

Svend Fimland

- å utvikle undervisning

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse

Veileder: Gunnar Engvik

November 2023

Svend Fimland

- å utvikle undervisning

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse
Veileder: Gunnar Engvik
November 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Opplæringsloven (1998) krever at rektorene skal holde seg fortrolige med den daglige virksomheten og *arbeide for å videreutvikle den*. Den viktigste delen av virksomheten er undervisning, og i denne kvalitative undersøkelsen har jeg sett på hvordan rektor arbeider i den daglige operasjonelle driften for å videreutvikle denne, ved 5 av kommunens 6 ungdomsskoler. Det innebærer også å undersøke hvordan de holder seg *oppdatert* på virksomheten ved deres skole. Læreplanens overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2017) sier også at skolens profesjonsfaglige fellesskap skal vurdere og videreutvikle sin praksis og at dette forutsetter god ledelse.

Funnene viser at rektorenes innvirkning på undervisning i hovedsak er indirekte, blant annet gjennom ledelse av innføring av nye læreplaner, nye prosjekter, formelle og uformelle møter. Dette er i tråd med mye av annen forskning på dette området.

Rektorene i min undersøkelse har noe undervisning, enten timeplanlagt eller som vikar, men deltar ikke systematisk med observasjon eller veiledning av undervisning.

Undersøkelsen bruker dokumentanalyse og intervju som metoder, og er utført høsten 2023.

Abstract

The Education Act (1998) requires principals to keep themselves updated on the day-to-day activities and work to further develop them. The most important part of the business is teaching, and in this qualitative survey I have looked at how the principal works in the day-to-day operational operations to further develop this, at 5 of the municipality's 6 secondary schools. It also involves examining how they keep up to date with the activities at their school. The core curriculum - values and principles for primary and secondary education - (Directorate of Education, 2017) also states that the school's professional community must assess and further develop its practice and that this presupposes good management.

The findings show that the principals' impact on teaching is mainly indirect, including through management of the introduction of new curricula, new projects, formal and informal meetings. This is in line with much of the other research in this area.

The principals in my survey conduct some teaching, either scheduled or as a substitute, but do not systematically participate in observing or supervising teaching.

The survey uses document analysis and interviews as methods, and was carried out in the autumn of 2023.

Forord

Etter mange år i det private næringslivet ønsket jeg meg i 2015 tilbake til den kommunale ungdomsskolen. Mye var endret siden jeg var der sist, blant annet hadde jeg ikke lenger den formelle kompetansen til å kunne undervise i norsk. Jeg måtte raskt i gang med studier for å møte kravet om økt antall studiepoeng i faget, ved siden av full jobb som lærer og kontaktlærer. I tillegg til faginteresse var jeg opptatt av å se *hele* eleven, og etter hvert gikk jeg over i stilling som sosiallærer, før jeg så ble undervisningsinspektør med overordnet ansvar for blant annet spesialundervisningen ved skolen.

Samtidig med å inneha en krevende mellomlederstilling har jeg studert skoleutvikling og utdanningsledelse på masternivå, og det nærmer seg nå slutten. Det har vært en tøff og hektisk periode, men oppfriskende og viktig, samtidig som arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg interessant innsikt også i de andre ungdomsskolene i kommunen.

Jeg elsker å jobbe «operativt». I klasserom, i friminutt, i møter, nært både elever, ansatte og støtteapparat. Det å bety noe, det å få til noe, og det å være med på å utvikle skolen, er de store drivkreftene i min arbeidshverdag. Nå gir jeg slipp på studiene for en stund, og ønsker å takke min familie, som har sett meg litt mindre den siste tiden, min veileder Gunnar Engvik, som har vært tålmodig med min trege progresjon og gitt meg viktige råd og tilbakemeldinger, og min kollega Desirée Carlsen for gode innspill, samtaler og støtte. En takk også til min egen rektor, som har stilt opp for testintervju, og ikke minst rektorene som har deltatt i denne oppgaven.

Tønsberg, november 2023

Svend Fimland

Innhold

Tabeller	x
1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling og avgrensning.....	1
2 TALIS om samarbeid og undervisning	4
3 Teoretisk bakgrunn.....	7
3.1 Begrepet ledelse	7
3.2 Instructional leadership	8
3.3 Transformational leadership	11
3.4 Elevsentrert skoleledelse	13
3.5 Distribuert ledelse.....	15
3.6 Situasjonsbestemt ledelse	16
3.7 Kjernekompetanse i skoleledelse	17
3.8 Ledelse som kunst.....	18
3.9 Hvordan lærer lærere?.....	19
3.10 Skolevandring.....	22
3.11 Oppsummering	23
4 Metode	25
4.1 Innledning	25
4.2 Forskningsdesign.....	25
4.3 Metoder	27
4.3.1 Utvalg	27
4.3.2 Dokumentanalyse.....	28
4.3.3 Intervjuene	29
4.4 Analyse.....	31
4.4.1 Dokumentene.....	31

4.4.2	Intervjuene	31
4.5	Kvalitet	32
4.5.1	Gjennomføring	32
4.5.2	Reliabilitet og validitet	32
4.5.3	Etiske refleksjoner	34
5	Funn og drøfting	35
5.1	Dokumentene	35
5.1.1	Opplæringsloven	35
5.1.2	Læreplanen.....	36
5.1.3	Kommunale føringer	37
5.1.4	Skolenes utviklingsplaner.....	39
5.2	Intervjuene.....	39
5.2.1	Forskningsspørsmål 1: Hvordan holder rektorene seg oppdatert på den daglige virksomheten ved skolen?.....	39
5.2.2	Forskningsspørsmål 2: Hva gjør rektorene for å videreutvikle lærernes undervisning?	
	45	
6	Avsluttende drøfting og refleksjoner	51
	Referanser	54
	Vedlegg.....	57
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	57
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	60
	Vedlegg 3: Vurdering fra Sikt (NSD).....	61

Tabeller

<i>Tabell 1. Prosentandelen skoleledere om hyppigheten av ulike oppfølgingstiltak.</i>	5
<i>Tabell 2: Fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse (fra Robinson, 2014, side 20).</i>	14
<i>Tabell 3: Informantenes bakgrunn.</i>	28

1 Innledning

1.1 Problemstilling og avgrensning

Grunnskolen og videregående skole har siden 2020 vært gjennom en prosess for å innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet. Dette har vært et omfattende arbeid som har krevd, og fortsatt krever, mye av rektor og hver enkelt ansatt. Som pedagog og deltaker i skoleutviklingsgruppen fikk jeg ansvar for implementeringen av de nye læreplanene ved min ungdomsskole, og gjennomførte jevnlig utviklingssesjoner med lærerne skoleåret før for å arbeide med tolkningen av et nytt kompetansebegrep, konsekvensen av fastlagte tverrfaglige temaer og betydningen av færre kompetansemål. Dette arbeidet skjedde samtidig som jeg startet på masterstudiet i *skoleutvikling og utdanningsledelse*, noe som gav en verdifull vekselvirkning mellom teori og praksis.

Det er naturlig at det kommer reformer og nye krav som skolen må møte og ta opp i seg. Men nå som undervisningsinspektør og mellomleder ved samme ungdomsskole, ønsker jeg at vi *kontinuerlig* jobber systematisk for å forbedre pedagogisk praksis, som igjen skal komme elevene til gode. Det betyr at rektor, i tillegg til å lede større utviklingsprosjekter og iverksette lovpålagte reformer, må bruke den daglige, operasjonelle driften til slikt arbeid. Men hvordan arbeider rektor med disse oppgavene? Og, hvordan kan arbeidet med å forbedre skolens pedagogiske praksis videreutvikles?

