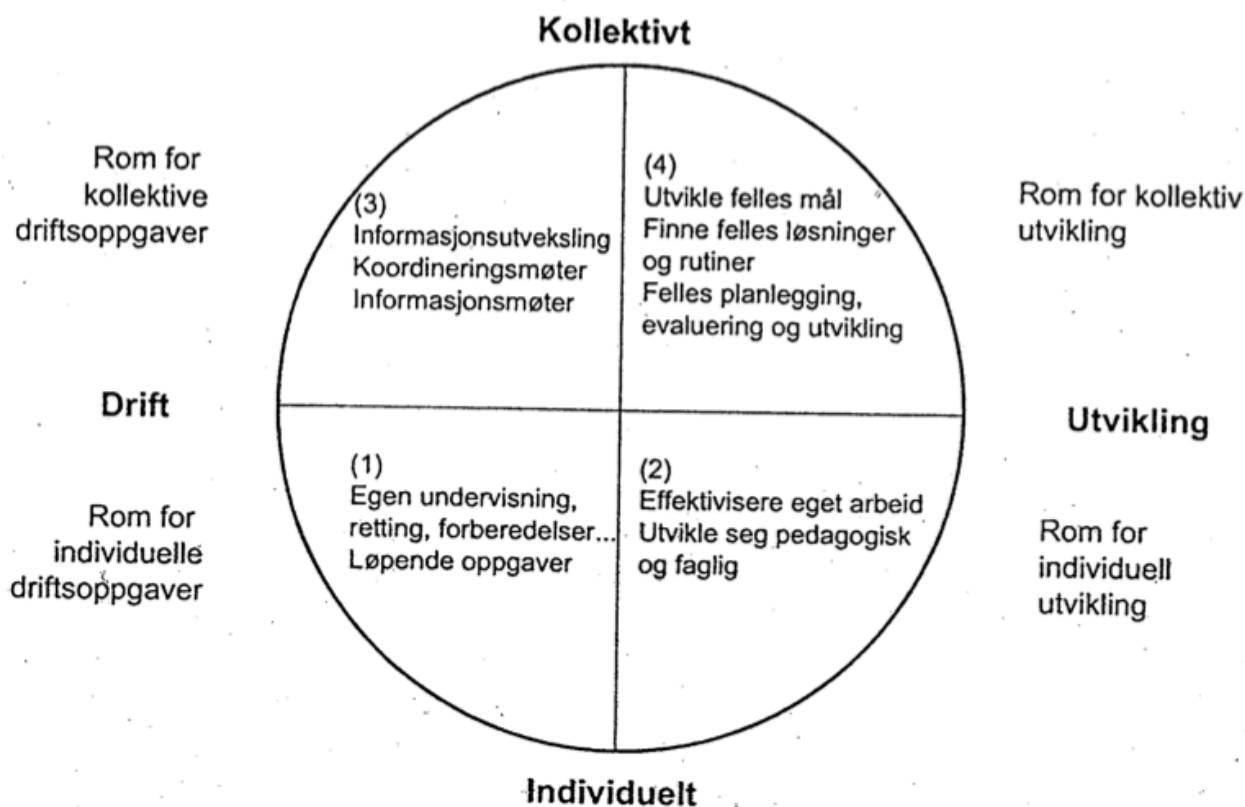
Møller & Presthus (2006) fremhever ledelse i Norge som et kollektivt anliggende. De påpeker at elever ikke bare skal lære om demokratiet, ifølge norske læreplaner, men at de også skal opparbeide seg en demokratisk kompetanse gjennom aktivt arbeid i skolen. Skoleledelse i en norsk kontekst må derfor sees i sammenheng med denne verdiorienteringen, slik den kommer til uttrykk i læreplanene. Møller & Presthus (ibid) mener at demokratisk ledelse innebærer samarbeid og forhandlinger. Det er viktig at skoleledere gir tillit til medarbeiderne sine, og oppfordrer dem til å komme med innspill og meninger, og i tillegg reflekterer over egen yrkespraksis sammen med dem. Er det høy kvalitet på dette arbeidet, vil lederne lykkes med å skape en ny felles praksis i organisasjonen.

### 2.3.1 Kollektiv ledelse

Elmore (2000) uttrykker, som tidligere nevnt, at ledelse er et redskap for forbedring av undervisning og læring. Han mener at ledelse av denne type vanskelig lar seg gjennomføre uten at det blir etablert en kollektiv samarbeidskultur som tar sikte på å skape et felles grunnsyn blant flere ansvarliggjorte i skolen. Fuglestad (2006) sier at det har blitt et perspektivskifte innen ledelsesforskning i de senere årene. Tidligere hadde lederen forventninger om å være inspirator og motivator knyttet til sin rolle som skoleleder. Det var et tydelig individfokus på lederen. Det er allikevel vanskelig å finne årsaksbestemte sammenhenger mellom lederen sin væremåte og organisasjonen sin progresjon, noe som har ført til at man nå studerer lederskap fra et bredere perspektiv. ”*Leiing som ein kollektiv prosess er meir i fokus*” (Fuglestad 2006:180). Lederne utfører nå oppgavene sine innenfor et sosialt fellesskap, der interaksjonen med hverandre blir avgjørende for læringskulturen innenfor organisasjonen.

### 2.3.2 Kollektivt læringsmiljø

Irgens (2010) har utarbeidet en modell der han kobler sammen forholdet mellom individuelt og kollektivt arbeid og mellom drift og skoleutvikling. Den modellen viser et *utviklingshjul* med fire rom, som skal illustrere en skole i bevegelse. Dette er et forenklet bilde, men den evner likevel å vise spenningsforholdet mellom drift og utvikling og mellom individuelt og kollektivt arbeid på en oversiktlig måte. Den legger til grunn både kortsiktige oppgaver som drift, og pedagogisk utviklingsarbeid i skolen. Videre ser den på det individuelle arbeidet til læreren opp mot det kollektive fellesskapet i skolesamfunnet.



Figur 2.1 Et "utviklingshjul" for en skole i bevegelse

Den individuelle delen av hjulet peker først på rom for individuelle driftsoppgaver, det vil si lærerens individuelle oppgaver, som planlegging av undervisning, retting og selve undervisningen i klasserommet. Dette er kjerneoppgavene til læreren. Men hvis de oppgavene blir individualisert, blir det opp til den enkelte lærer å løse problemer, noe de kanskje ikke er i stand til å takle alene. Det kan skyldes en utfordrende klasse med mye uro, eller et undervisningsopplegg man ikke er helt sikker på. De erfarne, trygge lærerne lykkes gjerne med dette, men andre kan oppleve vansker i tilsvarende situasjoner. I rom for individuell utvikling, har læreren mulighet for å utvikle seg selv pedagogisk og faglig som lærer. Dette er selvsagt viktig for læreren, men det alene utvikler ikke et godt kollektivt læringsmiljø på en skole. Den faglige progresjonen i fagene på skoler som har parallellklasser, må gjerne legges opp etter når det skal holdes prøver og tentamener for elevene. Håndheving av felles regler ved innleveringer, samt rutiner for orden og oppførsel er andre eksempler på at enkeltlærere ikke kan "leve sitt eget liv" på en skole. Irgens (2010) sier at rom 1 og 2 er viktige utviklingsarenaer for læreren, men man finner ikke en løsning på de utfordringene jeg har skissert, hvis ikke rommene bygger på et felles normsett og en kollektiv bevissthet rundt undervisning og læring i praksis. Irgens (ibid) mener at den enkelte lærers undervisning må sees i relasjon til skolens kollektive arbeid og organisasjonenes overordnede målsetting. "Et kollektivt orientert personale og en god skoleorganisasjon...understøtter god undervisning og et godt sosialt miljø...som igjen understøtter god læring hos elevene" (Irgens, 2010:139). Det betyr at de



individuelle rommene må stå i sammenheng med rom for kollektive driftsoppgaver og rom for kollektiv utvikling for at skolen ikke skal stå stille. Hvis dette hjulet holdes i bevegelse, er det med på å skape en basis for god læring blant elevene.

Skolen er en organisasjon der det kan se ut som om at det eksisterer en utstrakt form for samarbeid i alle ledd. På mange måter kan det være riktig. En pedagog eller en skoleleder har alltid noen å forholde seg til, medarbeidere, elever, foreldre eller politikere. Det interessante er å studere *hvordan* man samarbeider. Fordeler man roller og fungerer hver for seg, eller jobber man sammen om felles oppgaver mot et samlet mål? Fuglestad (2006) mener at det er i dialog og samhandling at ledelsespraksis kommer til uttrykk. De ulike lederne utfører ulike oppgaver i et gjensidig samspill, som utvikler seg til en ny felles praksisform. Det leder oss inn på distribuert lederskap, der ledelsesoppgavene er delt på flere individ i organisasjonen.

### **2.3.3 Distribuert lederskap**

Spillane (2005) er en av dem som har gjort seg til talsmann for distribuert lederskap. Spillane mener at distribuert lederskap først og fremst handler om et samlet lederskap, heller enn de ulike rollene, funksjonene, strukturene og rutinene lederne utøver. Fra et distribuert perspektiv er det helt avgjørende at man rammer inn ledelsespraksis som et resultat av interaksjonen mellom de forskjellige aktørene i skolen. Det står i kontrast til der man tilegner resultatene til institusjonene de individuelle egenskapene hos den enkelte skoleleder. Distribuert lederskap søker å finne kompetansen innen egen organisasjon, og distanserer seg fra den forståelsen at det bare er formelle ledere som kan utføre lederoppgaver i skolen. Men selv om samarbeid er kjernen i distribuert lederskap, er det viktig å understreke at denne ledelsesmodellen krever mer enn et vanlig kollegasamarbeid mellom lærere (Harris, 2004). Spillane (2005) mener at skolelederne og lærerne gjerne kan utføre oppgavene hver for seg, men at det er vesentlig at de ikke er uavhengige av hverandre. Det er viktig at man har et felles mål, og at de utførte oppgavene kan koordineres i et gjensidig vekselspill, slik at ny praksis kan utvikles gjennom denne prosessen. Ledelse blir forstått som en aktivitet, og man har fokus på de verktøyene man bruker i samhandlingen for å oppnå en ny og bedre ledelsespraksis (Møller & Presthus, 2006).

Skal man involvere lærere, trinnledere og inspektører i et kollektivt lederskap på en skole, bør det utvikles en kultur der det er åpent for diskusjoner og refleksjoner rundt undervisning og læring. Emstad & Postholm (2010) mener at det kan være et problem rundt om på de ulike skolene at det ikke finnes et språk som gjør de ulike deltakerne i stand til å snakke sammen om

undervisningspraksisen: ”Å skape muligheter for en diskurs om undervisning og læring er en nøkkeloppgave for FUL-ledelse” (Emstad & Postholm 2010:186).

Elmore (2000) viser en ny retning av instructional leadership når han knytter distribuert ledelse opp mot FUL-ledelse. Han tar til orde for at ledelse er et redskap for forbedring av undervisning og læring. Alle andre funksjoner i skolen er underordnet denne kjerneoppgaven. Skal rektor klare å gjennomføre alle disse oppgavene, må han/hun spille på lag med medarbeiderne sine. Elmore mener at det er utopi å tro at skolelederen alene skal klare å ha ansvar for undervisning og læring, samtidig som det forventes at han/hun skal ha kontakt med lærerne sine, ordne opp i konflikter mellom elever og være kontaktperson med samfunnet utenfor skolesamfunnet. Ledelse vil av den grunn handle om å veilede, angi retning og ansvarliggjøre flere innen organisasjonen til å lede de ulike oppgavene skolen er underlagt.

## **2.4 Å skape en skole med et positivt læringsklima**

Den tredje faktoren som er sentral innen FUL-ledelse, handler om å skape et godt læringsmiljø på skolen. Det innebærer å legge til rette for en profesjonell utvikling, stå fram som en synlig leder og sørge for motivasjon og drivkraft til videre framgang for lærere og elever på skolen. FUL-ledelse forsøker å opparbeide en kultur som utøver et press på organisasjonen til en stadig forbedring av elevenes læring. Skolelederen må etablere en standard for utdanningspraksisen, som er forenlig med skolens mål, og i tillegg utvikle et klima for kontinuerlig utvikling av undervisning og læring (Hallinger, 2005). Viser skolelederne seg som gode forbilder ved å gi pedagogene tillit, respekt og å ta hensyn til ulike forutsetninger og behov, er det med på å gi en pekepinn på hvordan en vil ha det på en arbeidsplass. Man løfter fram egenskaper som man synes er viktige i en organisasjon. Det er helt nødvendig når oppgavene ofte kan synes problematiske og komplekse (Hallinger, 2005; Elmore, 2000; Møller & Presthus, 2006).

Irgens (2007) hevder at når oppgavene er problematiske og komplekse og gruppen skal nå høye mål, er det av stor betydning å utvikle gruppen til et lag. For å oppnå det krever det at enkeltmedlemmene i gruppen har en positiv holdning til å jobbe sammen med andre, og at gruppen har kompetanse i å samarbeide. Han mener at for å utvikle din profesjonelle kompetanse må du ha evnen til å se deg selv i forhold til andre. Dette er et viktig moment, for er du ikke selv innstilt på endringer, er det vanskelig å korrigere kursen hos andre. Irgens bruker begrepene *populasjonstrekk - intern struktur – synergieffekt – syntalitet – resultater* for å beskrive utviklingstrekk hos en gruppe. Populasjonstrekk er egenskapene til hvert enkelt medlem i gruppen. Hvilken utdanning, holdninger, verdier og erfaringer har medlemmene? Dette er trekk som har betydning for den

endelige personligheten til hele gruppen. Den interne strukturen til gruppen sier noe om indre forbindelser, og hvordan teamet organiserer seg. Den samlede energien i en gruppe kaller han for synergi. Bruker den enkelte mye energi på å holde gruppen samlet og på endeløse krangler, utvikler gruppen en negativ synergieffekt. Er gruppen i utgangspunktet mer samstemt i henhold til holdninger, verdier og prosesser, er det en større sjanse for at gruppen danner en positiv synergieffekt. Etter hvert som gruppen begynner å fungere, opparbeider den kjennetegn som viser helheten til gruppen. Det er det som heter syntalitet. Hva slags resultater gruppen får er avhengig av alle disse komponentene. En skoleleder bør ha gode muligheter til å utvikle en positiv synergieffekt i FUL - modellen fordi han/hun som oftest har samme bakgrunn og utdanning som det pedagogiske personalet i skolen. Man har og utarbeidet en felles visjon basert på holdninger og verdier, samt utviklet læreplanarbeidet sammen til det beste for elevenes læring.

En leder som har evnen til å sette seg inn i sine medarbeidere sitt ståsted på arbeidsplassen, har ofte en større sjanse for å lykkes som leder enn en som ikke har det. Det oppstår gjerne flere konflikter og mer frustrasjon på en arbeidsplass der hvor lederen ikke klarer å se organisasjonen fra de ansatte sin side. Da vil man ha vansker med å identifisere de utfordringene lærerne møter i skolehverdagen. Møller (2007) mener at det er viktig at relasjonene mellom ledere og lærere gjennomsyses av demokratiske holdninger og tankeganger. Når lederen ikke har potensial til det, vil han/hun heller ikke kunne korrigere kursen på arbeidsplassen. Dermed kan vi risikere at framdriften og utviklingen stanser opp innen organisasjonen. Irgens (2007) hevder at hvis ikke lederen evner å være empatisk, blir det vanskelig å forutse hvordan de ansatte vil oppfatte lederen sine initiativ og beslutninger. Han konkluderer med at det er avgjørende at det må utvikles en felles enighet om hvordan samarbeidet skal foregå, samtidig som det eksisterer et tillitsforhold mellom medlemmene i organisasjonen som gjør at man kan korrigere atferden underveis.

## **2.5 Sterke og svake sider ved FUL-teorien**

Selv om jeg bruker FUL-teorien i mine analyser, kan det være nyttig å ha et kritisk blikk på dette ledelsesperspektivet. FUL-ledelse har blitt kritisert for å være top-down-styrt. Det er lederne som koordinerer og kontrollerer undervisningen på skolen. Dominansen kan bli for stor. Hallinger (2005) viser til den sterke lederen med undervisningskompetanse i instructional leadership som jobber direkte med lærerne for et best mulig læringsutbytte for elevene. Det samsvarer dårlig med den norske ledelseskulturen, som i stor grad er et kollektivt anliggende (Møller, 2006). Engvik (2012) mener at den kollektive skolelederpraksisen er mest fremtredende i norsk skole, slik at ansvaret plasseres både hos rektor og i fellesskapet. Engvik (2012) er kritisk til at rektorrollen spesifikt skal lede og følge opp læreres undervisning. Det vil kreve god kunnskap om læreres læring

og utvikling innen dette feltet, noe som kan by på utfordringer i forhold til rektors kompetanse og kapasitet i en utfordrende skolehverdag.