Opplæringsloven (1998) sier dessuten klart og tydelig at «Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda» (§9-1. Leiing). Men hva innebærer det, hva konkret ligger i en rektors oppgaver? Jeg vil først se nærmere på forskningen på instructional leadership som Hallinger & Murphy ga ut i 1985. Engvik (2012) beskriver på side 53 de ulike dimensjonene ved rektorrollen, blant andre de følgende som kan knyttes til det operasjonelle arbeidet i skolen:

- Kommunisere skolens mål
- Veiledning og evaluering av undervisning
- Skjerme tid til undervisning
- Fremme faglig utvikling
- Gi incentiver som motiverer

Den dimensjonen som mest direkte er knyttet til den daglige kjernevirksomheten i en skole er etter mine vurderinger *Veiledning og evaluering av undervisning*, en dimensjon som i denne oppgaven er svært interessant for meg å studere. Og forskningen viser at det behøves en oppfølging fra en ytre kraft for å få til en utvikling av undervisning, for i Postholm og Rokkones (2012) henvises det til Hagen og Nyen (2009) som kommenterer at lærerne «har liten tradisjon for å stimulere til egen læring i det daglige arbeidet» (side 26). Postholm og Rokkones (2012, (side 27)) trekker også frem Parises & Spillanes (2010) studie som «viser at lærere verdsetter formell videreutdanning dersom den er direkte knyttet til undervisningen i skolen».

Kjernevirksomheten i skolen er nettopp *undervisning*. Det er *undervisning* vi utøver hver eneste dag, og støtteapparatet (skoleledelse og andre ansatte) bør arbeide for å styrke og videreutvikle denne. Aas og Paulsen (2017) beskriver utfordringene med hvordan undervisningen er løst koblet til skolens formelle ledelsesstruktur:

Løst koblede systemer kjennetegnes generelt av at komponentene i systemene påvirker hverandre diskontinuerlig og tilfeldig i stedet for kontinuerlig og forutsigbart. Videre kjennetegnes de av at tilsiktet påvirkning utenfra i mange tilfeller kan neglisjeres, ved at lærerne kun iverksetter pålegg og nye planer rent symbolsk. På den måten fremstår skoler som «merkelige» organisasjoner i et endrings- og utviklingsperspektiv.

Dette skiller skolen fra andre organisasjoner, ifølge Aas og Paulsen (2017), og «skoler må ledes på en annen måte enn organisasjonstyper der arbeidet i større grad kan styres gjennom relativt klare mål og forutsigbare prosedyrer».

Så når undervisningen er så løst koblet til ledelsesstrukturen, hvordan jobber rektor med å utvikle nettopp undervisningen? Og hvordan kan det gjøres kontinuerlig, slik at endringer ikke så lett kan neglisjeres, eller bare symbolsk iverksettes? Dette leder til min problemstilling: *Hvordan arbeider rektor i den daglige operasjonelle driften for å videreutvikle lærernes undervisning?*

Den daglige operasjonelle driften definerer jeg som det arbeidet og de møtene (både formelle og uformelle) som ikke handler om de større utviklingsprosjektene som for eksempel innføring av nye læreplaner. Jeg har valgt å bruke begrepet *undervisning*, og ikke *profesjonsutøvelse*, ettersom jeg ønsker å se på videreutvikling av nettopp det som skjer i *klasserommet*. Begrepet *profesjonsutøvelse* innebærer mer av en lærers yrkeshverdag enn undervisning.

For å avgrense problemstillingen har jeg utviklet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan holder rektorene seg oppdatert på den daglige virksomheten ved skolen?
2. Hva gjør rektorene for å videreutvikle lærernes undervisning?

Spørsmål 1 anser jeg som nødvendig for å finne ut om rektorene har de nødvendige kunnskapene om egen virksomhet for å kunne stimulere eller aktivt delta i en videreutvikling, mens spørsmål 2 handler om hvordan de bruker denne kunnskapen, og er en mer spissing og avgrensning av selve problemstillingen. Det er svært interessant å finne ut av om de har bevisste strategier og en systematikk i et slikt arbeid.

2 TALIS om samarbeid og undervisning

Før jeg gir meg inn på teoretisk bakgrunn, ønsker jeg å trekke inn denne undersøkelsen som sier mye om hvordan lærere og rektorer opplever sin arbeidshverdag.

TALIS (Teaching and Learning International Survey) er en internasjonal undersøkelse av skoleansattes profesjonshverdag. Norge har deltatt i TALIS i 2008, 2013 og 2018, og neste TALIS-undersøkelse skal gjennomføres i 2024. Tallene nedenfor refererer til norske lærere og norske rektorer.

Lærere opplever at det er en kultur for samarbeid og støtte lærerne imellom. I TALIS 2018 er 95% av lærere enige i dette. Dette samarbeidet foregår i hovedsak på teammøter ved at man utveksler undervisningsmateriell og diskuterer utviklingen til bestemte elever. Når det gjelder å samarbeide direkte knyttet til undervisningssituasjonen, er dette noe som langt sjeldnere forekommer (Throndsen, Carlsten & Björnsson, 2020). Så hvordan utvikler lærerne sin undervisning? Veiledning? Ifølge TALIS svarer i snitt 5% av de norske lærerne at de for tiden har en veileder å støtte seg til (høyere snitt for nyutdannede). Og bare 3% av rektorene melder at de har et veiledningsprogram for *alle* lærere. Riktignok melder rektorene at det finnes veiledningsprogram for nyutdannede (40%), og for nyansatte (16%), men det ser ut til at det er opp til hver enkelt lærer å ta ansvar for videreutvikling av sin egen undervisning (Throndsen, Carlsten & Björnsson, 2020).

Når man i TALIS spør lærerne med 5 års erfaring eller mindre, sier 25% at de har deltatt i et formelt innføringsopplegg i forbindelse med oppstart ved ny skole. Av de mer etablerte lærerne (5 års erfaring eller mer) sier 11% at de har deltatt i en slik innføring. Som nyutdannet opplever mange et praksissjokk (Throndsen, Carlsten & Björnsson, 2019), og støtte kan være helt avgjørende for oppstarten som lærer: «Opplevelsen av manglende støtte trekkes ofte fram som hovedårsaken til at nyutdannede lærere forlater yrket. Funn fra TALIS 2018 tyder på at det ikke legges spesielt godt til rette for å lette de nyutdannede lærernes introduksjon til yrket.»

Og når 95% av de norske lærerne i undersøkelsen er enig i utsagnet «Jeg er tilfreds med måten jeg utfører arbeidet mitt på ved denne skolen» (Throndsen, Carlsten & Björnsson, 2019), vil de selv ta initiativ til å utvikle sin undervisning? For ifølge TALIS opplever norske lærere stor grad av kontroll over kjerneoppgavene (Skulberg & Aaslid, 2020), og er da således i stand til å selv kunne endre sin undervisning dersom de ser behov for det:

- 97 prosent mener de har kontroll over valg av fagstoff i planlegging og gjennomføring av undervisningen
- 98 prosent oppgir at de har kontroll over valg av metoder
- 97 prosent har kontroll over vurdering av elevenes læring
- 94 prosent opplever at de har kontroll over måter å iverksette elevene på, og en like stor andel mener de selv kan bestemme hvor mye lekser som skal gis

80 prosent av lærerne mener at de ansatte ved skolen deler et felles sett av oppfatninger om undervisning og læring, mens 84 prosent av skolelederne mener det samme.