På en annen side kan man også ha et kritisk blikk på det kollektive lederskapet i skolen. Det brede perspektivet av FUL-ledelse som jeg følger i denne teorien, legger vekt på å involvere lærerne, sammen med ledelsen, i det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen (Elmore, 2000; Southworth, 2002). Denne linjen vil ansvarliggjøre flere innen organisasjonen til å lede utviklingsarbeidet. Fokuset vil da naturlig nok være på samhandlingsprosesser i organisasjonen, og mindre på enkeltpersoner. Formelle ledere har ofte større muligheter til å påvirke skolen enn andre enkeltpersoner (Fuglestad, 2006). Vi vet at rektorer initierer og står bak mange gode utviklingstiltak. Kanskje undervurderer vi lederes egenskaper og betydning for å drive en god skole? Distribuert ledelse betyr at man som leder delegerer makt til uformelle ledere. Det kan sette rektor i en sårbar posisjon, fordi man gir fra seg kontrollen i skolen til medarbeidere som kanskje ikke føler ansvarlighet i like stor grad som formelle ledere (Harris, 2004).

FUL-ledelse har, som nevnt, fokus på undervisning og læring og innarbeider en skolekultur kjennetegnet av høye forventninger til elevene og det pedagogiske personalet i skolen. Dette er en styrke ved teorien fordi skolens ledelse har fokus på det som er skolens kjerneområde, elevenes læringsutbytte. Rektor involverer seg i lærerens læreplanarbeid, vurderer opplæringen og har fokus på elevenes læringsutvikling (Hallinger, 2005). Dermed blir læring og undervisning satt i sammenheng med ledelse av skolen. FUL-teorien slik som den er beskrevet her, går i retning av en mer distribuert FUL-ledelse. Ledelse vil av den grunn også håndheves av andre i skolen for å utvikle elevenes læring best mulig. Med en felles visjon vil dette spore det pedagogiske fellesskapet til å skape en høy standard på undervisningen til elevene. Rektors effekt på klasseromsundervisningen kan synes å ha størst påvirkning når skolen har klare mål og en godt utviklet skolekultur for læring (Emstad & Postholm, 2010; Hallinger, 2005).

I dette kapitlet har jeg beskrevet FUL-teorien, en norsk oversettelse av instructional leadership, som har fokus på undervisning og læring, og der skolene kjennetegnes av høye forventninger til både lærere og elever. Skoleledelsen utvikler en læringskultur der man retter søkelyset på hvordan skolen hele tiden kan forbedre seg. Det er det brede perspektivet jeg følger innenfor FUL-ledelse, noe som involverer kollektiv læring der alle medarbeiderne motiveres og ansvarliggjøres til forbedring av undervisning og læring i organisasjonen. FUL-teorien legger særlig vekt på; å definere skolens visjon, å lede undervisning og læreplanarbeid, å skape en skole med et positivt læringsklima. Til slutt har jeg avrundet kapitlet med et kritisk blikk på teorien.

## 3.0 Metode

### 3.1 Innledning

Når jeg har valgt FUL-teorien som grunnlag for analyse av empiri, så bunner det i at Stortingsmelding nr. 19, *Tid for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2009), peker på en mer direkte linje mellom skoleledelse og elevenes læringsutbytte enn myndighetene kanskje tidligere har gjort. Stortingsmeldingen sier at en god skoleledelse tar ansvar for elevenes læringsmiljø og læringsutbytte. Meldingen mener og at det bør brukes mer tid på pedagogisk ledelse og at det bør utvikles en læringskultur som har fokus på elevenes utbytte av skolen. FUL-ledelse handler nettopp om forbedring av undervisning og læring. Det utvikles en skolekultur og en visjon med tanke på at skoleorganisasjonen kontinuerlig skal bli bedre (Elmore, 2000). En annen grunn til at jeg bruker FUL-teorien, er at lærere ofte savner skoleledere med faglig tyngde som kan lede og legge til rette for undervisningen i skolen. En del opplever at avstanden blir for stor mellom rektor og selve undervisningen i klasserommet. Det kan føre til frustrasjon over manglende forståelse for lærernes arbeid med å skape et best mulig læringsmiljø for elevene. FUL-ledelse utvikler en læringskultur med et fokus på hvordan skolen hele tiden kan forbedre seg. Skolelederen er hele tiden synlig, deltar i utviklingsarbeidet og engasjerer seg i planlegging og iverksetting av planene utarbeidet av skolen.

Jeg mener FUL-ledelse kan være et godt utgangspunkt for analyse av empiri fordi teorien har et klart fokus på å øke elevenes læring. Den viser hva som er karakteristisk for en skoleledelse som vil forbedre undervisningen til elevenes beste. Sammenfaller FUL-ledelse med måten rektorene leder skolene på i prosjektet vurdering for læring? Blir lærerne involvert i arbeidet, og hvor synlig for lærerne er rektor i dette arbeidet for å utvikle undervisningen og læringsutbyttet til elevene? Hvordan skolelederne opplever dette, kan det være interessant å se på.

Dette er en kvalitativ studie. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for oppgavens metodiske tilnærming, og begrunne de valg jeg har gjort. Utgangspunktet for dette studiet er å se om jeg kan få et innblikk i skoleledernes opplevelse av kollektiv læring blant det pedagogiske personalet i prosjektet vurdering for læring. Vurdering for læring, er som før nevnt, et fireårig prosjekt igangsatt av Utdanningsdirektoratet fra høsten 2010. Bakgrunnen for dette prosjektet er at Kunnskapsdepartementet har vedtatt nye forskrifter om individuell vurdering som skal bli et viktig virkemiddel for å motivere elevene til læring.

## **3.2 Kvalitativ metode**

Thagaard (2009) legger vekt på at kvalitative metoder søker forståelse av sosiale fenomener ved en nær relasjon til informantene. Det skiller seg fra kvantitative metoder der forskeren har større avstand til informantene sine. Postholm (2010) sier at å forske kvalitativt betyr å få innblikk i deltakernes perspektiv. Forskeren har søkelyset på menneskers dagligdagse handlinger i en naturlig sammenheng. For meg har det vært naturlig å bruke en kvalitativ studie fordi jeg er ute etter å løfte fram opplevelsene og erfaringene til rektorene knyttet opp mot kollektiv læring i prosjektet vurdering for læring. Opplevelsene til den enkelte skoleleder vil derfor stå sentralt i min studie, sammen med erfaringene de har gjort seg i prosjektet vurdering for læring.

### **3.2.1 Fenomenologisk tilnærming**

Som forskningsstrategi har jeg valgt å bruke en fenomenologisk tilnærming. Det har jeg gjort fordi jeg i problemstillingen etterspør skolelederne sine opplevelser av sin egen utvikling som leder under prosjektet. Postholm (ibid) mener at intervju vanligvis er den eneste datainnsamlingsmetoden som brukes ved fenomenologiske studier. Informantene som velges ut må selvsagt ha erfart det fokus som forskningen retter seg mot. Ringdal (2007) sier at samtaleintervjuet har som mål og hente inn informasjon. Informanten sitter inne med kunnskaper og erfaringer som forskeren ønsker innsikt i. Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informantens betraktninger og meninger om opplevde hendelser av fenomener (Thagaard, ibid). Man stiller ikke spørsmål om hvordan omverden faktisk er, men hvordan mennesker tror den er. Intervjuene av tre skoleledere vil gi et grunnlag for å gå i dybden av deres opplevelser som ledere gjennom prosjektarbeidet «Nasjonal satsing på vurdering for læring». Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” og den nye læreplanen LK06 har tydelig lagt vekt på at skolene skal fungere som lærende organisasjoner. Med det forstår man en organisasjon som samarbeider gjennom ansvar og deling av kunnskap for å oppnå et felles mål. Skolelederne har et særlig ansvar for å sette i gang disse prosessene.

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå hendelser i dagliglivet utfra informantenes egne perspektiver og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom intervjuene har jeg forsøkt å få fram skoleledelsens tanker, erfaringer og den viten de har opparbeidd seg i løpet av de første årene i prosjektet. Videre så har jeg bedt skolelederne utdype og forklare hva de har lagt i de ulike utsagnene. På en slik måte vil man få en mer grundig forklaring på valg man har tatt under organiseringen av prosjektet.

### **3.2.2 Semistrukturert forskningsintervju**

Jeg har brukt en delvis strukturert tilnærming til selve samtalen. Temaene i intervjuguiden har jeg tenkt ut på forhånd. Rekkefølgen av temaene blir imidlertid bestemt av hvordan samtalen forløper utover i intervjuet. Den som intervjuer må sørge for at samtalen er innom de temaene som er bestemt på forhånd, men rekkefølgen på dem kan det være opp til informanten å styre. Da kan forskeren følge fortellingen til informanten uten unødvendige avbrudd. Det kan gi større trygghet i intervjusituasjonen noe som medfører at forskeren kan gå mer i dybden på temaer han/hun synes er relevante (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Intervjuet jeg har gjennomført, ender som først en muntlig, deretter transkribert og til slutt en skriftlig tekst. Tolkningen og analysen min av denne teksten blir å anse som empirien av intervjuet mitt. Målet er å finne en gyldig og felles forståelse om hva teksten formidler til leseren (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Thagaard (ibid) sier at meningen som forskeren løfter fram i den endelige teksten, kommer som et resultat av dialogen mellom forskeren og selve intervjuteksten.

Kvale & Brinkmann (ibid) deler inn intervjuforskningen i sju stadier. Det er *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering*. I dette metodekapitlet vil jeg gå nærmere inn på de seks første stadiene til Kvale og Brinkmann, og vise hvordan jeg har jobbet innenfor disse rammene. Det sjuende stadiet er selve teksten i masteroppgaven.

### **3.2.3 Tematisering og planlegging**

Tematisering og planlegging er de to første stadiene i intervjuforskningens sju stadier. Dette er fasen hvor man bestemmer innholdet og hva man vil med studien. Temaene og teorien har begge dannet grunnlag for videre planlegging og utforming av intervjuguiden, innhenting av empiri og hvordan jeg skal analysere empirien i det videre arbeidet med studien. Kvale & Brinkmann (ibid) legger vekt på at man skal ta hensyn til alle stadiene i forskningsintervjuet i planleggingsfasen.

## **3.3 Datainnsamling**

Her konkret beskriver jeg hvordan de empiriske data har blitt innhentet. Det gjør jeg ved å presentere utvalget, forarbeidet og selve gjennomføringen av de semistrukturerte intervjuene.

### **3.3.1 Valg av informanter**

Jeg har valgt ut tre ulike typer skoler innen en og samme kommune. En ungdomsskole, en stor og sentrumsnær barneskole og en liten barneskole i utkanten av kommunen. Kommunen og skolene er

anonymisert, og jeg har valgt å kalle ungdomsskolen for **skole 1**, den store barneskolen for **skole 2**, og den mindre utkantskolen for **skole 3**. Kommunen jeg har valgt å undersøke er utpekt av fylket til være med i prosjektet *Nasjonal satsing på vurdering for læring*. For meg var det naturlig å velge tre ulike skoler innenfor den samme kommunen fordi det kunne være interessant å se om det var ulikheter eller likhetstrekk mellom ungdomsskolen, den store barneskolen og den mindre barneskolen i måten de ledet skolene på innenfor den samme kommunen. Hvilke erfaringer og opplevelser hadde de ulike skolene gjort seg?

**Skole 1** er en ungdomsskole som har rundt 340 elever. Den har fire og fem parallellklasser pr. trinn. Skolen har ca 40 ansatte. Ledergruppen består av rektor, inspektør og trinnlederne fra de ulike ungdomsskoletrinnene.

**Skole 2** er en barneskole nær sentrum som har rundt 370 elever. Den har to og tre parallellklasser pr. trinn. Ledergruppen består av rektor, inspektør og plangruppen. Plangruppen består av ledelsen, to lærere og tillitsvalgt på skolen.

**Skole 3** er en liten barneskole i utkanten av kommunen med ca 100 elever. Det er en 1 – 7 skole med små klasser. Skolen har ca 12 ansatte. Ledergruppen består av rektor og plangruppen. Plangruppen består av rektor og to lærere.

Problemstillingen tar utgangspunkt i en skolelederens perspektiv. Det betyr at det er skolelederens rolle jeg er ute etter å analysere. Jeg valgte å intervju skolelederne for å få fram egenarten til skolene i dette prosjektet. Hvordan organiserte de utviklingsarbeidet sitt, hva hadde de lagt vekt på og hvordan oppfattet de selv rollene sine som ledere av et slikt arbeid?

### **3.3.2 Intervjuguide, pilotering og intervjuene**

Intervjuing er den tredje av Kvale & Brinkmann (2009) sine sju stadier i intervjuforskningen. Jeg utarbeidet en intervjuguide på grunnlag av teori, mitt kjennskap til vurdering for læring og min forståelse av å lede skoler. Kvale & Brinkmann (ibid) sier at en intervjuguide er et oppsett der oppbygningen er mer eller mindre fastsatt. Intervjuguiden min ble utarbeidet på basis av tre forskningsspørsmål:

- *Hvordan leder skoleledelsen vurdering for læring mot kollektiv læring?*
- *Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring bidrar til å utvikle vurdering for læring?*
- *Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring har påvirket dem som ledere i prosjektet vurdering for læring?*



Det semistrukturerte intervjuet, som jeg bruker, inneholder temainndelinger og forslag til spørsmål, som synes naturlige å bruke i intervjuene. Forskeren som intervjuer bør kunne intervjuet så godt at hun/han ikke trenger å følge rekkefølgen kronologisk, i tilfelle utsagnet kommer før de har stilt spørsmålet. I tillegg bør teorien være godt gjennomtenkt, ellers blir det vanskelig å følge opp intervjuet (Thagaard, 2009). I et utvalg som er så lite som i denne undersøkelsen, er det gode muligheter for å følge opp svarene informantene gir under intervjuet. Da vil man samle inn mer kunnskap om emnet. Man bør hele tiden være aktiv og følge opp svarene, på den måten kan man oppdage nye ideer, som det er verdt å følge videre. Et annet moment det er viktig å framheve, er det å gi informantene tid til å svare.

Kvale & Brinkmann (2009:36) mener at *”intervjuferdighetene læres gjennom intervju praksis”*. Etter at jeg hadde utarbeidet intervjuguiden gjennomførte jeg to pilotintervju på to lærere for å få praktisk erfaring i å intervju, og for å se om selve guiden fungerte. For meg var det en nyttig erfaring. Jeg fikk kjenne på spenningen ved å intervju andre og trening i å følge guiden slik jeg hadde planlagt. Det var og interessant for å se hvor lang tid jeg brukte på intervjuene. Det første pilotintervjuet brukte jeg altfor kort tid på, mens i det andre fant jeg mer formen, skulle det vise seg senere. Jeg opplevde det som vanskelig i starten å følge med på hva informantene sa, og i tillegg skulle tenke på det videre forløpet i intervjuet. Jeg erfarte og at noen spørsmål ikke var relevante, samtidig som det dukket opp nye spørsmål som jeg kunne bruke. Det var og nyttig å erfare hvordan jeg fungerte i intervjuet i forhold til stemmebruk og bruken av teknisk utstyr.

Postholm (2010) sier at det kan være lurt å la informantene velge sted for intervjuet. Er det skoleledere, slik som i denne undersøkelsen, vil det kanskje være naturlig at man velger arbeidsplassen deres som arena for samtalen. Det kan oppleves som trygt og ikke minst tidsbesparende i en travel skolehverdag for informantene. Jeg avtalte tid og sted for intervjuene med rektorene i forkant av selve intervjuene. Rektorene valgte selv sitt eget kontor som arena for samtalen. Jeg sendte ut et informasjonsskriv om temaet i intervjuene på forhånd, slik at rektorene hadde en anelse om hva det dreide seg om. Intervjuguiden fikk de derimot ikke se, fordi jeg ville at intervjuene skulle foregå som en samtale, samtidig hadde jeg en forstilling om at informantene ville åpne seg mer under seansen hvis de ikke kjente til detaljene i intervjuguiden. Hvert intervju tok mellom 40 til 50 minutter.

*”Å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen ikke kan overvurderes”* (Thagaard, 2009:103). Det er vanskelig å si om man kan bruke betegnelsen feilkilder hvis det ikke er en tillitsfull atmosfære under intervjuet, men en intervjusituasjon er i stor grad basert på tillit mellom

forsker og informant. Hvis man ikke oppnår hovedhensikten med intervjuet på grunn av en negativ atmosfære, har man kanskje ført intervjusituasjonen i feil retning. Jeg opplevde det som viktig at informantene skulle føle seg trygge nok til å gi sitt bilde av det jeg var ute etter som forsker. Jeg prøvde hele tiden under intervjuet å vise interesse og engasjement ved nikk, korte kommentarer og oppfølgingsspørsmål til informantene. Kvale og Brinkmann (2009) mener dette er vesentlig for et vellykket intervju. Når informantene brukte tid på det de opplevde som viktig, måtte jeg balansere det opp mot mer styring av intervjuet, slik at jeg hadde en viss kontroll på at jeg fikk den informasjonen jeg var ute etter. Dette var lærerikt og utfordrende. Noen ganger følte jeg at jeg lyktes, mens andre ganger ble det vanskeligere å komme inn på rett spor igjen.

### **3.3.3 Transkribering**

Under intervjuene mine brukte jeg en digital båndopptaker til å ta opp samtalene. Thagaard (2009) sier at forskeren med det har muligheten til å konsentrere seg om å etablere en god atmosfære under intervjuet, samtidig som han/hun kan ha fokus på informantens svar og reaksjoner på det han/hun spør om. Digitale opptak gir og den fordelen at man kan overføre det til en datamaskin, hvor man både kan høre og se teksten samtidig. Det vil være til stor hjelp når man går i gang med å analysere teksten. Jeg omdannet den muntlige samtalen til skriftlig tekst selv. Dette var et tidkrevende, men nyttig arbeid for meg. Jeg opplevde at jeg fikk et mer inngående kjennskap til datamaterialet ved å transkribere den muntlige samtalen til tekst på datamaskinen.

## **3.4 Analysemetode**

Det neste stadiet i Kvale & Brinkmanns sju faser av forskningsintervjuet er analysering. Thagaard (ibid) sier at under analysen av intervjuet er det av stor betydning å forstå meningsinnholdet i utsagnene. Hvordan kan man fortolke de ulike svarene og hva er det informanten prøver å fortelle med svarene sine. Kan man se en sammenheng i det informanten forteller i intervjuet gjennom de ulike delene som blir analysert? For å underbygge grunntonen i tekstanalysen kan man trekke ut relevante utsagn som illustrerer det som blir sagt under samtalen. Sorterer man disse utsagnene i grupper i etterkant av intervjuene, og gir dem egne betegnelser, kan man sette dem inn i et helhetlig system og dermed få en dypere og mer helhetlig forståelse av fenomenet (Postholm, 2010). På den måten kan man sette de ulike utsagnene inn i en kontekst som gir mening. Kvale & Brinkmann (ibid) sier at meningsfortetting er en kortere framstilling av informantens uttalelser i intervjusamtalen. Jeg har brukt meningsfortetting i min analyse. Etter hvert som jeg leste igjennom den transkriberte teksten, klarte jeg å strukturere materialet på en slik måte at bare det sentrale innholdet ble igjen. Jeg har redusert datamaterialet for å skaffe en bedre oversikt, og få fram essensen av materialet mitt.

### 3.4.1 Kategorier

Materialet mitt som omhandlet de samme temaene, delte jeg inn i en felles kategori. Dermed fikk jeg en mer oversiktlig tekst, noe som gjorde det lettere å identifisere meningsinnholdet som var viktig for analysen min. Eksempel på kategorier som jeg har brukt er; *"visjon"*, *"ledertype"*, *"endring"* og *"kollektiv læring"*. Når jeg jobbet med kategoriene, forsøkte jeg å finne meninger og uttalelser som svarte til hverandre og som kunne framstille et bilde på hva informantene mine ville tilkjenne. Denne prosessen gjorde det lettere for meg å få fram en grunntone som kunne framstå som den underliggende meningen til rektorene. Deretter gjennomgikk jeg datamaterialet og kategoriene og plasserte dem under hvert av de tre forskningsspørsmålene jeg hadde laget.

### 3.5 Verifisering

Verifisering er neste stadium i Kvale & Brinkmanns (2009) sju stadier om intervjuundersøkelser. Tre sentrale begrep som gir en pekepinn på forskningens kvalitet er generaliserbarhet, reliabilitet og validitet.

#### 3.5.1 Reliabilitet

Forskningsresultatenes reliabilitet bedømmer om forskningen kan sies å være pålitelighet. I så fall har man tillit til at prosjektet er gjennomført på en troverdig måte. Reliabilitet kan knyttes opp til spørsmålet om en annen forsker på et annet tidspunkt kan gjennomføre undersøkelsen og ende opp med det samme resultatet. Ville informanten endre sine svar hvis en annen forsker stilte de samme spørsmålene? (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Kvale & Brinkmann (ibid) mener at i en kvalitativ studie snakker man om reliabilitet i hele forskningsprosessen, men først og fremst mot selve intervjuet, transkriberingen og analysen. I intervjuene mine har jeg prøvd etter beste evne å legge vekt på åpne spørsmål og unngå ledende spørsmål. I intervjuet har jeg så godt som det lot seg gjøre unngått å la mine egne verdier prege samtalen. Det kan være av avgjørende betydning at ikke meningene blir styrt slik at det i etterkant kan stilles spørsmål om det er informantens egne tanker som kommer til syne, eller om det er svar som er preget av mine synspunkter. Det er uansett ikke til å unngå at informanten blir preget av intervjusituasjon og relasjonen til forskeren. Rektorene kan legge vekt på å presentere seg selv på en fordelaktig måte for å gi et godt inntrykk. På en annen side kan rektorene sine beskrivelser gi til kjenne deres egen oppfatning av intervjusituasjonen. Jeg har av den grunn respektert vurderingene som rektorene har gjort. Reliabiliteten har jeg forsøkt å styrke gjennom min tolkning av teorien, samt at transkriberingen er ordrett gjengitt av det informantene har sagt.

### 3.5.2 Validitet

Validiteten er på samme måte som reliabiliteten viktig i hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Validitet dreier seg om at framgangsmåten i en undersøkelse er den riktige metoden man har brukt for å finne svar på det man har som mål å kartlegge (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Thagaard (2009) sier at validitet er å stille spørsmål om tolkningene våre står i samsvar med den virkeligheten vi har gransket. Thagaard (ibid) bruker *gjennomsiktighet* som begrep for å vise hvordan man kan styrke forskningens validitet. Gjennomsiktighet betegner forskning som viser hvordan man ved hjelp av fortolkning av analysen forklarer konklusjonen forskeren kommer fram til. Jeg har i dette studiet redegjort for framgangsmåten min gjennom teori, tolkning og metode som grunnlag for mine konklusjoner. Studiet kan og sies å være gjennomsiktig i og med at undersøkelsen av tre skoleledere er gjort innenfor en og samme kommune, som har hatt en felles satsing på det fireårige nasjonale prosjektet vurdering for læring.

### 3.5.3 Generaliserbarhet

Mitt hovedfokus i denne studien er skolelederes opplevelser av kollektiv læring blant personalet i vurdering for læring. Min studie vil ikke kunne generaliseres for noen andre enn de som har blitt intervjuet i prosjektet. Kvale & Brinkmann (2009:265) stiller spørsmålet: *"Hvorfor generalisere?"* De mener at det ikke nødvendigvis er slik at all vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig til alle tider. Pragmatiske og hensiktsmessige tilnærminger i ulike kontekster kan oppfattes som sosial kunnskap til å forstå og handle i verden på. Funnene og kunnskapen som framkommer i denne studien kan være nyttig for informantene i undersøkelsen og den aktuelle kommunen som studiet er gjennomført i. Generaliserbarheten kommer først og fremst til syne gjennom mine beskrivelser av de metodene som er brukt til innsamling av data, intervjuer og analysen av det transkriberte materialet jeg har brukt.

### 3.6 Etiske vurderinger

Kvale & Brinkmann (ibid) legger til grunn fire felt som er viktige å reflektere over i en intervjuundersøkelse: Forskerens rolle, konfidensialitet, informert samtykke og konsekvenser. Kvalitative forskningsintervju kjennetegnes av et nært forhold mellom forsker og informant, noe som stiller krav til at forskeren har tenkt igjennom ulike etiske retningslinjer for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Forskeren får tilgang til data som kan knyttes til de personene som deltar i prosjektet (Postholm, 2010; Thagaard, 2009). Forskeren må klargjøre for informanten at prinsippene om konfidensialitet innebærer at forskeren må anonymisere informantene når resultatene skal offentliggjøres. Det er riktig å presentere informanten slik han/hun framstår for

forskeren, men etisk sett er det viktig å skjule identiteten. Det betyr og at informanten må godkjenne hva hun/han har sagt under selve intervjuet, og ikke i etterkant når forskeren har bearbeidet materialet (Thagaard, 2009). I min studie har informantene lest igjennom og godkjent det transkriberte materialet, samt den endelige presentasjonen, analysen og drøftingen av datamaterialet, noe som og styrker validiteten i undersøkelsen. Skolelederne, skolene og kommunen er anonymisert i denne studien. Det har ikke betydning for studiet å offentliggjøre verken skoler eller informanter. Utvalget er lite, noe som gjør at jeg må reflektere over utfordringene om å få en god anonymisering av materialet.

Med informert samtykke menes det at deltakerne bør informeres om hensikten og planen med forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009). Alle informantene som jeg brukte, ble skriftlig og muntlig informert om studiet, og i tillegg informert om hva dataene skulle brukes til. De ble opplyst om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen. Thagaard (ibid) sier at forskeren bør respektere informantene sine, slik at integriteten ikke blir skadet under forskningsprosessen. Jeg har behandlet datamaterialet etter beste evne, slik at det ikke skal føre til negative konsekvenser for de involverte. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Lydopptak og det transkriberte materialet vil bli slettet innen utgangen av 2012.

## **4.0 Presentasjon av data og analyse**

I metodekapittelet har jeg beskrevet framgangsmåten min, og gjort rede for at denne type studium hører inn under den kvalitative forskningen. I dette kapittelet vil jeg legge fram informasjon og funn av det samlede datamaterialet basert på intervjuene av de tre skolelederne innenfor en og samme kommune. Jeg vil trekke fram det jeg synes er viktig gjennom en deskriptiv, oppsummerende og delvis siterende form. Jeg er ute etter skoleledernes opplevelser av kollektiv læring blant skolens personale i de to årene de har praktisert vurdering for læring i sin kommune. Beskrivelser av hva de forteller, blir presentert som transkribert meningsfortetting og min fortolkning av hva informantene har sagt. Min oppfatning av informasjonen jeg får, vil på den måten bli framstilt gjennom de fenomen jeg ønsker å løfte fram som betydningsfulle for analysen av datamaterialet.

### ***4.1 Kollektiv læring i prosjektet vurdering for læring***

Jeg vil bruke tre forskningsspørsmål for å klargjøre hva som kjennetegner skoleledelse som legger til rette for kollektiv læring i prosjektet vurdering for læring. Under hvert forskningsspørsmål har jeg forsøkt å bruke kategorier som kan kaste lys over spørsmålene på en slik måte at vi lettere kan forstå helheten av empirien.

- *Hvordan leder skoleledelsen vurdering for læring mot kollektiv læring?*
- *Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring bidrar til å utvikle vurdering for læring?*
- *Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring har påvirket dem som ledere i prosjektet vurdering for læring?*

### ***4.2 Hvordan leder skoleledelsen vurdering for læring mot kollektiv læring?***

#### **4.2.1 Ledertype**

Det var naturlig for meg å starte intervjuene med å la rektorene reflektere over hvordan de ville beskrive seg selv som ledere. På den måten kunne jeg få innblikk i hva slags tanker og verdisyn lederne hadde omkring det å lede en skole, samtidig som det kunne skape et faglig utgangspunkt for resten av intervjuet. Alle tre rektorene var samstemte i at pedagogisk ledelse ligger deres hjerte nærmest. Men de legger heller ikke skjul på at det administrative lederarbeidet tar mye tid. Lederne opplever at selv om administrasjon tar mye tid, så har de hele tiden fokus på pedagogisk ledelse.

... hovedoppgaven min som rektor handler jo om å være en pedagogisk leder og det å drive et pedagogisk utviklingsarbeid.  
(rektor 1).

Skolelederne ga og klart uttrykk for at det å kommunisere, lytte og ta personalet på alvor var viktig for dem som ledere.

Og så tenker jeg at det er viktig å være en god, god på kommunikasjon, altså både det å kunne kommunisere, men også det å lytte, å ta folk på alvor, det er viktige verdier for meg som leder.  
(rektor 1).

Ellers uttrykker rektorene seg på forskjellige måter omkring det å være leder. En skoleleder legger vekt på å være en tydelig leder for sine ansatte. Rektoren sier at de ansatte skal vite hva hun som rektor står for, samtidig som det blir utvist handlekraft i saker som har vært diskutert blant personalet. En av de andre lederne viser til engasjement og viktigheten av å ha gode relasjoner til dem man skal samarbeide med, som utpregede egenskaper ved sin lederstil som rektor.

Min styrke ligger vel på relasjoner og det og behandle og møte folk...  
(Rektor 2).

Den siste rektoren forteller at han prøver å være en demokratisk leder, slik at alle skal ha en følelse av å nå fram med sine synspunkter. Han mener at det er viktig at lærerne unngår at beslutninger blir tatt uten at de selv er involvert i prosessen på arbeidsplassen.

#### **4.2.2 Kultur**

Skolelederne ble spurt om hvordan de ville beskrive kulturen ved sin egen skole. En av rektorene forteller at det er et stort læringstrykk på skolen, men at skolen mangler en fellesskapskultur for å utføre oppgaver man er blitt enige om i fellestiden. Det pedagogiske personalet er gjerne blitt enige om å prøve ut nye metoder på klassetrinnet, men likevel så opplever skoleleder at noen i det pedagogiske personalet fortsetter å arbeide etter de gamle undervisningsmetodene.

Så jeg har prøvd å legge vekt på fellesopplevelser og kjenner at det er tungt noen ganger, det er nok ikke alle som føler like sterkt for det som meg. Folk er blitt flinkere til å tenke trinn, men det er fortsatt en utfordring her at mange har sin klasse og sine elever..  
(rektor 2).

Rektoren på ungdomsskolen mener at skolen er preget av en samarbeidskultur. Lærerne utveksler erfaringer, hjelper hverandre og samarbeider faglig. Videre ga hun uttrykk for at inkludering og å se elevene innenfor et fellesskap er viktige verdier for organisasjonen. Det skaper en god atmosfære mellom elever og lærere, noe som igjen fører til et godt læringsklima på skolen. Skolelederen på den minste skolen sier at han opplever at det er en åpen kultur på skolen. I forhold til medarbeidersamtaler snakker medarbeiderne åpent og ærlig, og han har ingen grunn til å tro at noen føler seg utestengt på arbeidsplassen.

Sånn at kulturen er vel, den er vel åpen og det er vel ingen som, tror jeg pr i dag, i forhold til medarbeidersamtale føler seg ... utestengt.  
(rektor 3).

### 4.2.3 Visjon

Alle skolene har en visjon eller et verdigrunnlag for organisasjonen. De to barneskolene har utarbeidet en visjon for skolen, som er lett å huske for alle som er involvert i og rundt skolen. Ungdomsskolen har forfattet et sett med verdier, som skal ende opp med en bevissthet rundt god undervisning i et fellesskap. De tre skolelederne forteller alle at hele personalet har deltatt i utviklingen av visjonen/verdigrunnlaget for hver enkelt skole.

Ja, sammen med inspektør i fjor på planleggingsdagen, så holdt vi en innledning, og da delte vi inn i grupper. På en planleggingsdag så er alle ansatte med, ikke bare lærere, men også SFO-ansatte. Så satte vi folk sammen i grupper, og vi hadde da som en start, jeg tror vi hadde 20 forslag på visjoner jeg, om hva en visjon kunne være. Og så plukka folk fra hverandre og hadde litt avstemminger i grupper, og kom med nye forslag. Og så hadde vi en prosess gjennom januar måned, hvor vi endte på den som ble vedtatt.  
(rektor 2).