Et annet interessant funn er at «hver femte rektor svarer at de har «stort behov» for å bedre sin kompetanse innen lokalt læreplanarbeid. Omtrent like mange svarer at de har stort behov for bedre kunnskap om observasjon av undervisningen, hvordan de kan fremme samarbeid mellom lærerne samt å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger» (Thronsen, Carlsten & Björnsson, 2019). I dette ligger det en bevissthet om viktigheten ved observasjon og samarbeid.

Av svarene i TALIS fremgår det at 59% av norske rektorer formelt vurderer arbeidet til den enkelte lærer, minst en gang per år, uten at det står *hvordan* dette gjøres. Dersom rektor får informasjon, eller oppdager etter observasjon av undervisning, at enkeltlærere kan ha behov for oppfølging, svarer de slik på spørsmålet «Hvor ofte forekommer følgende ved skolen i etterkant av en formell lærervurdering?» (Thronsen, Carlsten & Björnsson, 2020.)

Tabell 1. Prosentandelen skoleledere om hyppigheten av ulike oppfølgingstiltak.

Tiltak	Aldri	Av og til	Som oftest	Alltid
Tiltak for å forbedre svakheter i undervisningen blir diskutert med den enkelte lærer	5	47	37	10
Lærerens arbeidsoppgaver endres (f.eks. endret undervisningsplikt eller endret administrativt ansvar)	18	73	8	0
En mentor/veileder blir utnevnt for å hjelpe læreren med å forbedre undervisningen	28	56	15	1
En utviklings- eller opplæringsplan blir utviklet for den enkelte lærer	34	53	13	1
Oppsigelse eller ikke fornyet kontrakt	49	50	1	0

Tabellen viser at en samtale med lærer om tiltak for å forbedre svakheter i undervisningen blir mye brukt i slike tilfeller. Men rapporten sier ikke noe om i hvor stor grad det foregår en

observasjon av undervisning fra rektors eller ledelsens side, og Throndsen, Carlsten og Björnsson (2020) hevder også at det ikke er en kultur for å gi tilbakemelding med utgangspunkt i observasjon av undervisningen:

Tilbakemelding til lærere basert på observasjon av undervisningen deres anses som svært godt egnet til å forbedre lærernes undervisningspraksis. Det viser seg imidlertid at klasseromsobservasjon er lite utbredt i alle de nordiske landene; minst 25 % av lærerne rapporterer at de aldri har mottatt tilbakemelding som er basert på observasjon av undervisningen deres. På dette området skiller Norden seg ut også internasjonalt.

Observasjon av undervisning er altså lite brukt i norsk skole, selv om lærere ser på det som et godt verktøy for å utvikle egen undervisning. En av fem rektorer har et stort behov for å øke egen kompetanse på dette. Så hvordan ser det ut i min kommune? Hvordan arbeider rektor i den daglige operasjonelle driften for å videreutvikle lærernes undervisning?

3 Teoretisk bakgrunn

Ledelse av en skole omfatter i teori og praksis svært mye. Rektor står ansvarlig både internt og også eksternt, for alt som foregår i virksomheten. Dette er nedfelt i §9-1 i Opplæringsloven (1998), og også i Utdanningsdirektoratets beskrivelse av «Krav og forventninger til en rektor» (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe jeg kommer tilbake til i dokumentanalysen.

Avstanden fra rektor til klasserommet har blitt lenger, og rektorene opplever at det har blitt vanskeligere å lede lærerne sine direkte, og må i større grad lede gjennom sine mellomledere og ulike kommunikasjonssystemer, noe som øker kompleksiteten (Irgens, 2016, side 15):

Kompleksiteten forsterkes av de stadig høyere kravene samfunnet stiller til skoler, som ikke blir mindre av nærgående og avslørende målinger av elevers læringsresultater. En konsekvens er at det blir stadig vanskeligere for lærere og ledere å mestre oppgavene alene (Irgens, 2010). Løsningene må følgelig finnes gjennom samarbeid, og arbeidet må i større grad enn tidligere koordineres (Irgens, 2012).

Når rektor må delegerer mye av ansvaret og ledelsen, hvordan følges da undervisningen opp? Og hvordan kan rektor holde seg oppdatert på den daglige virksomheten? For å belyse og forstå skolelederens rolle i problemstillingen, har jeg trukket ut noen ledelsesteorier som vil kunne danne et teoretisk grunnlag for masteroppgaven. Aas og Paulsen (2022) skriver at «Instructional og transformational leadership har vært toneangivende for hvordan vi har sett på ledelse», så derfor begynner jeg med å se på disse to teoriene. Mens instructional leadership rettet oppmerksomheten mot rektor som sentrum for ekspertise, autoritet og handlekraft, ble transformational leadership betraktet som mer demokratisk og innovativ» (side 423). Men først, hva menes med ledelse i skolen?

3.1 Begrepet ledelse

Det er ikke så lett å finne en enkel definisjon på begrepet *ledelse*. Ifølge Dons, Nilsen og Skrøvset (2020, side 14) finnes det noe som er felles for de fleste definisjoner, et perspektiv hvor man ser på ledelse «innenfra», et kulturelt og medmenneskelig perspektiv:

Det betyr at skal vi lede noen, må vi forstå dem, vi må kjenne til arbeidsoppgavene deres, vi må forstå arbeidskulturen de er en del av, og vi må forstå hva slags ledelse de trenger for å utføre godt arbeid.

I tillegg må det være en ledelse *mot* noe, og den må tilpasses organisasjonens adferd. De henviser også til Tian Sørhaug (2004, side 181), og hans oppsummering av kjernen i det å utøve ledelse:

Forenklet og generelt kan vi si at ledelse bestandig foregår i et samspill mellom makt, regler og verdier. Uansett hvordan vi definerer ledelse, kan vi i våre konkrete analyser ikke forholde til en av disse dimensjonene uten å forholde oss til de to andre.

Som rektor ved en skole, betyr dette at man må inneha svært mye lokal kunnskap, og ikke bare teoretisk utdanning og/eller ledelseserfaring fra andre skoler. For makt, regler og verdier er ikke nødvendigvis bare formelle og uttalte, de må læres over tid. Dette overlapper også med Vygotsky (2000) som mener at for å forstå en annens språk, må vi ikke bare forstå ordene, men også tankene og motivasjonen.

Jeg vil berøre ulike teorier/perspektiver på ledelse i dette teorikapittelet, men før jeg går videre vil jeg ta med Dons, Nilsen og Skrøvset (2020) sin beskrivelse av nye krav til lederen, nå som lærere ikke lenger kan arbeide som «privatpraktiserende», men «tvinges» til mer lærersamarbeid:

Den kollektive orienteringen stiller nye krav til lederen. Ledelse legitimeres ikke lenger bare gjennom styringssignalene ovenfra eller utenfra, det må gjøres en jobb *innenfra* [...] Ledelse innenfra krever fokus på det som er sentrum eller kjernen i skolens virksomhet, lineær forståelse må suppleres med sirkulær.

Dette fokuset kan også sees på i sammenheng med et pragmatisk, «toøyd» perspektiv (Irgens, 2016, side 30), som jeg kommer inn på i delkapittel 3.8 *Ledelse som kunst*.

3.2 Instructional leadership

For å se litt nærmere på hva som ligger i rektorrollen, og hva som har betydning for utvikling av undervisning, har instructional leadership en modell og et utgangspunkt som er interessant. Det ble utført studier i USA på 1970- og 1980-tallet der forskerne forsøkte å finne ut av hva som kjennetegnet skoleledere som klarte å snu skoler fra en negativ utvikling til en positiv utvikling, og som igjen førte til et politisk press for å gjøre skolene mer effektive. Engvik (2012) skriver at «forskernes konkluderte med at rektorene var målrettede og i stand til å definere en klar retning for skolen, og samtidig motivere lærere til å delta i egen læring og utvikling» (side 52).

Med *effektivitet* mente man blant annet arbeidet for å forbedre elevenes faglige resultater. Det finnes flere modeller for instructional leadership, men en ofte brukt modell i empiriske

undersøkelser ble beskrevet av Hallinger og Murphy i 1985. Denne modellen opererer med ulike dimensjoner av rektorrollen (Engvik, 2012, side 52–53):

- Definere skolens visjoner
 - Utforme skolens mål
 - Kommunisere skolens mål
- Administrere skolens undervisning
 - Veiledning og evaluering av undervisning
 - Samordne arbeidet med planlegging av undervisning
 - Ansvar for elevens utvikling og læring
- Utvikle et positivt læringsmiljø
 - Skjerme tid til undervisning
 - Fremme faglig utvikling
 - Bidra til åpenhet rundt skolens læringsmiljø
 - Gi insentiver som motiverer
 - Gi insentiver som motiverer elevenes læring

Å definere skolens visjoner, administrere undervisning og utvikle læringsmiljøet er i denne modellen hovedoppgaver som igjen brytes ned til noe mer konkrete underoppgaver. Underoppgavene er nok ikke i praksis så låst til bare en hovedkategori, for eksempel vil *Veiledning og evaluering av undervisning* også kunne være med på å utvikle et positivt læringsmiljø, men som en skematisk inndeling er denne modellen et godt utgangspunkt for å forstå skolelederrollen.

Hallinger og Murphy (1985) sitt mål med denne modellen var «å utvikle verdier og praksiser som skaper et klima og en støtte til kontinuerlig forbedring av undervisning og læring» (Engvik, 2012, side 54). Noen av dimensjonene vil kunne direkte påvirke en utvikling av undervisning, mens andre vil kunne ha en indirekte effekt. For eksempel vil det å *kommunisere skolens mål* kunne motivere lærerne og gi dem en forståelse for retning, *skjerme tid for undervisning* vil kunne gi mer tid til kjernevirksomheten, mens *veiledning og evaluering av undervisning* vil være en oppgave som mer direkte kan påvirke selve undervisningen.

I denne oppgaven må jeg delvis frigjøre *Veiledning og evaluering av undervisning* fra dimensjonen *Administrere skolens undervisning*. Slik det blir beskrevet av Engvik (2012) fokuseres det på «koordinering og oppfølging/kontroll av skolens undervisning», men det ligger også et stort

potensiale for *utvikling* i en slik veiledning av lærerne. Engvik (2012) skriver også at funksjonene forutsetter at «rektor har kompetanse i undervisning og læring og har en forpliktelse til å utvikle skolen. Samlet sett krever denne dimensjonen at rektor er engasjert i å følge opp undervisning og læringen i skolen.» (side 53). Dermed blir ikke evaluering og veiledning av undervisning nødvendigvis en *administrasjon*, men en *utvikling*.

Utgangspunktet for disse studiene var å identifisere faktorer ved rektorers lederskap som gjorde at man kunne snu skoler fra en negativ til en positiv utvikling, og Hallinger og Heck sin studie fra 1996 er kritisk til deler av *instructional leadership* og mener at det er vanskelig å dokumentere en *langvarig* effekt. De ønsket seg «flere studier som i større grad fanget kompleksiteten i ledelse som begrep og virksomhet, og som inkluderte et historisk og sosialt perspektiv» (Engvik, 2012, side 54). Kritikken gikk også på at «instructional leadership ble identifisert av skoleeieren som en normativ rektorrolle som måtte utformes for å nå målet om effektive skoler» (Engvik, 2012, side 54). Men det er likevel interessant i denne oppgaven å se på modellen ettersom den beskriver godt, men skjematisk, dimensjonene i rektorrollen.

Man bør også merke seg at de opprinnelige studiene brukte begrepet «effektive skoler». Hvordan måler man effektive, eller gode, skoler i dag? De mest opplagte verktøyene i ungdomsskolen er nasjonale prøver, elevundersøkelsen og eksamenskarakter, men også sykefravær og skolenærvær kan gi viktig informasjon. En overordnet definisjon av *kvalitet på undervisning* ligger utenfor min oppgave, men kvalitet må ligge som en grunndimensjon når det gjelder rektors arbeid for å videreutvikle undervisning, og blir derfor berørt senere.

Robinson, Lloyd og Rowe presenterte i 2008 en metaanalyse av forskning som er verdt å nevne i forbindelse med denne oppgaven. Den viser i hvilken grad skoleledelse har en direkte og en indirekte effekt på elevens resultater: «Metaanalysene viste at dersom skoleleder ledet skolen gjennom å fremme og delta i lærernes læring og utvikling, fikk dette størst effekt på elevenes læring» (Engvik, 2012, side 55). Videre at «[...] jo mer skoleledelsen fokuserte på relasjoner og oppgavene knyttet til skolens kjernevirksomhet, som er undervisning og læring, jo større ble skoleleders innflytelse på elevenes resultater». Dette er med på å understreke viktigheten av rektors involvering i den daglige operasjonelle driften, som inkluderer lærernes undervisning. Og den danske forskeren Moos oversetter i 2006 nettopp *instructional leadership* med *undervisningsledelse* (Engvik, 2012, side 54).

Et annet relevant forskningsarbeid, utført av Leithwood og Riehl og presentert i 2003 sammenfattat god skoleledelse, på tvers av land, i 6 påstander, der 3 av de er følgende (Engvik, 2012, side 55 og 56):

- God skoleledelse bidrar til å forbedre elevenes læringsresultater, men lederskapets effekt er primært indirekte da den medieres (formidles) gjennom skolens visjon og mål, læreplan og undervisningspraksis
- Ledelse bør også distribueres til andre i skolen og i skolens nærmiljø

Primært indirekte er forståelig, ettersom mesteparten av en rektors arbeid ikke foregår i direkte kontakt med undervisning, men utelukker ikke at rektorene bør engasjere seg også der for å være en god skoleleder. Samtidig støtter denne forskningen opp under teorien for distribuert ledelse, noe jeg kommer tilbake i et eget delkapittel (3.5 *Distribuert ledelse*). Brandmo og Aas (2022) skriver på side 170 at forståelsen av instructional leadership, eller det som de kaller *læringscentrert ledelse*, «har beveget seg bort fra den sterke og tydelige rektoren som instruerer lærerne i deres undervisningsarbeid (Hallinger, 2003). Det har skjedd en dreining mot en mer distribuert lederpraksis som inkluderer teamarbeid (Harris, 2006; Spillane, 2006), organisasjonslæring og læringsledelse (Hallinger, 2011; MacBeath & Dempster, 2009).»

3.3 Transformational leadership

Transformasjonsledelse, lik instructional leadership, vektlegger kommunikasjon av visjon og forventninger, samt læring og utvikling. Men transformasjonsledelse fremhever enda mer viktigheten av relasjonsarbeid, og medarbeidernes behov. Denne teorien ble utviklet som en generell ledelsesteori på slutten av 1970-tallet. Burns skriver i boken *Leadership* fra 1978 at hensikten med denne formen for ledelse er å «oppnå gjensidig støtte i arbeidet mot et felles mål» (Emstad, 2012, side 70). Teorien blir gjerne satt opp som en kontrast, men også komplementær, til transaksjonsledelse, en teori som jeg ikke går eksplisitt inn på her.