Rektor på ungdomsskolen mener at utviklingen av verdigrunnlaget deres, som har blitt til gjennom en prosess, fungerer som et fundament for skolen, som de ansatte kan ha å støtte seg til ved utøvelse av deres profesjon som lærere. Det vil igjen smitte over på elevene som blir gitt tillit og ansvar i opplæringen, noe som kan føre forbedringa av undervisningen både for lærere og elever.

Men jeg tror at det viktigste man kanskje forhåpentligvis får til da ved en sånn verdidebatt, det er at man får opp en, en bevissthet rundt hva er, altså hvorfor gjør vi som vi gjør? Forhåpentligvis at noen av de valgene man tar når man står overfor beslutninger som lærere skal ta mange, mange ganger i løpet av dagen, at verdigrunnlaget ligger her som et fundament.

Jeg tror at liksom litt at det gjenspeiler seg på alle nivå da i skolen, at hvis man blir møtt med tillit og det å gi folk ansvar, og det og gi rom for å både lykkes og ikke lykkes, og det og støtte og veilede når man kjenner at ting er tungt, at hvis man klarer å gjennomsyre det fra topp til bunn da for å bruke det uttrykket, så tror jeg det, er med på å skape det som jeg vil kalle den gode skolen da.  
(rektor 1).



De to rektorene på barneskolen mener at visjonen gjennomsyrrer hele skoleorganisasjonen. Foreldrene er opptatt av innholdet og bruken av visjonen. Konkret tydeliggjøres visjonen gjennom læringsmål på ukeplaner, klasseregler, mål for undervisningstimene og felles kriterier for hva barna skal lære.

Vi har det på tavla, og der står mål for timen, ...læringsmål, gjerne etterfulgt av kriterier for det man skal lære da.

(rektor 3).

Så den er kort og grei, og vi synliggjør den, og vi har sagt at visjon ikke skal ligge nede i en skuff, vi har den på brevarket, på skolegenser, vi... seinest i går på juleavslutning, så drar FAU-leder fram visjonen, den er levende.

(rektor 2).

#### **4.2.4 Kollektiv læring**

Skolelederne ble bedt om å fortelle hva de legger i begrepet kollektiv læring. Svarene varierte noe, men alle la stor vekt på det å samhandle og samarbeide for å oppnå skoleutvikling i sin organisasjon. Samtidig gir rektorene uttrykk for at i egenskap av å være ledere, er de selv en viktig pådriver for å lede de pedagogiske prosessene gjennom de ulike teamene som de står spissen for. Rektor på ungdomsskolen bruker ledergruppen sin som et mellomledd mellom lærerne og ledelsen på skolen. Selv om hun ikke legger skjul på at det er hun som driver prosessene, så jobber hun med å ansvarliggjøre ledergruppen til å lede lærerne mer aktivt i det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen.

Ja i mye har jeg ledet disse prosessene, og samtidig så, og jeg prøver å få til et system hvor ledergruppa på skolen også er en viktig brikke i forhold til å både lede prosesser, men også for å vedlikeholde prosessene, og opprettholde dem.

(rektor 1).

På de to barneskolene jeg intervjuet, er det plangruppen som planlegger, leder og gjennomfører det pedagogiske utviklingsarbeidet. Likevel sier begge rektorene at selv om planleggingsarbeidet i plangruppen fungerer bra, så er det de som ledere som er igangsettere for at arbeidet blir forberedt og fullført.

Vi rekker jo ikke å planlegge ned til den minste detalj hele tiden, sånn at det blir til sjuende og sist, så blir det jo meg og ofte inspektør som har, som gjør planleggingen og gjennomføringen. Vi har vært veldig bevisst på å synliggjøre at det plangruppa som tar ansvar, kjempebra!!

(rektor 2).

Plangruppa har stått for å legge opp det meste, det er i hovedsak jeg som styrer plangruppa, men det er jo to lærere som er med i plangruppa sammen med meg og, gjennomfører jo da..  
(Rektor 3).

Skolelederne ble spurt om hvilke tanker de hadde om å lede læreres læring. Svarene varierte, men alle hadde en fellesnevner som gikk ut på å vise seg fram og være synlig for personalet i en eller annen form. En rektor opplever det som viktig å ha tett oppfølging av medarbeiderne, slik at det er mulig å sette i gang refleksjoner hos den enkelte lærer. Da er det muligheter for å rettlede dem i de videre pedagogiske prosessene på arbeidsplassen. For en av de andre rektorene er motivasjon essensiell for å dra med seg personalet når man jobber kollektivt. Å få lærerne engasjerte og interesserte i arbeidet de har foran seg, gjør sitt til at rektor tenker nøye igjennom hvordan hun skal starte opp fellestiden for å få de ansatte med seg.

Jeg tenker på lærerstaben som mine elever da, det blir jo det, altså de er jo kollegaer, men jeg tenker på at det er jo der jeg skal drive læringsarbeid. Det samme type læringsarbeid som dem går ut i sine klasser og gjør. Det er sånn jeg tenker, sånn at jeg og på samme måte som dem skal motivere elevene sine, må jeg motivere og få dem på kroken. Jeg må jo legge til rette og bruke samme mekanismene fordi at når vi har fellestid etter undervisning på mandag, så er det jo mange som, ikke er heltente altså. Jeg er nok mer ivrig enn dem.  
(Rektor 2).

Den tredje rektoren mener det er viktig å være synlig for personalet under et prosjekt. Vise hva man vil i det videre arbeidet. Opptre tydelig slik at lærerne skjønner i hvilken retning lederen vil dreie fokuset i den videre utviklingen. Han sier da at lærerne vil være mer bevisst hva de skal gjøre for å utvikle seg selv i nye prosjekt.

### ***4.3 Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring bidrar til å utvikle vurdering for læring?***

Under dette forskningsspørsmålet ser jeg på de de kollektive prosessene i prosjektet vurdering for læring. Hvordan har kollektiv læring kommet til uttrykk når skolene har jobbet med vurdering for læring?

### 4.3.1 Skolelederrolle

Skolelederne er klare på at prosjektet vurdering for læring er et samarbeid mellom rektor og henholdsvis ledergruppen og plangruppen på skolene. Deres egen rolle har vært å lede de ansatte inn på det sporet som de selv føler har vært det riktige for prosjektet.

Og så har jeg jo da, ledet arbeidet i plangruppa, så plangruppa fungerer veldig bra, men til sjuende og sist er det mitt ansvar for å legge til rette, så den skal fungere best mulig og!  
(rektor 2).

Rektor for ungdomsskolen har vært opptatt av å dreie fokuset bort fra hvilken metode man skal bruke til en større bevissthet rundt tanker og refleksjon om temaet. Hun stiller spørsmål om hvilke forutsetninger som må på plass før læring skal kunne skje. Rektor for den største barneskolen har dreidd fokuset inn på å utvikle en større innsikt omkring de nye vurderingsformene som ble utgitt. Videre å legge til rette for gode læringsøkter i personalet gjennom ulike former for erfaringsutveksling. Rektor for den minste barneskolen sier at å skape en framdrift og en bevissthet hos lærerne i forhold til undervisningsvurdering og tilbakemeldinger til elevene, har vært viktig for han som leder i dette prosjektet.

Det er å prøve å få framdrift i forhold til tema vi skal jobbe med, der er jo, klart formulere dette med, å gi gode tilbakemeldinger, det har jeg nok strevd litt med fordi at, altså undervisningsvurdering som skal gis som egentlig, på en måte skal et gi mye bedre læringsutbytte enn det sluttvurdering vanligvis gjør, i hvert fall i forhold til forskning, så har jeg nok strevd litt til å få lærerne bevisst nok på det der med at undervisningsvurdering er viktig.  
(rektor 3).

### 4.3.2 Kollektiv sikring av kunnskapen

Alle skolelederne opplever at skolen sammen har sikret den nye kunnskapen de har opparbeidet seg i vurdering for læring. Rektor for den minste barneskolen opplever at det kan være en utfordring å forankre ny innsikt i fellesskapet. Han mener likevel at de har fått det til i vurdering for læring fordi prosjektet har ført til en større bevissthet rundt læring hos den enkelte elev. Det har blant annet resultert i en systematisk jobbing med start og slutt på undervisningstimene. Lederen for den største barneskolen sier at hun ser det igjen på erfaringsdelingen i fellestiden, når lærerne legger fram sine praksisfortellinger fra klasserommet til kollegaer. Disse praksisfortellingene ser hun henger sammen med målformuleringer og kriterier i klasserommet, og læringsplaner som pedagogene lager for de ulike klassene.

Men at det skjer noe i klasserommet det, det merker jeg jo når vi legger opp til erfaringsdeling, når dem må komme med sine praksisfortellinger, om ting dem har gjort, åssen det funker. Jeg ser det på læringsplaner, og jeg merker det i samtale med lærere.  
(rektor 2).

Rektor på ungdomsskolen mener at den nye kunnskapen de opparbeider i vurdering for læring forankres ved at lærerne på trinnene regelmessig deler og diskuterer erfaringer med hverandre. Det har eksempelvis vært erfaringer knyttet til bruk av kriterier i orden og oppførsel. Reflektere og samtale rundt hva som fungerer og hva som kan gjøres bedre i de ulike kontekstene når trinnene har teammøter.

Sånn at vi snakker om det, og etterspør og får lærerne på trinnmøte for eksempel til å dele med hverandre. Hvilke erfaringer man har gjort i forhold til bruk av kriteriene på bruk på orden og oppførsel. Det å diskutere sammen, hva er, hva har jeg lykkes med, hva har jeg ikke lykkes med? Evaluere i forhold til elevsamtalene vi brukte, disse kriteriene mot elevene. Hva har den enkelte lært, hva har den enkelte erfart, og hva kan vi lære av hverandre, altså det å samtale rundt dette?  
(Rektor 3).

### **4.3.3 Ledelse av prosjektet**

Alle skolelederne har en opplevelse av at de leder prosjektet sammen med de andre lærerne på skolen. Rektoren på ungdomsskolen sier at trinnene har overtatt oppfølgingen av vurdering for læring, fordi det er et mer egnet forum for videreutvikling av prosjektet. Hun legger likevel til at det er hun som rektor, sammen med trinnlederne, som driver dette videre og sørger for at framdriftsplanen blir holdt i henhold til skolens utviklingsplan. For henne som leder, sier hun videre, er det av stor betydning å få fram at dette er en prosess der alle involverte har anledning til å komme med løsninger og innspill. Det er vesentlig fordi det øker kvaliteten på arbeidet som blir gjort, og at personalet får et eierforhold til prosjektet.

Det er viktig at det er en prosess, og at alle får anledning til å komme med sine erfaringer og sin kompetanse da. Sånn at helt konkret så, i forhold til å utarbeide disse kriteriene så var det, så var det viktig for meg å, for at vi skal være sikre på at vi har den kvaliteten vi ønsker på dette, at det var en prosess ut i mot alle slik at alle kunne få lov til å bidra både i forhold til form og innhold, og dermed også å få et større eierforhold til hva det er vi egentlig vil med dette, hva skal dette bidra til videre?  
(Rektor 1)

Rektor på den største barneskolen forteller at det er plangruppa på skolen som leder prosjektet vurdering for læring. Hun ser på plangruppa som et team som ledes av henne som rektor. Oppgaven til plangruppen er å legge en plan for innholdet av den pedagogiske fellestiden. Vurdering for

læring hører inn under det. Rektor opplever at sammensetningen av plangruppen, som består av lærere og tillitsvalgt ved siden av ledelsen, legitimerer at prosjektet vurdering for læring er et samarbeidsprosjekt mellom ledelse og lærere på skolen. Plangruppen planlegger framdriften i vurdering for læring, men det er lærerne sammen med ledelsen som utvikler innholdet gjennom erfaringsdeling og praksisfortellinger fra klasserommene.

Det er vel i første omgang at det er den sammensetningen av plangruppen. Det at det er en fra småskoletrinnet og mellomtrinnet. Tanken bak det er at dem skal kjenne litt om hva som rører seg på grasrota. Når vi legger til rette for erfaringsdeling og dem kommer med sine praksisfortellinger så er det jo, altså skape innholdet i en fellesøkt med fellestid, er jo, uten lærere så får vi ikke skapt det innholdet.  
(rektor 2).

Det er plangruppen, som ledes av rektor, som leder prosjektet vurdering for læring forteller rektor på den minste barneskolen. Plangruppen jobber i fellesskap og har regelmessige refleksjonsrunder og oppsummeringer for å se hva som har gått bra og hva som kan endres til det bedre. Han opplever at vurdering for læring er et samarbeidsprosjekt, fordi det har vært fellessamlinger for alle på skolen, slik at alle har fått den samme innfallsvinkelen og motivasjonen for å utvikle prosjektet.

Jeg føler at det har vært et bra samarbeidsprosjekt fordi vi har hatt en del støtte uten i fra i forhold til at vi har hatt noen samlinger med flere foredragsholdere, og det har jo vært samlinger for alle lærere i kommunen, og det har vært samlinger bare for plangruppa som foredragsholder, sånn at en har følt at det har blitt mere under huden etterhvert da.  
(Rektor 3).

#### **4.3.4 Endring av undervisningspraksis**

Skolelederne i denne studien har alle en opplevelse av at vurdering for læring har endret undervisningspraksisen på skolene. Skolelederen på den minste barneskolen sier det slik:

Ja jeg har sett det, sett det på den måten at lærerne er mer bevisste på at dem får fram mål for det dem skal lære. Og så ser en det også i forhold til at det er klar endring på planene som dem leverer ut til elevene, at det står mer læringsmål enn før. Dem er blitt mer konkrete. Vi har hatt noen runder på det, både på team og i plenum, bli mer konkret, at målene ikke blir for ullne, men at de blir mer konkrete, slik at dem er forståelige.  
(rektor 3).

Rektor på den største barneskolen opplever og at vurdering for læring har endret undervisningspraksisen på skolen, men legger samtidig til at nok ikke alle trinn har kommet like langt som hun hadde ønsket i dette prosjektet. Mange lærere har likevel endret praksisen sin på den

måten at de har innarbeidet å jobbe med mål for timen, oppsummering av timen og evaluering av perioden de har vært gjennom.

Hva er det nå på vurdering for læring som du føler deg så god på at du kan sette på drift, som er blitt en del av din vanlige praksis? Og hva er det du skal ha på utviklingssiden? Og det er noe som er på drift hos mange lærere her, for eksempel det med å jobbe med mål for timen, oppsummering av timen, tilbakeblikk på mål og hva har vi nådd? Noen har god bruk av, to stjerner og et ønske, eller bruk av læringsvenner, men ikke alle, og folk er på veldig ulikt sted.  
(rektor 2).

Skoleleder på ungdomsskolen opplever at det er blitt en større bevissthet og et mer helhetlig system rundt utarbeidelsen av kriterier og kjennetegn på fagplanene som lærerne lager. Hun mener og at lærerne har fått en bevissthet i forhold til tydelige læringsmål, tydelig oppstart av undervisningstimen og oppsummering av det man har gjennomgått i undervisningen. Hun sier videre at skal man lykkes med endringer i klasserommet, bør vi ha en høy grad av bevissthet på hva vi ønsker oppnå.

#### ***4.4 Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring har påvirket dem som ledere i prosjektet vurdering for læring?***

##### **4.4.1 Egen rolle**

Alle skolelederne opplever lederrollen sin som viktig i prosjektet vurdering for læring. Rektor på ungdomsskolen mener at hennes rolle har vært å holde fokus og motivere lærerne til videre arbeid i prosjektet. Hun har prioritert å holde fokus på prosjektet. Det har hun gjort ved å skape rom for pedagogisk utviklingsarbeid sammen med ledergruppen og personalet på skolen.

Så tror jeg min viktigste jobb er å, er å holde fokus, og det å holde oppmerksomheten rundt noe annet enn bare daglig drift. Fordi det er veldig fort gjort at man havner der at alle jobber fra dag til dag rent praktisk, med å få dagen til å gå i hop. Få vikarer inn og timeplanendringer til å skje og, sånne ting. Tror at min viktigste rolle da i alt utviklingsarbeid, det er til enhver tid prøve å holde fokus på det. Altså jeg må sørge for at det av og til blir lagd noen sånne rom da, slik at det kan være et overskudd til å kunne være der av og til. Både i forhold til ledergruppa mi, men også i forhold til personalet.  
(Rektor 1)

Rektoren på den største barneskolen sier at hennes rolle har vært viktig i forhold til å etablere plangruppen som en drivkraft i arbeidet med vurdering for læring. Hun legger vekt på å være en inspirator for personalet når det gjelder å prøve ut nye pedagogiske måter og metoder å drive undervisning på. For henne er det viktig å legge til rette for at kollegaene sammen skal ha en kollektiv pedagogisk utvikling.