Emstad (2012) skriver videre på side 67 at teorier om transformasjonsledelse fokuserer på å utvikle skolens kapasitet til endring og «støtte endringer av praksiser gjennom utvikling av undervisning og læring». Ledere stimulerer og inspirerer sine medarbeidere til å utvikle seg og oppnå gode resultater. Teorien består av fire dimensjoner:

- Individuelle hensyn
Denne handler om å se den enkelte medarbeider, gi støtte og veiledning, få frem hans kunnskap, være åpen om suksess og utfordringer, og legge vekt på læring og utvikling
- Intellektuell stimulering
Også her handler det om utvikling av medarbeiderne, ved å stimulere til kreativitet og innovasjon
- Inspirerende motivasjon
Lederens evne til å kommunisere visjon, optimisme og forventninger
- Idealisert innflytelse
Lederen skal være en rollemodell, som kan angi en meningsfull retning, skape tillit og respekt begge veier

Samtlige av disse dimensjonene vil kunne påvirke rektors arbeid med å videreutvikle lærernes undervisning. Ved å kommunisere visjon og forventninger, angi meningsfull retning, være en rollemodell, se hver enkelt, stimulere til endring og være åpen om utfordringene kan lærernes undervisning også lettere videreutvikles. Dimensjonen *Individuelle hensyn* betyr at en rektor bruker tid på «undervisning og coaching», det vil si opplæring av de ansatte (Emstad, 2012, side 68), og begrepet *coaching* innebærer veiledning av blant annet undervisning. Disse dimensjonene er blitt kritisert for å være for overlappende og vide slik at det er vanskelig å definere nøyaktig hva som skiller denne teorien fra andre.

Ifølge Leithwood og Jantzis (2005b) består transformasjonsledelse av tre overordnede kategorier (Emstad 2012, side 72): «å angi retning, å utvikle mennesker og å omstrukturere organisasjonen». Det å utvikle mennesker innebærer her å også gi individuell veiledning, men gjennom intellektuell stimulering, og ikke ved å direkte påvirke det som skjer i klasserommet, «forsøker lederne å øke yteevnen til lærerne slik at de er i bedre stand til å gjøre forbedringer i klasserommet.» (Emstad, 2012, side 73). Dette kan foregå gjennom felles refleksjon. Som jeg viser til i delkapittel 3.9 *Hvordan lærer lærere?* er refleksjon nøkkelen til læreres læring og utvikling av undervisningspraksis.

Det er flere studier som har pekt på at transformasjonsledelse «har en signifikant betydning for medarbeidernes jobbtillfredshet og deres motivasjon for å gjøre en ekstra innsats». Emstad (2012) viser til Bass & Riggio (2006), til Chin (2007), til Geijsel mfl. (2003) og til Leithwood & Jantzi (2006),

og skriver videre at denne formen for ledelse «har direkte betydning for lærernes opplevelse av arbeidsforhold og motivasjon, og det pekes på at skoleledere har god påvirkningsmulighet for å få lærerne til kontinuerlig å forbedre sin undervisningspraksis (Emstad, 2012, side 75).

I Ross og Gray sin studie fra 2006 pekes det også på noe svært viktig (Emstad, 2012, side 75 og 76): «[...] rektor kan bidra til høy self-efficacy ved å hjelpe lærerne til å tolke data, se på forholdet mellom undervisning og læring og utvikle ferdigheter hos lærerne som bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte.» Med dette perspektivet støtter transformasjonsledelse opp under påstanden til Leithwood og Riehl (Engvik, 2012, side 55) at effekten av godt skolelederskap primært er indirekte.

To av studiene som trekkes frem av Brandmo og Aas (2022) er en metaanalyse basert på 31 upubliserte studier hvor de fant relativt små effekter av transformasjonsledelse på elevenes akademiske resultater (side 169), og en studie av Robinson, Lloyd og Rowe (2008) som fant at effekten av instructional leadership på elevenes akademiske resultater var tre til fire ganger høyere enn effekten av transformasjonsledelse (side 170).

Rapporten *Leadership for the 21. century learning* lanserte begrepet *learning leadership*. Hallinger (2011) mener at «begrepet kan forstås som en syntese og videreutvikling av instructional leadership og transformational leadership» (Aas et al., 2022, side 77). Årsaken til at jeg nevner denne her, er for å vise betydningen instructional leadership og transformasjonsledelse har hatt for skoleutvikling. Learning leadership sine fem prinsipper «fokus på læring, å skape gode læringsbetingelser, dialog, dele ledelse gjennom strukturer og rutiner som sikrer god deltakelse, og en felles opplevelse av ansvarlighet» (Aas et al., 2022 side 77) ble utviklet og testet ut i studien *Leadership for learning* (MacBeath & Dempster, 2009). Vanligvis brukes nå det engelske begrepet *leadership for learning*, mens det norske begrepet *læringsledelse* er den mest vanlige oversettelsen (Aas, 2023).

3.4 Elevsentrert skoleledelse

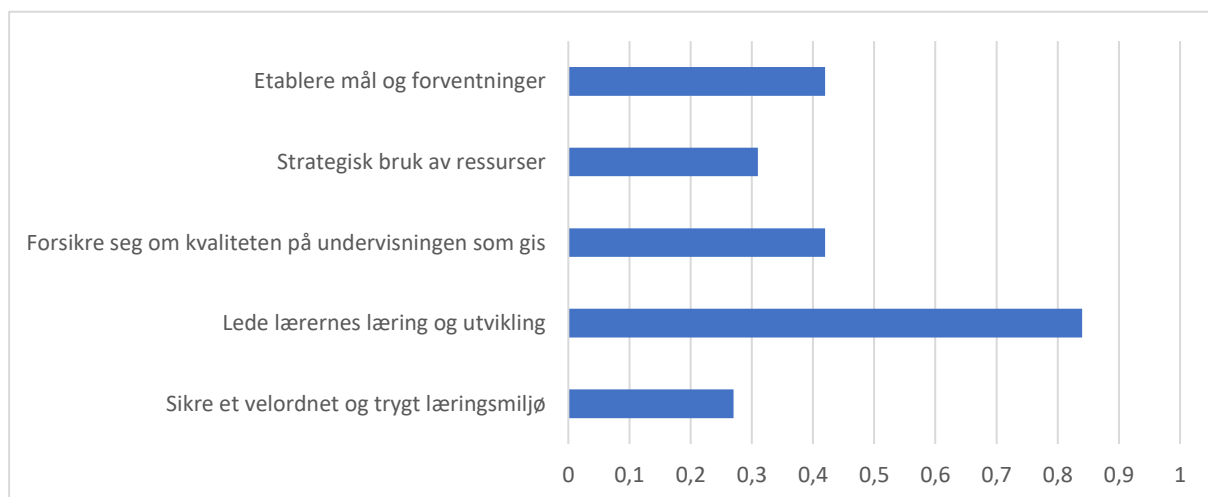
Med tanke på Opplæringslovens (1998) tekst «Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar», finner jeg et relevant spørsmål frå Vivian Robinson (2014): «Forbedrer skoleledelsens beslutninger og handlinger undervisningen på måter som gir bedre læring for elevene, eller er fokuset så langt unna klasserommet at ledelsen tilfører lite som får betydning for elevenes læring?» (side 15). Hun hevder at skoleledelsens påvirkning på elevenes læring er indirekte (bortsett fra ved svært små skoler), og at det er vanskelig å trekke ut hva skoleledelsen konkret bidrar med, bortsett fra å

skape et godt læringsmiljø (side 17). Hun oppsummerer dessuten hovedbudskapet fra forskningen: «Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater». Og det hun beskriver som elevsentrert ledelse «fordrer direkte involvering med lærerne i arbeidet med å forbedre undervisning og læring» (side 30). Hun henviser også til Spillande og Seashore Louis (2002) som skrev (Robinson, 2014, side 31):

Lederen må forstå kunnskapen som er grunnleggende for at lærere skal kunne undervise på en god måte, det vil si generell pedagogisk kunnskap, kunnskap om fagstoff og kunnskap om de som skal lære. Uten slik kunnskap vil det være umulig for skoleledere å utføre essensielt og viktig skoleforbedringsarbeid, slik som å veilede lærerne om undervisning og å støtte dem i profesjonsutvikling.