Være en inspirator til å prøve nye ting, pluss å legge til rette for at kollegaene sammen skal ha en kollektiv utvikling, tror jeg.  
(Rektor 2).

Skoleleder på den minste barneskolen sier at han har jobbet mye med lærerne med å utvikle planer og formulere klare nok mål for undervisningen i vurdering for læring. Han opplever at den viktigste oppgaven hans har vært å gi tilbakemeldinger til lærerne slik at de føler at de blir sett, og trygge på hva de gjør i prosjektet.

Det er vel det viktigste å prøve å få gitt tilbakemelding på det dem gjør slik at dem på den bakgrunn kan gå videre og føle trygghet for at dem blir sett, kan du si. Så jeg tror at det viktigste rollen her er at, på en måte blir, lagt merke til, det dem forsøker å forbedre.  
(Rektor 3).

#### **4.4.2 Læreres læring**

På spørsmål om hvordan de som skoleledere har hatt innvirkning på lærernes læring, så mener de alle at de på en eller annen måte har påvirket lærerne til faglig utvikling i organisasjonen. Rektor på den minste barneskolen i kommunen sier han opplever at det pedagogiske personalet bruker mer tid på skolen i forhold til forberedelser og etterarbeid enn de gjorde for noen år tilbake. Han sier og at han synes det er blitt mer plan og struktur på planarbeidet til lærerne under prosjektet. For han har det vært av vesentlig betydning å være synlig og tilstede for lærerne under hele prosjektet.

Skolelederen på den største barneskolen mener at hun som leder har utviklet den pedagogiske fellestiden gjennom plangruppen, mer systematisk for lærerne. Det er en mer bevisst bruk av fellestiden til erfaringsutveksling og etterarbeid, etter kurs og foredrag som er innenfor emnet vurdering for læring.

Jeg tror nok at jeg har stor innvirkning ved den bevisste bruk av fellestiden. Så den måten jeg har lagt opp til med erfaringsutveksling og alt. Men mye av dette er ikke bare min rolle, men nettopp igjen dette med plangruppa. Så gjennom plangruppa, så har jeg har stor betydning.  
(Rektor 2).

Rektor på ungdomsskolen mener at hennes engasjement har påvirket lærerne til ikke bare å tenke metodikk, men heller reflektere over verdisynet til lærerne på skolen. Hun legger vekt på at det ikke finnes noen enkle svar eller metoder på hva som er en rett og gal undervisningspraksis, men at verdisynet pedagogene er viktigere å avklare enn framgangsmåten de bruker.

Ja, jeg tror at, som jeg sa i sted, dette her med å prøve å løfte blikket litt og ikke, og ikke gå i en sånn. Jeg tror at det er å gå i en grøft og tro at vurdering for læring handler om, handler om metodikk. Og det tror jeg at jeg og ledergruppen som helhet liksom har hjulpet hverandre til å, holde refleksjonsnivået såpass oppe at vi ikke blir for enkle da. For her finnes ingen enkle svar.  
(rektor 1).

#### 4.4.3 Endring

To av skolelederne opplever at de har endret seg som skoleledere gjennom prosjektet vurdering for læring, mens den tredje i større grad opplever at hun har lært mer av prosessene i prosjektet. Rektor på den minste barneskolen uttrykker at prosjektet vurdering for læring har ført til økt fokus på læring for hans del. Han sier at gjennom dette prosjektet har han lært seg å rette søkelyset mot på læringsutbyttet til elevene, og ha klare læringsmål for hva elevene skal lære. I tillegg opplever han at det er blitt mer struktur på det pedagogiske utviklingsarbeidet til lærerne.

Men jeg føler at kanskje det har blitt mer struktur på det dem skal gjøre, sånn at om det ikke er mye forandring, så føler jeg vel at jeg har fått litt mer fokus på selve læringsutbyttet...  
(rektor 3).

Rektor på den største barneskolen sier at hun har endret seg gjennom prosjektet på den måten at hun bruker plangruppen mer bevisst i den pedagogiske fellestiden. Hun opplever at gruppen er mer sammensveiset og sitter mer på den samme kunnskapen under dette prosjektet enn tidligere. Rektor mener og at hun har utviklet seg som leder ved å variere innholdet fellestiden med flere ulike opplegg og metoder. Hun opplever og at vurdering for læring har ført til at hun har lært den enkeltes undervisningspraksis bedre å kjenne gjennom planene og erfaringsutvekslingene de har hatt under prosjektet.

Det har vært en stor styrke at plangruppen har vært med på de plangruppesamlingene og hørt det samme som meg da. For andre ganger så har det vært jeg som har vært og hørt på noe, så skulle jeg viderefortelle det til dem. Og så skulle vi planlegge hvordan vi skulle gjøre det med personalet. Mens nå har plangruppen og jeg hørt det sammen, og da er det mye lettere å få planlagt sammen.



Men jeg tror nok jeg har blitt kjent med den enkelte lærer bedre som pedagog, gjennom dette prosjektet her, for du har måttet åpne opp mer, gjennom såpass mye erfaringsutveksling.  
(rektor 2).

Rektor på ungdomsskolen sier hun har lært mye av prosessene knyttet til vurdering for læring. Hun synes ikke hun har endret seg som skoleleder i dette prosjektet, men at hun har lært mye av de faglige diskusjonene og refleksjonene de har hatt i ledergruppen og i personalet. Hun nevner da eksempler som drøftinger og overveielser man har hatt i fellesskapet om hvordan man skal bruke kriterier til å hjelpe elevene i deres læreprosess.

Så det og, fra å være der, til å få en refleksjon og en drøfting i personalet rundt hva er det disse, på hvilken måte må vi bruke disse kriteriene for at det skal hjelpe elevene i elevens læringsprosess? Det der synes jeg at jeg selv har lært veldig mye.  
(rektor 1).

#### **4.5 Oppsummering av viktigste funn**

Som grunnlag for den videre drøfting vil jeg legge vekt på følgende funn fra det empiriske materialet:

- Alle rektorene framhevet pedagogisk ledelse som det viktigste i sitt lederskap.
- Skolelederne ga klart uttrykk for at å kommunisere, lytte og ta personalet på alvor var viktig for dem.
- Skolelederne har ulik opplevelse av samarbeidskulturen på skolene.
- Alle skolene har en visjon, eller et verdigrunnlag for organisasjonen.
- Hele det pedagogiske personalet har deltatt i utarbeidelsen av visjon/verdigrunnlag
- Alle rektorene opplever at de har vært en viktig pådriver for å lede de pedagogiske prosessene gjennom de ulike ledergruppene på skolene.
- Alle skolelederne mener at prosjektet vurdering for læring har vært et samarbeidsprosjekt mellom dem selv og de ulike ledergruppene på skolen.
- Alle skolelederne opplever at organisasjonen sammen har utviklet den nye kunnskapen de har opparbeidet seg i vurdering for læring.
- Alle skolelederne har en opplevelse av at de har ledet prosjektet vurdering for læring sammen med de andre lærerne på skolen.
- Alle skolelederne i denne studien har en opplevelse av at vurdering for læring har endret undervisningspraksisen på skolene.
- Alle skolelederne opplever lederrollen deres som viktig i prosjektet vurdering for læring.

- Alle skolelederne mener at de har påvirket lærerens faglige utvikling i prosjektet vurdering for læring.
- Alle skolelederne opplever at de har utviklet seg gjennom vurdering for læring.

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte de funn som har kommet fram gjennom intervjuene med de tre skolelederne. Mitt tolkningsgrunnlag er de dataene som har blitt presentert i det forrige kapittelet. De vil bli drøftet opp mot FUL-teorien, som legger vekt på tre dimensjoner ved skoleledelse. Det er for det første å utarbeide en felles visjon som er tydelig og klar for alle i og rundt skolen. Den andre dimensjonen har som mål å koordinere og kontrollere undervisningen og læreplanmålet. Den siste dimensjonen handler om å skape et godt læringsmiljø, som sørger for motivasjon og drivkraft til videre utvikling for lærere og elever i organisasjonen.

Innledningsvis reiste jeg problemstillingen : *Hva kjennetegner skoleledelse som legger til rette for kollektiv læring blant lærerpersonalet i prosjektet vurdering for læring?* Under arbeidet med intervjuet har jeg formulert tre forskningsspørsmål som skal danne grunnlaget for å finne fram til svarene:

- *Hvordan leder skoleledelsen vurdering for læring mot kollektiv læring?*
- *Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring bidrar til å utvikle vurdering for læring?*
- *Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring har påvirket dem som ledere i prosjektet vurdering for læring?*

De tre forskningsspørsmålene gir rammen for strukturen i kapitelet, og jeg vil drøfte de mest vesentlige funnene under hvert forskningsspørsmål. Det vil til slutt lede fram til en oppsummerende analyse og sentrale funn i studien.

### 5.1 *Hvordan leder skoleledelsen vurdering for læring mot kollektiv læring?*

#### 5.1.1 **Hvordan leder rektorene?**

Grøterud & Nilsen (2001) mener at pedagogisk ledelse bør knyttes til tenkning som tar utgangspunkt i læreplanen og pedagogiske kunnskaper. Lederen bør ha et faglig grunnlag basert på skolens oppgaver i samfunnet, et pedagogisk begrunnet elevsyn, læringssyn og kunnskaper knyttet til undervisning og oppdragelse. Dette skaper en trygghet som er tillitsskapende i forhold til dem som leder organisasjonen. Det er samtidig viktig at ledelsen hele tiden er i en kontinuerlig dialog til medarbeidere og andre for gjensidig innflytelse og påvirkning.

Alle rektorene i denne undersøkelsen var samstemte i at pedagogisk ledelse ligger deres hjerte nærmest når de utøver sin funksjon som ledere. De legger ikke skjul på at administrasjon tar mye

tid i skolehverdagen, men de er tydelige på at hovedoppgaven deres er å være pedagogisk leder. Emstad & Postholm (2010:187) gir uttrykk for viktigheten av at rektor er nær skolens kjerneoppgave, som er undervisning og læring, når de viser til en verdensomspennende studie om relasjoner mellom skoleledelse og elevresultater. I den studien, som er en metaanalyse, som tok utgangspunkt i 27 publiserte verdensomspennende studier om relasjonen mellom ledelse og elevresultater (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008), fant man ut at skoleledelsen hadde positiv innvirkning på elevenes læring hvis hun/han involverte seg i læreres læring og utvikling. Den aller største effekten fant en når rektor selv var aktiv i utviklingen av undervisningen til elevene. Ved å være involvert i lærernes læring oppnår rektor en forståelse og innsikt som er viktig for å gjennomføre nødvendige pedagogiske endringer til elevenes beste. Det samsvarer med funnene til det norske treårige forskningsprosjektet Skole og Ledelse (SOL- prosjektet, 2003 - 2005), som inngikk i det internasjonale forskningsprosjektet Successful School Leadership Project (SSLP). Det var en klar tendens i den undersøkelsen at skoleledelsen tok utgangspunkt i elevene sin læring. Læring var hele tiden i fokus i møte mellom skoleledelse, elever og lærere. Pedagogisk ledelse ble prioritert, og alle andre oppgaver ble innordnet etter det (Fuglestad, 2006).

FUL-ledelse fanger opp nettopp dette med å ha fokus på undervisning og læring. Ledelsen utvikler en kultur der læring er i fokus. Skolelederen involverer seg i det pedagogiske planarbeidet med sikte på å forbedre undervisningen sammen med lærerne (Emstad & Postholm, 2010). Skolelederne sier videre at de legger vekt på gode relasjoner til medarbeiderne sine. Gode kommunikasjonslinjer er viktig for dem for å kunne lykkes som ledere. Rektorene gir og uttrykk for at det er viktig for dem og være en god lytter i dialog med personalet. Det å gi kollegaene en følelse av å bli tatt på alvor slik at de føler seg verdsatt, er og noe lederne er bevisste på. Moos (2003) mener at i og med at skolen bygger på en demokratisk dannelsesforståelse, er det ikke mulig for en skoleleder å velge sin egen individuelle ledelsesstil. Man må velge en lederstil som er forenlig med den tankegang som alle aktører i skolen må innta, som er basert på åndsfrihet, likeverd og demokrati. Det betyr at relasjonene mellom elever, lærere og skoleledere bør være preget av denne demokratiske synsmåten. Ottesen (2011) legger til grunn at rektors formelle posisjon selvsagt er av stor betydning i samarbeidsrelasjoner der flere aktører jobber mot et felles mål. Men når et samarbeid er etablert, er det ikke bare den formelle lederen som har innflytelse, ledelse blir da resultatet av hva praksisfellesskapet utvikler sammen.

Slik jeg tolker dette, så blir ikke administrative oppgaver og oppfølgingen av personalet tilsidesatt blant rektorene i min undersøkelse. Det er absolutt en nødvendighet at man har gode rutiner i utførelsen av slike funksjoner, men skolens mål er elevene sin læring, og det er det pedagogisk

ledelse handler om. De merkantile funksjonene realiserer skolens overordnede målsetting som har læring i fokus for elevene.

### 5.1.2 Kultur

Som tidligere nevnt peker Irgens (2007) på at når oppgavene er utfordrende innenfor en organisasjon, er det viktig å skape en positiv samarbeidskultur for å løse disse utfordringene. FUL-teorien gir også uttrykk for at lederen innenfor en skoleorganisasjon må utvikle et samarbeidsklima for kontinuerlig utvikling av undervisning og læring (Hallinger, 2005). Hargreaves (1996) skriver i boken *Lærerarbeid og skolekultur* at innenfor pedagogisk lederskap, personalutvikling og skoleutvikling er det blitt en stadig mer akseptert kjensgjerning at skolen bør ha målsetninger som personalet kan samles om. Det kan være å utvikle samhold, styrke og trygghet innenfor skolen, som igjen kan føre til bedre prestasjoner blant elever, lærere og skoleledelse.

Da skolelederne ble spurt om hvordan de opplevde kulturen på sin egen skole, varierte svarene. Lederen på den største barneskolen opplever at det hele tiden har vært et stort læringstrykk på skolen, siden hun begynte som rektor. Det hun savner, er en fellesskapskultur for å gjennomføre målsetningen de er blitt enige om på skolen. De fleste jobber ut i fra de mål og retningslinjene fellesskapet har utviklet, men rektor opplever at det er en utfordring at noen lærere fortsatt jobber etter de undervisningsmetoder og læringssyn som de alltid har gjort. De har sin klasse og sine elever og har en veldig sterk tro på at det de gjør som lærere, er veldig bra. Hargreaves (ibid) sier at det isolerte klasserommet for mange lærere kan oppleves som et trygt rom stengt fra omverden. Men samtidig som det er trygt mot kritikk, stenger det også av for gode tilbakemeldinger som anerkjennelse og skryt for undervisningspraksisen til læreren. Det kan skape hindringer i den profesjonelle utviklingen til pedagogene. Irgens (2010) problematiserer individperspektivet kontra det kollektive når han skriver om spenningsforholdet mellom det individuelle arbeidet til læreren og det kollektive fellesskapet til skolen. Han har utviklet en modell som bygger på et ”utviklingshjul” med fire rom, som viser forholdet mellom drift og utvikling og mellom individuelt og kollektivt arbeid på en skole. Irgens (ibid) argumenterer for at det er viktig at pedagogene kan utvikle seg faglig individuelt, men i en kollektiv organisasjon som skolen er, kan læreren vanskelig klare dette uten å støtte seg til kollegaene og læringsmiljøet. Alle de fire rommene i ”utviklingshjulet” som kobler sammen forholdet mellom individuelt og kollektivt arbeid og mellom drift og skoleutvikling kommer bare i bevegelse når de står i sammenheng med hverandre. På den største barneskolen viser empirien at noen av lærerne har en sterk individuell tro på at det de gjør er riktig i forhold til elevenes læringsutbytte, selv om det bryter med de mål og retningslinjer som fellesskapet har utviklet. Irgens modell viser at det ikke er nok at dyktige lærere utvikler seg på egenhånd. Gode

lærere er viktig, men ikke tilstrekkelig for å utvikle skolen. Man kan aldri gardere seg helt mot delkulturer innenfor en hovedkultur, men rektor kan styrke hovedkulturen og engasjere seg i delkulturene for å stabilisere fellesskapet (Grøterud & Nilsen, 2001).

Til sammenligning opplever en annen av skolelederne at hennes skole er preget av en samarbeidskultur. Hun gir uttrykk for at lærerne er opptatt av å samarbeide faglig og metodisk, utveksle erfaringer og lage planer sammen. Hun påpeker videre at det å ha et verdisyn som ser elevene innenfor et fellesskap er viktig for skolen, og er et resultat av samarbeidskulturen som eksisterer der. Hargreaves (1996:201) lister opp fem trekk som han mener karakteriser samarbeidskulturer på en skole:

- *Spontanitet.* Samarbeidet utvikler og opprettholder seg ut ifra kollegaene sine behov og ønsker.
- *Frivillighet.* Samarbeidsrelasjonene oppstår ved at lærerne ser nytteverdien i samarbeidet, ikke gjennom administrative føringer eller tvang.
- *Utviklingsorientert.* Lærerne arbeider sammen først og fremst for å utvikle egne initiativer, eller for å følge opp tiltak utenfra som de selv slutter opp om.
- *Omfattende i tid og rom.* Samarbeidet er sjelden en timeplanlagt aktivitet som er fastsatt.
- *Uforutsigbarhet.* Fordi lærerne selv bestemmer hva som skal gjøres, vil utfallet ofte være usikkert og uforutsigbart.

Grøterud & Nilsen (2001) går imot mange av disse punktene og mener det er ønsketenkning.

Dagens skolesamfunn er under et stort tidspress i forhold til møter, håndtering av tidsfrister, lage planer, forberede undervisning, snakke med elever etc. Hvis dette samarbeidet skulle organiseres på frivillig basis er det kanskje bare det mest nødvendige samarbeidet som ville tvinge seg fram.

Lærersamarbeid er av avgjørende betydning for utvikling av skolen, den bør derfor støttes av skolen som organisasjon med en tydelig pedagogisk ledelse.

Det er ikke sikkert at det trenger å være noen motsetninger mellom disse to synsvinklene. Ser lærerne nytteverdien i det pedagogiske samarbeidet på skolen gjennom at de opplever at de får sine ønsker og behov oppfylt, kan ledelsen formalisere samarbeidet til det beste for organisasjonen. Den siste skolelederen opplever at skolen hans har en åpen kultur, der alle er trygge nok på seg selv til å forfekte sine meninger. Han har ingen grunn til å tro at noen føler seg utestengt fra fellesskapet på skolen. Det er vanskelig å tyde hva som ligger i en åpen kultur. Men man kan tolke det som om det er åpenhet og trygghet i diskusjoner innenfor det kollektive arbeidsfellesskapet. Har en leder den innstillingen at ny kunnskap kan formes gjennom meningsbrytninger med kollegaer, har skolen

dannet en felles plattform for forståelse og læring. Reduserer derimot rektor betydningen av andre sine meninger, blir det ikke bare vanskelig for ledelsen å trekke med personalet i den retning de ønsker, men man mister også viktige dialogpartnere til å utvikle ny fagkunnskap. Forskjeller er ingen trussel, men en styrke. Dysthe (1997) omtaler dette som asymmetri i det dialogiske samspeillet. Hun mener at nettopp ulikhet er en viktig forutsetning for dialog. Har alle lik kunnskap og samme meninger, faller grunnlaget for kommunikasjon bort. Det samsvarer med den tredje dimensjonen innen FUL-ledelse, der skolelederne viser seg som gode forbilder ved å gi pedagogene tillit og respekt.

Alle skolelederne har ulike opplevelser av hvordan de opplever kulturen på sin egen skole. Jeg sitter likevel igjen med inntrykket av at alle tre har en bevisst tanke bak hvordan de skal utvikle samarbeidskulturen ved skolene. Irgens (2007) peker på betydningen av å utvikle skolene til et lag når man skal nå høye mål. Viser skolelederne seg som gode forbilder ved å gi pedagogene tillit og respekt, samtidig som man tar hensyn til ulike forutsetninger og behov, er det med på å gi en pekepinn på hvordan en vil ha det på en arbeidsplass. Det er helt nødvendig når oppgavene ofte kan synes problematiske og komplekse (Hallinger, 2005; Elmore, 2000; Møller & Presthus, 2006). Møller (2007) understreker betydningen av at relasjonene mellom ledere og lærere gjennomføres av demokratiske holdninger. Evner ikke lederen det, kan hun/han heller ikke korrigere kursen på arbeidsplassen. Det kan hindre utvikling og framdrift på skolene. Slik jeg tolker intervjuene, kommer det tydelig fram at rektorene ønsker å lede og påvirke disse prosessene i organisasjonen.

### **5.1.3 Holdninger til kollektiv læring og praksisfellesskap**

Som jeg har vært inne på i teorikapittelet, så mener Elmore (2000) at skoleledelse er et verktøy til å forbedre undervisningen på skolen. Den ledelsesprosessen blir vanskelig å gjennomføre hvis ikke skoleleder evner å spille på lag med de ansatte. Å etablere en kollektiv samarbeidskultur som tar sikte på å skape en felles plattform blant flere ansvarlige i skolen er av avgjørende betydning. Spillane (2005) sier at fra et distribuert perspektiv er det viktig at man rammer inn ledelsespraksisen som et resultat av interaksjonen mellom de forskjellige aktørene i skolen. Han legger til at skolelederne og lærerne gjerne kan utføre oppgavene hver for seg, men det er vesentlig at de ikke er uavhengige av hverandre. Det er av stor betydning at de har et felles mål.

Skolelederne svarte ulikt på hva de legger i begrepet kollektiv læring, men alle la vekt på det å samhandle og samarbeide for å utvikle skolene sine. De legger heller ikke skjul på at selv om de har fokus på samhandling innad i organisasjonen, så har de en tydelig lederfunksjon i de ulike teamgruppene de leder på skolen. På de to barneskolene jeg intervjuet, er det plangruppen som

planlegger, leder og gjennomfører det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen. Selv om plangruppen fungerer veldig bra på hver sin måte på de to skolene, så sier begge rektorene at det er de som ledere som er igangsettere for at arbeidet blir forberedt og fullført. Rektor på ungdomsskolen bruker ledergruppen sin som mellomledd mellom lærerne og ledelsen på skolen. Den forsøker hun å ansvarliggjøre mer, slik at trinnlederne kan lede lærerne mer aktivt i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Elmore (2000) knytter distribuert ledelse opp mot FUL-teorien når han gir uttrykk for at ledelse er et redskap for forbedring av undervisning og læring. Det er det vanskelig å klare for en leder hvis ikke hun/han kan ansvarliggjøre flere innen skolen til å lede de ulike oppgavene skolen er underlagt.

Det kan være ulike oppfatninger om hva som er en tydelig pedagogisk leder. For noen er det betryggende å bli fortalt til enhver tid hva de skal gjøre, men for de aller fleste er det av stor betydning å bli tatt med på råd når saker som angår dem selv skal besluttes. I denne empirien er det tydelig at praksisfellesskapet har utarbeidet den pedagogiske plattformen til skolene sammen, men likefullt så er det ofte enkeltpersoner som må holde trykket oppe for at utviklingen skal skje. Når vi drøfter kollektive prosesser så ser vi kanskje ikke like godt på hva enkeltpersoner betyr (Fuglestad, 2006). Lillejord (2003) sier at det er en pedagogisk lederoppgave å sette i gang arbeidet med å skaffe kunnskap, ta initiativ til diskusjoner og fatte beslutninger basert på de pedagogiske prosessene man har vært igjennom. Da er det helt naturlig at det er lederen som samler organisasjonen til felles innsats, samkjører aktivitetene og gir kunnskapene retning.

En annen fellesnevner som skolelederne opplever som viktig er det å være synlig for personalet på skolen. Ord som går igjen da er tett oppfølging, motivasjon og å opptre tydelig, slik at lærerne skjønner i hvilken retning lederen vil dreie fokuset i det videre utviklingsarbeidet. Møller (2007) framstiller en tydelig ledelse som en god ledelse ved å stille krav, vise vei og gi hyppige tilbakemeldinger på en måte som står i samsvar med hva praksisfellesskapet som organisasjon har vært med på å bestemme.

## ***5.2 Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring bidrar til å utvikle vurdering for læring?***

### **5.2.1 Lederrolle og kollektiv sikring av kunnskapen**



Alle skolelederne opplever at prosjektet vurdering for læring har vært et samarbeidsprosjekt mellom dem selv som ledere, og de ulike ledergruppene på skolene. Som ledere har de vært opptatt av å veilede det pedagogiske personalet inn på det sporet de føler har vært det riktige for prosjektet. En av rektorene har hatt søkelyset på å skape en større bevissthet rundt vurdering for læring. Hvilke forutsetninger må på plass før læring skal kunne skje? En annen av rektorene har hatt fokus på å utvikle en større innsikt i de nye vurderingsformene gjennom ulike former for erfaringsutveksling, mens den tredje rektoren har lagt vekt på undervisvurdering og tilbakemeldinger som en viktig del av vurdering for læring. FUL-ledelse legger stor vekt på at skolelederen skal være synlig i organisasjonen. Det er ledelsens oppgave hele tiden å utvikle en læringskultur der man ser etter hvordan skolen best mulig kan utvikle seg. FUL-ledelse har fokus på koordinering av læreplanarbeidet og å veilede og evaluere undervisningen. Å lede undervisning og læreplanarbeid forplikter lederen til å engasjere seg i skolens undervisningspraksis. Skolelederen sin rolle er å skape rom for medarbeiderne, slik at de kan utvikle sine relasjonelle ferdigheter i organisasjonen, og sine individuelle og kollektive evner innen læring og undervisning (Emstad & Postholm, 2010). Det er naturlig her å trekke inn Wenger (1998) sin sosiale teori om læring. Han trekker fram praksisfellesskap, som man finner igjen i ledelsesteam og trinnteam på skolen, som gode arenaer for skoleutvikling. Forutsetningene er til stede her fordi man har laget en felles visjon for skolene og at skoleledelsen og lærerne har en felles bakgrunn som pedagoger. Arbeidet vil gi mening til pedagogene, fordi det griper inn i deres daglige virksomhet, som er forbedring av undervisning og læring. Denne prosessen vil forme identiteten til lærerne og skolelederne og skape et nytt praksisfellesskap på skolen. Dette kan tolkes som om at den pedagogiske ledelsen på skolen er et samlet lederskap.

Selv om lederne opplever at de er aktive pådrivere i vurdering for læring, så mener de likevel at det er organisasjonen sammen som har sikret den fagkunnskapen skolen har opparbeidd seg. Skolelederen for den minste barneskolen sier at selv om det kan være en utfordring å forankre ny kunnskap i fellesskapet, så har prosjektet vurdering for læring ført til en større forståelse for læring og undervisning av elever. De har opparbeidet seg en ny kunnskap i kollegiet, som blant annet har gitt seg utslag i en større bevissthet rundt oppstart og avslutning av undervisningstimene. Lederen for den andre barneskolen sier at hun ser at den nye fagkunnskapen de har tilegnet seg, viser seg gjennom at praksisfortellingene fra lærerne i den pedagogiske fellestiden, samsvarer med de læringsplanene og målformuleringene pedagogene lager for de ulike klassene. På ungdomsskolen er det trinnteamene, styrt av trinnlederne, som er de mest brukte arenaene for erfaringsdeling og diskusjoner i prosjektet vurdering for læring. De har utvekslet meninger og jobbet med kriterier i forbindelse med nye skjemaer knyttet opp mot orden og oppførsel.

På skoler som deltar i prosjekt med ulike innhold og varighet, kan det ofte være en utfordring å bevare kunnskapen de tilegner seg. I de tilfellene her kan det tolkes som kunnskapen blir tatt opp i organisasjonene på en slik måte at det kommer elevene til gode i form av bedre undervisning og læring. Elmore (2000) mener at en skole kan lykkes med slike prosesser hvis det blir utviklet et felles grunnsyn blant flere ansvarliggjorte i skolen. Fuglestad (2006) sier at selv om de formelle skolelederne er utrustet med aldri så mange fantastiske lederegenskaper, så utøver lederne alltid sin ledergjerning i sosiale fellesskap der flere er involvert. Det er først og fremst gjennom slike samhandlingsprosesser at konkrete ideer og initiativ får gjennomslag i organisasjonen.

Som jeg har vært inne på, så har alle skolelederne en opplevelse av at de leder prosjektet sammen med andre lærerne på skolen. Rektoren på ungdomsskolen sier at trinnene har overtatt oppfølgingen av vurdering for læring fordi det er et mer egnet forum for videreutvikling av vurdering for læring. Hun understreker betydningen av at dette har vært en prosess, der alle involverte har hatt anledning til å komme med løsninger og innspill. Det vil heve kvaliteten på arbeidet i tillegg til at personalet får et eierforhold til prosjektet. På den største barneskolen forteller rektor at det er plangruppen på skolen som leder prosjektet vurdering for læring. Rektor mener her at sammensetningen av plangruppen, som består av lærere, tillitsvalgt ved siden av ledelsen, legitimerer at prosjektet er et samarbeid mellom ledelse og lærere på skolen. Plangruppen legger framdriftsplanen for prosjektet, men det er lærerne sammen med ledelsen som skaper innholdet gjennom praksisfellesskapet. Det er og plangruppen som leder vurdering for læring på den minste barneskolen. Rektor opplever at det har vært en styrke for prosjektet at det har fellessamlinger for alle på skolen. På den måten har alle fått den samme innfallsvinkelen for å utvikle prosjektet. Spillane (2005) ser på distribuert lederskap som et samlet lederskap, der ledelsespraksisen blir sett på som et resultat av interaksjonen mellom de forskjellige aktørene i skolen. Det er vesentlig at oppgavene som lederne og lærerne gjør i skolen, ikke er uavhengige av hverandre. Det er av betydning at man har et felles mål, og at de nye kunnskapene man opparbeider seg kan samkjøres i et gjensidig vekselspill, slik at ny praksis kan utvikles gjennom denne prosessen.

### **5.2.2 Visjon**

I FUL-teorien, som før nevnt, er det viktig at målet for skolens virksomhet er tydelig definert for elever og lærere. I min studie registrerte jeg at alle skolene som var med i undersøkelsen, hadde en visjon eller et verdigrunnlag for organisasjonen. Hele personalet på alle de tre skolene hadde vært med på å utvikle visjonen/verdigrunnlaget for organisasjonen. FUL-ledelse kjennetegnes ved at de er målorienterte. Hallinger (2005) sier at skolen bør utvikle en klar visjon som er basert på elevenes

læring. Oppgaven til ledelsen blir da å lede prosessen fram til den endelige visjonen, og deretter sørge for at skolesamfunnet er kjent med hva den inneholder (Emstad & Postholm, 2010).

Barneskolene har i denne undersøkelsen utarbeidet en visjon, i form av et kort slagord, som er godt kjent for alle som er involvert i skolen. Ungdomsskolen har utarbeidet et verdigrunnlag som skal utvikle et godt fundament for god undervisning av elevene. Rektor på ungdomsskolen sier at utviklingen av verdigrunnlaget deres har blitt til gjennom en arbeidsprosess på ca et skoleår, der hele personalet har vært involvert i denne prosessen. Hun mener at dette verdigrunnlaget kan gjøre det lettere for undervisningspersonalet å utøve sin gjerning som lærere, fordi de har disse verdier i bunn som de har utarbeidet i fellesskap. Rektor sier videre at gjennom utøvelse av dette grunnlaget blir elevene gitt tillit og ansvar, noe som kan forbedre undervisningen på skolen. De to barneskolene sier at visjonen de har utarbeidet gjennomsyrrer hele skolesamfunnet. Foreldrene er opptatt av innholdet og bruken av visjonen. Visjonen tydeliggjøres for elevene blant annet gjennom læringsmål på ukeplaner, mål for undervisningstimene og felles kriterier for hva barna skal lære.