Dette er i tråd med Opplæringsloven (1998) krav om at rektor må ha pedagogisk kompetanse. Robinson (2014) beskriver 5 dimensjoner i elevsentrert skoleledelse, og hvilken effekt (påvirkning på elevresultater) hver enkelt dimensjon har (side 20):

Tabell 2: Fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse (fra Robinson, 2014, side 20).



Dess lenger stolpe, dess større påvirkning på elevresultater. Alle disse dimensjonene henger sammen, og er viktige også for hverandre, men den enkeltdimensjonen som viser størst effekt er «Lede lærernes læring og utvikling», og sammen med dimensjonen «Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis» er mest interessant med min problemstilling. Når det gjelder å lede lærernes utvikling, kan vi se mot blant andre de ledelsesteoriene jeg har beskrevet tidligere, særlig

transformasjonsledelse. Men når det gjelder å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, hvordan foregår dette? Og hvordan definerer rektorene kvalitet?

Rektorene har sin implisitte, eller eksplisitte, teori om hva som er god undervisningskvalitet (Robinson, 2014, side 87). I TIMSS 2015 har man forsøkt å måle undervisningskvalitet i matematikktimene, ut fra følgende fire dimensjoner (utdanningsforskning, lenke i litteraturregister):

- klasseledelse
- støttende lærer
- tydelige intensjoner
- kognitive utfordringer

God klasseledelse handler om å skape et klasserommiljø med god orden og utnyttelse av tiden. En støttende lærer gir ekstra hjelp, lytter, respekterer, oppmuntrer og gir emosjonell støtte. Tydelige intensjoner handler om å tydeliggjøre læringsmålene, og knytte ny kunnskap til eksisterende kunnskap. Og kognitive utfordringer viser blant annet til nivå og utforming av innhold og oppgaver. Undervisningskvalitet handler om mer enn disse 4 dimensjonene, men ved å undersøke disse kan man si noe om kvalitet på undervisning. Jeg går ikke dypere inn i undervisningskvalitet, ettersom det ikke ligger i min problemstilling å *måle* denne, men dimensjonene kan være aktuelle å koble til rektorenes arbeid med å videreutvikle lærernes undervisning.

3.5 Distribuert ledelse

I studiene som ledet frem til instructional leadership var det fokus på rektoren, skolelederen. Forskerne konkluderte med at rektorene i skolene som klarte å snu fra en negativ til en positiv utvikling, var målrettede og i stand til å definere en klar retning for skolen, og samtidig klarte å motivere lærere til å delta i egen læring og utvikling (Engvik, 2012, side 52). Og det er gjerne rektorer, enkeltpersoner, som får mest oppmerksomhet ved skoler som utmerker seg i positiv eller negativ retning. Rektorrollen, slik den blir beskrevet i instructional leadership, tenderer mot en heroisk karakter, full av kompetanse og karisma, noe som det blir vanskelig å leve opp til (Engvik, 2012, side 61).

Skolelederne er selvfølgelig viktige i skoleorganisasjoner, men Spillane påpeker at ledelse ikke er et individuelt arbeid. Irgens (2016) beskriver Spillanes teori om distribuert ledelse slik: «Tvert imot er ledelse en distribuert praksis som er et resultat av at en rekke ideer møtes, hevder Spillane, og det er en praksis som skapes av flere mennesker i samhandling.» (side 227). Dette er i kontrast til de instrumentelle ledelsesteoriene, hvor det ble skilt mellom de som leder, og de som ble ledet.

Distribuert ledelse kan knyttes opp mot funksjonene/aktivitetene under hver dimensjon i både instructional leadership og transformasjonsledelse ved å se nærmere på teorien (Irgens, 2016): «Ledelse handler om aktiviteter, relatert til kjernearbeidet i en organisasjon, som organisasjonsmedlemmene har utviklet for å påvirke motivasjon, kunnskap, følelser og praksiser til andre organisasjonsmedlemmer, eller aktiviteter som blir oppfattet slik av andre organisasjonsmedlemmer [...]» (side 227). Når det gjelder videreutvikling av lærernes undervisning, så er det ikke nødvendigvis slik at den viktigste *direkte* kraften er rektor. Ansvar for aktivitetene kan distribueres fra rektor til andre medarbeidere, og ledelsen av aktivitetene kan skje i et samspill med medarbeiderne.

Engvik (2012) viser til Jorunn Møller (2006) når han skriver at «skoleledelse i Norge er tuftet på en kollektiv ledelsestradisjon, med vekt på en demokratisk inspirert ledelsespraksis» (side 63). Dette vises gjennom et bredt teamsamarbeid og lærersamarbeid. Rektor er ansvarlig for å gi lærerne mulighet til å delta i beslutningsprosesser (Paulsen & Aas, 2022), «der en arbeider med lærerne som partnere og på den måten bygger ledelseskapasitet ut over de som innehar formelle roller (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013)» (side 25). Lærerne er nå mer involvert i utvikling av skolen, blant annet gjennom at de «påtar seg tilleggsfunksjoner for skolen ut over egne undervisnings- og støtteoppgaver (se Helstad og Mausestaden, 2019)» (side 25).

3.6 Situasjonsbestemt ledelse

Hvilke tilleggsfunksjoner rektor ønsker å gi den enkelte lærer, og hvordan man arbeider med lærerne som partnere, handler også om å ta hensyn til medarbeidernes utviklingsmodenhet. Irgens (2016) viser til Hersey og Blanchard (1969) sin modell for situasjonsbestemt ledelse, hvor de med modenhet mener:

- Hvor motiverte medarbeiderne er til å utføre arbeidsoppgavene
- Hvor villige medarbeiderne er til å ta på seg ansvar
- Hvilket utdanningsnivå- eller erfaringsnivå medarbeiderne er på

Lederen må tilpasse lederstilen til situasjonen, og situasjonen er avhengig av medarbeiderens modenhet for den oppgaven hen skal utføre. Hersey og Blanchard identifiserte 4 lederstiler til bruk ved ulik modenhet (Irgens, 2016, side 216):

1. Delegerende stil: Ved høy modenhet hos medarbeideren, kan lederens stil være lav på både støttende og styrende atferd.
2. Medvirkende stil: Modenheten er litt lavere, og lederstilen bør nå være deltakende, med høy på støttende atferd og lav på styrende.
3. Konsulterende stil: Men enda lavere modenhet bør lederstilen være konsulterende/overtalende med høy støttende og høy styrende stil.
4. Instruerende stil: Modenheten er lav. Lederstilen bør nå være høy på styrende atferd, og lav på støttende atferd.

Teorien har fått kritikk for at den forenkler en kompleks virkelighet (Irgens, 2016, side 216), og at den er utviklet i en amerikansk arbeidslivskultur, som er ulik den nordiske. Årsaken til at jeg likevel ønsker å ta den med her, er at den kan fortelle noe om behovet for støtte og veiledning gjennom hele lærernes arbeidskarriere, og ikke bare som nyutdannet. Det finnes program for systematisk veiledning av nyansatte, men jeg er i tvil om at det samme finnes for «etablerte» lærere.