Det er et sammenfallende trekk ved disse skolene at ledelsen har lagt vekt på en utstrakt form for samarbeid for å komme fram til disse visjonene. De er bevisst på at visjonen skal ligge til grunn for å utvikle et godt læringsklima for skoleorganisasjonen. Det viser skolelederne ved at de har en tydelig tanke om at visjonen ikke bare skal være kjent for det pedagogiske personalet, men også for elevene og foreldrene, som absolutt er en del av skolesamfunnet. Lærerne er en viktig gruppe for ledelsen å involvere i utviklingen av mål for skolen. Pedagogiske mål som skolen har besluttet, har størst mulighet til å lykkes dersom man involverer og aktiverer dem som skal iverksette planene (Grøterud & Nilsen, 2001). Top-down-styring er en nødvendighet for å sette i gang planer, men like nødvendig er det at det finnes en bottom-up-styring for å styrke medvirkningen og engasjementet til medarbeiderne innen skoleutvikling (Moos, 2003). Hallinger (2005) mener at visjonen bør være synlig for alle i skolesamfunnet. Den bør også ha som mål at lærerens undervisning er i overensstemmelse med skolens overordnede målsetting, og være kjent og akseptert av lærerne på skolen.

### ***5.3 Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring har påvirket dem som ledere i vurdering for læring?***

#### **5.3.1 Skoleledernes rolle og påvirkningskraft i vurdering for læring**

Helen Timperley (2011) sier at en av de største utfordringene til skoleledere er å motivere lærere til jobbe med pedagogisk utviklingsarbeid i skolen. Å jobbe sammen med lærerne om nye

undervisningsmetoder, som kan forbedre elevenes læring er en sentral lederoppgave. Elmore (2000) påpeker betydningen av at FUL-ledelse skal skape en forventning om at skolen hele tiden skal forbedre seg. Det innebærer at det må være en kultur innen organisasjonen blant lærerne til å heve kompetansen sin innen undervisning. Emstad & Postholm (2010) mener at det er skolelederne sin oppgave å lede og motivere lærerne i dette arbeidet. På spørsmål om lederrollen deres i vurdering for læring opplevde alle den som viktig i prosjektet. Rektor på ungdomsskolen sier at hennes rolle har vært å holde oppe det faglige trykket og skape rom for å jobbe med prosjektet. Det har vært viktig for lærerne og ledelsen at de har hatt en åpning der de fullt og fast kan konsentrere seg om vurdering for læring, ellers kan fort den daglige driften overskygge prosjektet. Rektor på den største barneskolen sier at for henne har det vært viktig å være en inspirator i det kollektive arbeidet for å prøve ut nye undervisningsmetoder i skolen. På den minste barneskolen legger rektor vekt på at lærerne skal oppleve å bli sett av skolelederen, i form av tilbakemeldinger som skal gjøre dem i stand til å bli trygge i arbeidet på å utvikle seg som lærere i vurdering for læring. Alle skolelederne påpeker viktigheten av å være i front og lede utviklingsprosessene i prosjektet vurdering for læring.

Den tredje dimensjonen innen FUL-ledelse understreker viktigheten av å utvikle en skole med et positivt læringsklima. Å skape et godt læringsmiljø innebærer å stå fram som en synlig leder og sørge for motivasjon og drivkraft innen skoleorganisasjonen. Ved utfordrende og komplekse oppgaver i skolen er det viktig at skolelederne viser seg som gode forbilder ved å gi pedagogene tillit og respekt for arbeidet deres. Man løfter fram viktige egenskaper man synes er viktige, og det kan gi en retning på hvordan man vil ha det på en arbeidsplass (Hallinger, 2005; Elmore, 2000; Møller, 2006). Det er og verdt å merke seg at dette samsvarer med det synet skolelederne har på kollektiv læring. Der legger de vekt på samhandling og samarbeid med lærerne for å utvikle skolen pedagogisk, men de understreker likevel betydningen av å være synlige ledere som angir retning for utviklingen av dette arbeidet. Lederen har som oppgave å veilede og vurdere undervisningen, samkjøre læreplanarbeidet og se hva slags læringsutvikling elevene har. Rektor har dette ansvaret, men det betyr ikke at de skal være alene om å utføre arbeidet (Hallinger, 2005; Emstad & Postholm, 2010).

Gjennom arbeidet de har gjort i prosjektet opplever alle skolelederne at de har hatt innvirkning på lærernes læring. Rektor på den minste barneskolen mener han kan se en utvikling hos lærerne i forhold til at de bruker mer tid på skolen til forberedelser og etterarbeid enn de gjorde for noen år tilbake. Han erfarer også at det er mer systematisk planarbeid i vurdering for læring enn det har vært i tidligere prosjekt på skolen. Lederen på den største barneskolen sier at hun som rektor har utviklet den pedagogiske fellestiden gjennom plangruppen mer metodisk og målrettet for lærerne.

Der har de lagt vekt på erfaringsdeling og oppfølgingsarbeid av hovedemner innenfor vurdering for læring. Rektor på ungdomsskolen mener at hennes engasjement har påvirket lærerne til å reflektere over hvilket verdisyn man skal undervise etter. Gjennom diskusjoner i ledergruppen og blant lærerne har skolen flyttet fokus fra rene diskusjoner om undervisningsmetoder til drøfting av pedagogenes elevsyn og læringssyn.

Dette er og et interessant funn at alle skolelederne opplever at de som ledere har hatt en påvirkning i det pedagogiske utviklingsarbeidet til lærerne i vurdering for læring. Elmore (2000) påpeker viktigheten av at det må skapes rom for samarbeid og refleksjon mellom lærernes primæroppgave som er elevenes læringsutbytte på skolen. Arbeidet bør knyttes opp mot undervisningen til lærerne i klasserommene. Engasjementet til lederen er av stor betydning for dette arbeidet. Etter det empirien viser, opplever skolelederne at de har påvirket undervisningspraksisen til lærerne. For meg kan det virke som at de klarer det på grunn av at vurdering for læring griper inn i skolens undervisningspraksis. Lederen er synlig, i tillegg veileder hun og angir retning på hvor man vil i prosjektet. FUL-ledelse poengterer nettopp dette at skolelederen skal være synlig i organisasjonen, samtidig som man engasjerer seg i planlegging og iverksetting av ideene som blir utarbeidet av personalet. Dette kombinert med en læringskultur der man hele tiden etterstreber å forbedre skolen (Emstad & Postholm, 2010).

### **5.3.2 Utvikling**

Skolelederne har alle en opplevelse av at vurdering for læring har utviklet undervisningspraksisen på skolene. Rektoren på den minste barneskolen opplever nå at skolen har mer fokus på konkrete og forståelige læringsmål enn det de har hatt tidligere. Den største barneskolen opplever og at undervisningspraksisen har endret seg for de fleste under dette prosjektet. Mange har innarbeidet en praksis der de retter søkelyset på mål og oppsummering av undervisningstimene, i tillegg til å ha faste oppsummeringsmøter for å evaluere hva de har oppnådd i arbeidsperioden. Rektor på ungdomsskolen mener at det er blitt en større bevissthet og en mer helhetlig plan rundt utarbeidelsen av kriterier og kjennetegn på fagplanene som lærerne lager. Det har kommet undervisningspraksisen til gode i form av tydelige læringsmål, og fokus på oppstart og avslutning av undervisningsøktene.

FUL-ledelse forsøker å opparbeide en kultur som utøver et press på organisasjonen til en stadig forbedring av elevens læring (Hallinger, 2005). Emstad & Postholm (2010) sier at det kan synes som om rektors betydning for elevenes læring har størst sjanse å lykkes når skolen har en tydelig definert visjon og en positiv skolekultur. Men det betyr at organisasjonen kontinuerlig må arbeide

med en kollektiv forståelse av skolens formål. Opplevelsene til skolelederne kan tyde på at skolene har lyktes med å endre undervisningspraksisen til et større fokus på undervisning og læring.

To av rektorene sier at de har endret seg som skoleledere gjennom dette prosjektet. Den tredje tror ikke at hun har endret seg som leder, men opplever heller at hun har lært av prosessene i vurdering for læring. Rektor på den minste barneskolen gir uttrykk for at han gjennom dette prosjektet har lært seg å ha mer fokus på læring, blant annet gjennom å formulere klare læringsmål til elevene på skolen. Han opplever også at det pedagogiske personalet jobber mer strukturert i det pedagogiske planarbeidet, som er rettet mot læringsutbyttet til elevene. Som jeg har vært inne på i teorikapittelet, så kjennetegnes FUL-ledelse av at de er målorienterte. Skolen bør utarbeide klare mål basert på elevenes læring (Hallinger, *ibid*). Lederen på den største barneskolen sier og at hun har endret seg som leder gjennom dette prosjektet. Hun har utviklet plangruppen til et bedre praksisfellesskap, der medlemmene gjennom et felles utgangspunkt kunnskapsmessig har dannet et grunnlag for å utvikle vurdering for læring. Bevisstheten rundt å variere fellestiden med ulike opplegg og metoder mener hun og har vært med på å utvikle henne som leder. Denne systematiske innfallsvinkelen til prosjektet har gjort at hun har fått et bedre kjennskap til den enkelte lærer som pedagog i skolen.

Elmore (2000) sier at FUL-ledelse vanskelig lar seg gjennomføre uten at det blir etablert en kollektiv samarbeidskultur som tar sikte på å skape et felles grunnsyn blant flere ansvarliggjorte i skolen. Møller (2006) mener at det er viktig at lederne gir tillit til medarbeiderne sine, og oppfordrer dem til å komme med innspill og meninger. Kan ledere og medarbeidere i tillegg reflektere over egen yrkespraksis sammen, vil kvaliteten på det arbeidet avgjøre om ledelsen lykkes med å skape en ny felles praksis i organisasjonen.

Rektor på ungdomsskolen synes ikke hun har endret seg som leder under prosjektet vurdering for læring. Men det hun sier, er at hun har lært mye av prosessene knyttet til vurdering for læring. Rektor nevner da drøftinger og refleksjoner i ledergruppen og i det pedagogiske personalet. Selv om rektor her sier at hun ikke har endret seg om leder, så er det interessant at hun opplever mye læring gjennom kollektive drøftinger av de faglige prosessene i vurdering for læring. Fuglestad (2006) sier at mens det tidligere har vært et individfokus på lederne, har dette nå endret seg til at man nå studerer ledelse fra et bredere perspektiv. Ledelse som en kollektiv prosess er nå mer i fokus. Lederne utfører lederoppgavene sine innen et sosialt fellesskap, der interaksjonen med hverandre blir avgjørende for læringskulturen innenfor organisasjonen.

## 5.4 Oppsummerende analyse og funn fra studien

Problemstillingen min i denne oppgaven er: *Hva kjennetegner skoleledelse som legger til rette for kollektiv læring blant lærerpersonalet i prosjektet vurdering for læring?* Jeg har laget tre forskningsspørsmål som skal hjelpe meg å finne svarene til denne problemstillingen.

- *Hvordan leder skoleledelsen vurdering for læring mot kollektiv læring?*
- *Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring bidrar til å utvikle vurdering for læring?*
- *Hvordan opplever skoleledelsen at kollektiv læring har påvirket dem som ledere i prosjektet vurdering for læring?*

Kapittelet som presenterer dataene fra empirien har gitt et innblikk i opplevelsene til rektorene om ledelse- og samarbeidsprosesser i skolene deres. Hovedformålet mitt gjennom analysen og drøftingen var å skaffe meg en dypere innsikt i hva som kjennetegner fenomenet skoleledelse som praktiserer kollektiv ledelse i prosjektet vurdering for læring. Avslutningsvis har jeg valgt å trekke fram noen funn som jeg synes er vesentlige i dette studiet. Jeg vil bruke instructional leadership-begrepet i oppsummeringen, fordi det er instructional leadership FUL-teorien bygger på.

Rektorene la alle vekt på at hovedoppgaven deres er å være pedagogiske ledere i skolen, selv om administrasjon tar mye tid. Skolelederne ønsket alle å involvere seg i det pedagogiske planarbeidet med sikte på å forbedre undervisningen sammen med lærerne. Det samsvarer med instructional leadership der lederen sin oppgave består i å veilede og vurdere opplæringen, samkjøre læreplanarbeidet og ha oversikt over elevens læringsutvikling (Hallinger, 2005).

Skolelederne hadde ulike erfaringer om hvordan kulturen fungerte innen organisasjonen, men jeg opplevde at alle hadde en bevisst tanke på hvordan de skulle utvikle samarbeidskulturen. Gode relasjoner var viktig for dem for å utvikle undervisningen og øke læringsutbyttet til elevene på skolen.

Instructional leadership legger stor vekt på at lederen skal være synlig i organisasjonen. Emstad & Postholm (2010) sier at det er ledelsens oppgave å utvikle en læringskultur hvor man hele tiden ser etter hvordan skolen best mulig kan utvikle seg. Selv om vurdering for læring er et kollektivt prosjekt, opplevde alle skolelederne at de har vært synlige ledere, som har vært aktive pådrivere for å lede prosjektet vurdering for læring. De opplevde egen rolle som viktig i utviklingen av prosjektet og hadde inntrykk av at de hadde hatt innvirkning på lærernes pedagogiske arbeid.

Studien viser at alle tre skolelederne har lagt vekt på distribuert lederskap i prosjektet vurdering for læring. Personalet er aktivt med i en kollektiv samarbeidskultur for å utvikle prosjektet. Alle

skolelederne la vekt på samhandling og samarbeid for å utvikle skolene sine. Barneskolene gjennom plangruppen, og ungdomsskolen ved hjelp av ledergruppen på skolen. Elmore (2000) knytter distribuert ledelse opp mot FUL-ledelse, når han argumenterer for at rektor må utnytte de ulike egenskapene til kollegaene på skolen. Han mener at vi ikke kan forvente at lederen har nok detaljkunnskaper om alle prosessene i skolen, ansvaret bør derfor fordeles på flere innen organisasjonen.

Å skape en visjon som er kjent for alle i skolesamfunnet er en sentral oppgave innen instructional leadership. Av empirien min framgår det at alle skolelederne hadde utarbeidet en visjon, sammen med personalet, for sin skole. De to barneskolene hadde formet et slagord som skulle vise den overordnede målsettingen for elevenes læring på skolen. Visjonen tydeliggjøres for elevene gjennom læringsmål på ukeplaner, mål for undervisningstimene og felles kriterier for hva barna skal lære. Ungdomsskolen laget et verdigrunnlag som skal utvikle et godt fundament for god undervisning av elevene.

Jeg vil og betegne det som et interessant funn at alle rektorene opplever at de har utviklet seg som skoleledere gjennom dette prosjektet. Lederne på barneskolen har nå mer fokus på læring, og de har en mer systematisk tilnærming til det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen enn de hadde tidligere. Rektor på ungdomsskolen opplever at hun har lært mye av de faglige prosessene i vurdering for læring. Faglige drøftinger og refleksjoner sammen med ledergruppen og det pedagogiske personalet har vært viktig for henne som leder.

Et annet sentralt funn i denne empirien er at alle skolelederne opplever at skolene har endret undervisningspraksisen sin gjennom prosjektet vurdering for læring. Barneskolene har nå et mer tydelig fokus på læring enn de hadde tidligere. Det kommer til uttrykk gjennom tydelige læringsmål i undervisningstimene og på læreplanene. Rektor på ungdomsskolen mener at det er blitt en større bevissthet og en mer helhetlig plan rundt utarbeidelsen av kriterier og kjennetegn på fagplanene som lærerne lager. Det har kommet undervisningspraksisen til gode i form av tydelige læringsmål, og fokus på oppstart og avslutning av undervisningsøktene.



## 6.0 Avsluttende refleksjoner

Stortingsmelding nr. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2009) er klar i sin argumentasjon om at god skoleledelse kjennetegnes ved god kommunikasjon og ferdigheter til å bygge opp gode relasjoner i kollegiet. Skolelederne bør og ha en bevisst tankegang om hvordan man skal lede lærerens undervisningspraksis, slik at den har et best mulig utgangspunkt for å utvikle seg til elevenes beste. *”Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultater for øyet”* (St. meld. Nr. 19 (2009-2010): 13). Stortingsmeldingen viser at myndighetene har klare forventninger til at skolelederne har evne og vilje til å legge til rette for kollektive læringsprosesser i skolen som skal komme elevene til nytte. Som jeg beskriver i teorikapittelet har FUL- ledelse nettopp sitt utgangspunkt i elevenes læring og prestasjoner. Der FUL-lederne tidligere ble sett på som individuelle sterke ledere, har dette perspektivet endret seg til en mer distribuert FUL-ledelse, der den pedagogiske arbeidsstokken og bidrar til å lede det pedagogiske arbeidet. Det er viktig å understreke at FUL-ledelse i seg selv ikke er en garanti for å bedre elevenes læring i skolen, men prinsippene innenfor FUL- ledelse tar utgangspunkt i elevenes læringsutbytte og gir en god forutsetning for å skape en god skoleorganisasjon med fokus på læring.