Samtidig gir denne teorien en innfallsvinkel til å forklare begrepet ledelse, slik jeg tidligere har henvist til Dons, Nilsen og Skrøvset (2020, side 14): «[...] vi må forstå hva slags ledelse de trenger for å utføre godt arbeid.»

3.7 Kjernekompetanse i skoleledelse

Jeg har tidligere vist til hvilke roller en rektor har, og hvilke dimensjoner man kan dele de inn i, Hallinger og Murphy sin modell fra 1985 og Robinson (2014) sine fem dimensjoner. Paulsen og Aas (2022) tilpasser en modell fra Leithwood et al, 2020, og beskriver kjernekompetanse i effektiv skoleledelse slik (side 29):

- Sette skolens retning
- Bygge relasjoner og utvikle mennesker
- Utvikle organisasjonen slik at den støtter foretrukne praksiser
- Kontinuerlig forbedre skolens undervisningsprogram

Hver kjernekompetanse kan inndeles i spesifikke ledelsespraksiser, hvor flere tangerer dimensjonene i Hallinger og Murphy sin modell fra 1985 med base i instructional leadership. Kjerneverdien som mest tydelig handler om å videreutvikle lærernes undervisning er den siste, *kontinuerlig forbedre skolens undervisningsprogram*, men tilhørende ledelsespraksiser beskriver ikke en direkte involvering:

- Bemanning av undervisningsprogrammet
- Følge opp elevenes progresjon i læring
- Følge opp progresjon i skoleutvikling
- Skjerme staben fra forstyrrelser i deres pedagogiske arbeid

Heller ikke de tre andre kjerneverdiene har ledelsespraksiser som viser at en direkte involvering er nødvendig, og hvis man med *skoleledelse* mener hele ledergruppen, kan man tolke at ingen i ledelsen ved en skole behøver å involvere seg direkte i utvikling av lærernes undervisning.

Aas og Paulsen (2022) hevder at et nytt mellomledernivå, vokst frem ved «et sterkere søkelys på ledelse som en distribuert og samhandlende aktivitet» (side 423), gjør at det kan skje en endring i rollene til rektor og mellomledere. Mellomlederne blir «de nye tett-på-lederne som i praksis utøver pedagogisk ledelse» (side 423), mens det blir en større avstand mellom rektor og undervisningen i klasserommet. Dette blir også påpekt av Irgens (2016, side 15): «Veien fra rektor til det enkelte klasserom blir lengre».

Det er også viktig å nevne at det «skjer et diskursivt skifte fra St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* til Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid for læring*, fra forestillingen om en sterk rektor som er «tett på» den pedagogiske praksis, til en anerkjennelse av at skoleledelse beskrives som en aktivitet som kan utøves av flere» (Aas & Paulsen, 2022, side 423). Rektor blir da en tydelig leder, mens ledelsesaktivitetene distribueres til ledergruppen og andre ansatte.

3.8 Ledelse som kunst

I forlengelsen av distribuert ledelse og situasjonsbestemt ledelse, mener Irgens (2016) at tyngdepunktet for ledelse beveger seg fra den formelle lederen og over mot den enkelte ansatte, slik at ledelse ikke bare *kan* utøves av den ansatte, men faktisk *«bør* utøves av andre enn de formelle lederne» (side 233), og han trekker frem ledelsesteorier som er i kontrast til de vitenskapelige:

Med de kunstneriske og estetiske ledelsesteoriene kommer en annen dimensjon tydeligere inn: Ledelse er ifølge disse teoriene kunst og artisteri heller enn teknikk og vitenskap, og det er ikke bare slik at ledere former sine ansatte; ansatte former også sine ledere.

Han henviser til Hansen, Ropo og Sauer (2007) som tar utgangspunkt i den opprinnelige betydningen av estetikk, hvordan vi opplever verden gjennom sansene våre, så ledelsesbegrepet må inkludere også subjektiv og taus kunnskap, følelser og emosjoner. Dette medfører et skifte av perspektiv og metode: «Oppmerksomheten flyttes fra egenskapsforklaringer ved lederen til interaksjonen mellom leder og medarbeidere. Ledelse beveger seg fra det instrumentelle til det estetiske, fra teknikk til kunst.» (Irgens, 2016, side 234.)

Årsaken til at jeg tar med dette perspektivet, er alle møtepunktene, kompleksiteten og den løse koblingen mellom undervisning og skolens formelle ledelsesstruktur, som ifølge Aas og Paulsen (2017) skiller skolen fra andre organisasjoner, slik at «skoler må ledes på en annen måte enn organisasjonstyper der arbeidet i større grad kan styres gjennom relativt klare mål og forutsigbare prosedyrer».

3.9 Hvordan lærer lærere?

Læreplanens overordnede del, kapittel 3.5 *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2017) beskriver noe viktig relatert til denne oppgaven: «Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling.» Så lærerne skal også lære og videreutvikle seg, ikke bare elevene. Læring kan foregå i formelle settinger, men også i uformelle. Postholm og Rokkones (2012) knytter læring til 2 paradigmer (side 22):

- Det kognitivistiske: Mennesker lærer gjennom undervisning eller ved å bli stimulert på andre måter.
- Det konstruktivistiske: Det er de sosiale omgivelsene som er avgjørende for hvordan individet lærer og utvikler seg.

Det kognitivistiske paradigmet utelukker ikke betydningen av de sosiale omgivelsene, men betoner individets individuelle betydning, og læring i formelle situasjoner. Ettersom det konstruktivistiske paradigmet forfekter at (Postholm & Rokkones, 2012) «mennesket konstruerer kunnskap og lærer gjennom handlinger, i møte mellom en eller flere personer og de omgivelsene som de lever og handler i (Prawat, 1996)» (side 22), kan denne læringen knyttes til det som skjer

i yrkesutøvelsen som lærer. Og ifølge Vygotsky (Postholm & Rokkones, 2012), ved å ta utgangspunkt i de kunnskapene lærerne allerede har tilegnet seg, kan de bli «assistert i sine nærmeste utviklingssoner ved hjelp av mer kompetente andre» (side 23). Og dette foregår i studietiden, hvor mer kompetente andre er for eksempel praksislærere og veiledere. Men hvordan kan dette videreføres etter endt utdanning, og etter at eventuelle nyansatt-programmer er gjennomført? Og hvordan jobber rektorene med dette?

Postholm og Rokkones (2012) beskriver også at nøkkelen til læreres læring og utvikling av undervisningspraksis er *refleksjon* (side 23). I så fall må det i eventuelle veiledningssituasjoner, slike som denne oppgaven er på jakt etter, settes av tid til nettopp dette, og organiseres som refleksjon, og ikke som enveis tilbakemelding.

Det er også interessant å merke seg Vygotskys tanker om at det i en refleksjonsprosess er viktig å forstå hverandres motivasjon, Postholm og Rokkones (2012) skriver det slik: «For å forstå en annens språk er det ikke nok å forstå denne personens ord, vi må også forstå hans tanker. Men dette er heller ikke nok – vi må også forstå personens motivasjon. Det innebærer at tanker, følelser og en persons vilje er nært knyttet til handlinger, og slik også læreres profesjonelle utvikling» (side 23). Dette er dermed viktig å være klar over krefter, motkrefter og hvordan en skole kan sees på som både et politisk system og som en biologisk organisme.