Studien viser at skolelederne opplever mye samarbeid innen organisasjonen. Den viser og at læring har høy prioritet, og at mange er deltatt i ledelsesprosessene. Selv om mange er involvert i ledelsesoppgavene, så virker det likevel som om rektorene er synlige og tilstede i arbeidet med å lede det pedagogiske utviklingsarbeidet i vurdering for læring. En leder kan ha mye å si hvis hun/han lykkes i å tydeliggjøre målene for en skole. Rektor kan på den måten lede an med å sette en standard for undervisning og læring som hele personalet kan følge. Lærerne vil da oppleve en leder som viser interesse for deres faglige hverdag gjennom bekreftelse, og hjelp til å forbedre undervisningen. Dette kan skape en arbeidsplass hvor lærerne respekterer ledelsen, selv om det er uenighet omkring beslutninger som blir tatt av faglig art. Emstad & Postholm (2010:192) viser til en rapport utgitt av New Zealand Ministry of Education basert på forskningen til Robinson mfl. (2008). Den sier noe om hva som er karakteristisk for en skoleledelse som bidrar til bedre læringsutbytte for skoleelevene. Rapporten indikerer at god skoleledelse tilkjenner at skolens viktigste mål er forbedring av elevenes læring. Den viser og at rektors involvering i arbeidet med å utvikle elevenes læring, samt å fremme høye faglige forventninger til både elever og lærere, er av betydning for elevenes faglige utbytte.

Etter mine tolkninger kan det synes som om skoleeier og de aktuelle skolelederne jeg har intervjuet i denne studien, har hatt et bevisst fokus på læringsutbyttet til elevene i vurdering for læring. Det kan og virke som om det har vært en bevisst tanke fra skoleledelsen sin side å innlemme lærerne i planlegging- og gjennomføringsprosessen for å få en bedre læring for elevene i prosjektet. Det at undervisningspraksisen har endret seg, kan være et bilde på at ledelsen har lyktes med å dra organisasjonen i samme retning gjennom en felles visjon og gjensidige krav og forventninger til elever og lærere. Funnene stemmer overens med flere av hovedlinjene innen FUL-ledelse. Lærerne vil oppleve en leder som har kjennskap og viser interesse for deres læringsarbeid i skolen. Det er nødvendig kunnskap for at rektor skal kunne styre ressursbruken og kompetanseutviklingen mot en mer helhetlig utvikling av skolens arbeid for å styrke elevenes læringsutbytte (Emstad & Postholm, 2010).

Forskningen på dette feltet er viktig, for den kan si noe om hvordan en skoleleder ønsker å utvikle den pedagogiske praksisen til en skole, og hvilke erfaringer dem har gjort seg i dette arbeidet. Disse erfaringene kan være interessante for andre skoleledere og skoleeiere å studere, fordi de viser hvordan en gruppe har gått fram for å øke elevenes læringsutbytte gjennom et prosjekt som vurdering for læring. Skolene jeg har brukt i denne studien, kan nok være representative for andre skoler rundt om landet. Thagaard (2009) sier at i kvalitative studier er det fortolkningen som kan gi grunnlag for overførbarhet til andre sammenhenger. Overførbarheten kan knyttes til gjenkjennelse og til spesielle trekk ved utvalget som er brukt. Kan man overføre en teoretisk forståelse fra en studie og overføre det til en ny kontekst i en annen sammenheng, løfter man forståelsen fra enkeltsituasjoner til studier av sosiale fenomener. Jeg kan ikke trekke allmenngyldige konklusjoner ut i fra denne studien, men mange vil nok kjenne seg igjen i både utfordringene og betingelsene til skolelederne for å lede et pedagogisk utviklingsarbeid på en skole. På den måten kan min studie ha en verdi for andre skoleledere og skoleeiere som leser denne rapporten.

Denne studien er sett fra en skoleleders perspektiv. For videre forskning og utprøving kunne det vært spennende å intervju lærerne i dette prosjektet for å undersøke hvilke erfaringer de har gjort seg i vurdering for læring. Det kunne og vært interessant å forske på hvordan skoleledere i andre kommuner har gjennomført vurdering for læring. I undersøkelsen min ser jeg noen tendenser til at barneskolene skiller seg fra ungdomsskolen i metoden å utvikle prosjektet på. I hvilken grad bruker barneskolene andre metoder i det pedagogiske utviklingsarbeidet enn det ungdomsskolene gjør, og eventuelt hvorfor gjør dem det? Det er en tredje forskningsmulighet for utprøving i nye undersøkelser.

Avhandlingen beskriver en sammenslutning som bruker sosiale prosesser, gjensidig forståelse og egne erfaringer som kunnskap i utviklingen av organisasjonen. Den har flere likhetstrekk med innholdet til lærende organisasjoner. I den modellen blir medarbeiderne og deres erfaringer tatt med i prosessen for å utvikle organisasjonen. Man vil da oppnå dialog og meningsbrytninger med omgivelsene som kan være med på å utvikle organisasjonen i takt med omverden. De sentrale skolemyndighetene legger til grunn at lærende organisasjoner er noe skolene trenger i dag for kontinuerlig læring og kunnskapsutvikling blant personalet. Vi vil se behovet for skoleledere som ser nytten av en lederstil, som er forenlig med den tankegangen aktørene i skolen bør ha, basert på likeverd og demokrati.

## Litteraturliste

- Bedre vurderingspraksis, sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet, 2009.* (2009). Lastet ned 10. juni 2011,  
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Utdanningsdirektoratet/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>
- Dysthe, O. (1997). Ledelse i et dialogperspektiv. I O.L. Fuglestad & S. Lillejord (red.). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elmore, R.F. (2000). Building a New Structure For School Leadership. *The Albert Shanker Institute*, 1 – 40.
- Emstad, A.B. & Postholm, M.B. (2010). "Instructional leadership" – et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R.A. Andreassen, E. J. Irgens & E.M. Skaalvik (red.). *Kompetent skoleledelse* (ss. 183-194). Trondheim: Tapir forlag.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M.B. Postholm (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 51-65). Trondheim: Tapir forlag.
- Forskrift til opplæringslova. FOR 2006-06-23 nr 724.* Lastet ned 16. september 2011.  
(<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#3-11>)
- Fuglestad, O.L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J. Møller & O.L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 179-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring 2010 – 2014.* (2010). Lastet ned 10. juni 2011,  
<http://www.udir.no/PageFiles/2/Grunnlagsdokument%20satsingen%20Vfl.pdf>
- Grøterud, M. & Nilsen, B.S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4: 1-20.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*. Belmas, 32 (1) 11-24.
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon. – Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.A. Andreassen, E. J. Irgens & E.M. Skaalvik (red). *Kompetent skoleledelse* (ss. 125-145). Trondheim: Tapir forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *....og ingen stod igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- (LK06) Læreplanverket for kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse*. København: Børsens forlag.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller & O.L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Det norske kasuset i lys av andre land. I J. Møller & O.L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 255-274). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2007). Skoleleders betydning for elevenes læringsresultater. Møller, J. & Sundsli, L. (red.) *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef* (ss. 27-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller. & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef* (ss. 15-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Presthus, A.M. (2006). Ledelse som demokratisk praksis. I J. Møller & O.L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 214-233). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I J. Møller. & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef* (ss. 265-283). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier, 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og Mangfold, 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget

- Roald, K. (2004). Skular som lærande organisasjonar - ei leiarutfordring. M. Dahl (red.)  
*Skoleledelse i endring*. Oslo: Utdanningsforbundets hefteserie (hefte 6/04).
- Rundskriv Udir -1-2010. Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter  
*Forskrift til opplæringsloven kapittel 3 av 11. oktober 2010*. (2010). Lastet ned 20. mai  
2011, (<http://www.udir.no/Nyheter/Nytt-rundskriv-om-individuell-vurdering-/>)
- Senge, P., mfl. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections and empirical evidence.  
*School Leadership and Management*, 22 (1), 73-91.
- Spillane, J.P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69: 143-150.
- Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse. - En innføring i kvalitativ metode, 3. utgave*.  
Bergen: Fagbokforlaget
- Timperley, H. (2011). Leading Teachers Professional Learning. Robertson, J. & Timperley, H.  
(red.). *Leadership & Learning* (ss. 118-130). London, Thousand Oaks, New Delhi,  
Singapore: Sage.
- Timperley, H. & Robertson, J. (2011). Establishing Platforms for Leadership and Learning.  
Robertson, J. & Timperley, H. (red.). *Leadership & Learning* (ss. 3-11). London, Thousand  
Oaks, New Delhi, Singapore: Sage.
- Wenger, E. (1998). En social teori om læring. I K. Illeris (red.). *Tekster om læring*. Frederiksberg:  
Roskilde Universitetsforlag

## **Innholdsliste vedlegg**

Vedlegg 1: Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg 2: Orientering til informantene med samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

# VEDLEGG 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Kjell Atle Halvorsen  
Program for lærerutdanning  
NTNU  
Låven, Dragvoll gård  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.12.2011

Vår ref:28627 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28627	<i>Skoleledelse og instructional leadership i prosjektet vurdering for læring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kjell Atle Halvorsen</i>
Student	<i>Gunnar Ljotebø</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.


Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gunnar Ljotebø, Ekromskogen 19A, 2624 LILLEHAMMER

  
Sondre S. Arnesen

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



## VEDLEGG 2

Gunnar Ljotebø  
Ekromskogen 19A  
2624 Lillehammer

Rektor ved .....skole

dato

### Forespørsel om forskningsdeltakelse i mastergradsavhandling i skoleledelse

Takk for hyggelig samtale og positiv innstilling til min masteroppgave i skoleledelse. Selv om du muntlig har sagt ja til å delta i studien, synes jeg at det kan være greit at du får en formell henvendelse og informasjon om prosjektet.

### **Min bakgrunn**

Jeg er utdannet lærer fra Bergen lærerskole og har undervist i grunnskolen siden 1995. I dag jobber jeg som kontaktlærer ved Smestad ungdomsskole. Høsten 2008 startet jeg ved NTNU i Trondheim med videreutdanning i skoleledelse, og skal etter planen fullføre mastergraden høsten 2012.

### **Veileder**

Carl Fredrik Dons er veileder for meg i denne masteravhandlingen.

### **Fokus og gjennomføring**

Mitt fokus i denne avhandlingen er skolelederens eget perspektiv knyttet til ledelse av personalet i prosjektet "Vurdering for læring". Jeg er interessert i den enkelte leders tanker, erfaringer og opplevelser omkring kollektiv samhandling blant det pedagogiske personalet i dette prosjektet. Det betyr at det ikke finnes en fasit på riktige eller gale svar i intervjuet.

Dette er et kvalitativt forskningsintervju. Den intervjuformen jeg vil bruke, kalles et semistrukturert intervju. Det vil si at jeg vil fokusere på den intervjuedes opplevelse av emnet. Jeg er ute etter aktørenes egne perspektiver for å forstå sosiale fenomener. Det vil jeg gjøre ved å sette opp noen temaer og spørsmål som utgangspunkt. Hvordan samtalen deretter utvikler seg, vil være det som blir styrende for progresjonen av intervjuet. Det er et mål for meg at du skal snakke så fritt som mulig, uten å være bundet av noen fasitsvar. Det er dine opplevelser og erfaringer om prosjektet jeg er ute etter.

Intervjuet vil ta ca. en time. Jeg vil benytte en digital lydopptaker under intervjuet, for å sikre at jeg får med meg det som blir sagt. Det kan bli aktuelt å trekke fram sitater fra samtaler i intervjuet i avhandlingen. Alle opplysninger som kommer fram er konfidensielle og vil bli anonymisert.

Alt råmateriale, som lydopptak og transkriberte tekstdokumenter, vil bli slettet når jeg er ferdig med masteroppgaven, senest 31. desember 2012.

### **SAMTYKKE**

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon, og er villig til å delta som informant i studien. Jeg er innforstått med at jeg når som helst, uten å måtte oppgi grunn, kan trekke tilbake mitt samtykke.

Dato:

Signatur

.....

.....

## VEDLEGG 3

### INTERVJUGUIDE

Noter hvem som er tilstede under intervjuet, dag og dato.

#### **Problemstilling:**

**Hva kjennetegner skoleledelse som legger til rette for kollektiv læring blant lærerpersonalet i prosjektet Vurdering for læring?**

#### **Beskrivelse av prosjektet mitt.**

Jeg jobber med en master i skoleledelse og skal i den forbindelse gjøre en undersøkelse om skolelederens opplevelser og erfaringer knyttet til ledelse av personalet i prosjektet ”Vurdering for læring”. Som det framgår av problemstillingen, er jeg interessert i den enkelte leders tanker, erfaringer og opplevelser omkring kollektiv samhandling blant lærerpersonalet i dette prosjektet. Det betyr at det ikke finnes en fasit på riktige eller gale svar i intervjuet.

#### **Informert samtykke:**

Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet før, under og etter. Du kan avstå å svare på de spørsmål du måtte ønske. All informasjon jeg mottar i dette intervjuet vil bli anonymisert i det videre arbeidet. Råmaterialet vil bli destruert etter at arbeidet med masteroppgaven er avsluttet, for eksempel alle lydfiler og transkriberte tekstdokument.

#### **1. Bakgrunn som leder:**

- alder
- antall år som rektor
- skolelederutdanning-utdanning
- Hvordan vil du beskrive deg som leder? Kunnskapssyn – læringssyn
- Hva innebærer ledelse for deg?
- (-Tanker om forholdet mellom administrasjon og pedagogisk ledelse?)

#### **2. Beskrivelse av egen skole:**

- Type skole
- Elevantall
- Kultur (hvordan vil du beskrive kulturen ved din skole?)
- Er den preget av åpenhet-tillit-trygghet?

#### **3. Skolens visjon**

- Hva er skolens visjon for elevenes læring? Dere har det?
- Hvordan har skolen som organisasjon kommet fram til skolens visjon?
- Har du eksempler på kjennetegn ved praksis som realiserer skolens visjon?

#### **4. Kollektiv læring**

- (Kollektiv læring innebærer at man samarbeider og lærer av hverandre i en gjensidig interaksjon. dette for meg)*
- Kan du beskrive hva du legger i begrepet ”Kollektiv læring”?

Er det en felles forståelse for hva kollektiv læring innebærer på din skole?  
Hvem leder prosessene som skal bidra til kollektiv læring?  
Har du eksempler på situasjoner, kontekster, områder hvor det har foregått kollektiv læring på din skole?  
Hva slags formelle arenaer for skolens pedagogiske personale er det lagt til rette for på din skole?  
(Hva blir de arenaene brukt til?)  
Hvilke tanker har du om det å lede læreres læring?

I hvilken grad opplever du at kollektiv læring har preget prosjektet Vurdering for læring på din skole?  
Kan du beskrive hvordan du som leder har brukt kollektiv læring i prosjektet Vurdering for læring?

### **5. Å lede prosjektet Vurdering for læring**

Hva er din rolle som pedagogisk leder i dette prosjektet?  
Hvordan sikrer du som leder at kunnskapen som blir utviklet i prosjektet Vurdering for læring blir forankret i organisasjonen på en slik måte at det kommer skolen og elevene til gode?  
Er det andre enn du som utfører lederoppgaver i prosjektet Vurdering for læring?  
I tilfelle ja, hvilke lederoppgaver er det?  
Hvordan opplever du at prosjektet Vurdering for læring har vært et samarbeidsprosjekt mellom ledelse og lærere ved din skole?  
På hvilken måte har det endret undervisningspraksisen på skolen?

### **6. Egne opplevelser som skoleleder i prosjektet Vurdering for læring**

Hva anser du som din viktigste oppgave som skoleleder i Vurdering for læring?  
Hvor mye vektlegger du din egen rolle i det dere har oppnådd hittil / som er oppnådd så langt i prosjektet?  
Hvordan opplever du som skoleleder at du har hatt innvirkning på lærernes læring i prosjektet Vurdering for læring?  
Opplever du at du har endret deg som skoleleder gjennom dette prosjektet?  
Evt. -hvordan da?

**Er det noe du vil tilføye eller legge til utover det vi har snakket om under dette intervjuet?**

**Takk for at jeg har fått intervjuet deg om dette prosjektet.**