Hva når lærere ikke ønsker å forandre seg? Robinson (2014, side 110) viser til utsagnet *spesifikke lærere er motstandere av endring*, og at «litteraturen om organisasjonsendringer er full av diskusjoner om motstand». Robinson mener at bruken av ordet *motstand* legger som premiss at ledelsen har rett og lærerne har feil, og oppfordrer til å i stedet snakke om *teoretisk uenighet*. Hun henviser også til Odden (2009) som beskriver lignende mellommenneskelige utfordringer:

For at profesjonelle læringsfellesskap (PLF) skal fungere må lærere dele ideer (selv om de blir kritisert, dele tanker om undervisningspraksis (selv om forskningsfunn forteller at de ikke fungerer) og være åpne for å få prestasjonene til egne elever gransket av medlemmene i gruppen eller PLFet (selv om deres egne elever ikke presterer så godt) ... Så et PLF er også tiltenkt å være forumet hvor vanskelige samtaler kan skje – samtaler som må finne sted for at undervisningspraksisen til alle lærerne skal kunne endres og forbedres som den viktigste veien til å produsere markert bedre elevlæring.

Som jeg skriver i innledningen sier Hagen og Nyen (Postholm & Rokkones, 2012) at «lærere har liten tradisjon for å stimulere til egen læring i det daglige arbeidet» (side 26). Med den innsikten blir rektors ansvar for videreutvikling av lærernes undervisning enda viktigere. Skolen kan ikke anta at lærere på egen hånd setter av tid til dette arbeidet, selv om Hagen og Nyen (Postholm & Rokkones, 2012) også påpeker at lærerne nå har mer avsatt fellestid, «noe som gir større muligheter for samarbeid kollegaer imellom når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning» (side 27).

Desimone (Postholm & Rokkones, 2012, side 28) vektlegger også ledelsens rolle når det gjelder læreres læring. Det må settes av tid, det må oppmuntres, og det må ledes. For at det skal skje en utvikling av lærernes praksis, mener Desimone videre at det er fem kjennetegn ved læreres læring som bør være fremtredende:

- Innholdsfokus – ha fagkunnskap og kunnskap om hvordan elevene lærer
- Aktiv læring – observere eller bli observert, fulgt av refleksjon
- Sammenheng – henger læringen sammen med tidligere kunnskap og forståelse
- Varighet – utviklingsprosessen må skje over lengre tid
- Samarbeid – lærerne lærer sammen

En av dimensjonene ved rektorrollen, som jeg har beskrevet under delkapittelet *Instructional leadership*, er å kommunisere skolens mål, og de engelske forskerne Opfler m.fl. (Postholm & Rokkones, 2012, side 29) vektlegger også at skolen kommuniserer en klar visjon. For å kunne videreutvikle praksis må vi vite hvilken retning vi skal gå.

En endring fra 2017, som er viktig å ha med seg, er at «den tradisjonelle «kursmodellen», der lærere ble sendt ut av skolene for å delta på ferdiglagde kurs, ble nå forlatt som modell, og ble erstattet av en modell som bygde på aktivt samarbeid mellom partene for å drive lokal kompetanseutvikling tilpasset hver skole (Kunnskapsdepartementet, 2017)» (side 16). Modellen ble kalt *desentralisert ordning*. Det åpner opp for større muligheter til å bruke egen praksis og refleksjon i utvikling av egen skole, og av egen undervisning.

Til slutt i dette delkapittelet vil jeg trekke frem et aspekt til ved læreres læring, som har betydning for utvikling av egen undervisningspraksis: Autonomi. Ifølge forskerne James og McCormick (Postholm & Rokkones, 2012, side 29) er dette viktig. «Autonomien kan ivaretas ved at lærerne selv får identifisere egne læringsmål, og ved at læring omtales og reflekteres over i kollegiale og

selvstendige prosesser). De hevder videre at «det på skolene bør finnes et støttesystem for lærernes profesjonelle utvikling, og at lærerne bør få mulighet til å planlegge, iverksette og evaluere praksis basert på refleksjoner med utgangspunkt i undersøkelse av egen praksis» (side 29). Igjen en støtte for bruk av refleksjon, men at det her er lærerne selv som skal undersøke sin egen praktiske undervisning.

3.10 Skolevandring

Å observere og videreutvikle undervisning er temaet for min oppgave, så derfor er det naturlig å kort presentere et verktøy som kan brukes. *Skolevandring* er basert på den amerikanske modellen Classroom Walk-Through og ble tatt i bruk i Norge som konsept i forbindelse med et utviklingsprosjektet MILL i perioden 2003-2007 (Skrøvset, 2013). Det innebærer at (i utgangspunktet) ledelsen utfører korte økter med observasjon av undervisning i klasserommet, og har samtaler med læreren (lærerne) i etterkant. Skrøvset (2013) beskriver noen bærende prinsipper i en variant av skolevandring:

- Førsamtaler mellom de som skal observere og de som skal observeres
- Observasjonskriterier er kjent for begge parter
- Observasjonsøktene skal være korte
- Oppfølgingsamtaler i etterkant av observasjonene

Førsamtalene og oppfølgingsamtalen kan være med på å ivareta lærernes følelse av autonomi, slik jeg tok opp i forrige delkapittel 3.9 *Hvordan lærer lærere?* (Postholm & Rokkones, 2012, side 29): «Autonomien kan ivaretas ved at lærerne selv får identifisere egne læringsmål, og ved at læring omtales og reflekteres over i kollegiale og selvstendige prosesser».

Det finnes mange masteroppgaver som har tatt for seg dette temaet, Lehn (2009) sier følgende i sin konklusjon:

Åpenhet og trygghet er noen av de viktigste forutsetningene for å få til god skolevandring der empiri peker på relevansen av at lærerne og ledelsen arbeider mot felles mål og intensjoner, for dermed å bygge på de samme forventningene til hverandre. Man må likevel ta hensyn til at noen kan oppleve rektors tilstedeværelse som kontrollerende. Bevissthet i forhold til målsetting og intensjoner vil være til hjelp i å "avdramatisere" rektors tilstedeværelse.

Derfor blir førsamtalene så viktige i en skolevandring, der alle forstår og er enige i hva som skal observeres, og hva som er målet med skolevandringen. Det finnes flere varianter av skolevandring, skolelederne i min kommune var for noen år siden i Canada, og fikk oppleve det de kalte *Learning Walks* (Short, 2021):

A Learning Walk is a brief visit to the classroom using a researched-based tool that allows the principals and teachers to reflect on what pupils are learning, current learning strategies, student engagement and interaction with the content. Learning walks are used by the teachers to give constructive feedback and collaborate to share ideas about best-fit practices of teaching and classroom environments.

3.11 Oppsummering

Leadership for learning, eller den norske oversettelsen læringsledelse, kan forstås som en kombinasjon og videreutvikling av ledelsesteoriene instructional leadership og transformasjonsledelse (Aas et al., 2022, side 77), og norske skolelederes preferanser for ledelse kan knyttes til begge disse (Aas & Paulsen, 2017).

Instructional leadership, og særlig modellen beskrevet av Hallinger og Murphy i 1985 (Engvik, 2012, side 52–53), er et godt utgangspunkt for å forstå rektorrollen, og hvordan modellen kan brukes til å forbedre undervisningen. Transformasjonsledelse bringer inn et sterkere fokus på relasjonsarbeid og individuelle hensyn, hvordan inspirere, være en rollemodell, stimulere og støtte. Samtidig bør man også se sin lederstil i kontekst av medarbeiderens modenhet, slik Hersey og Blanchard beskriver i sin modell for situasjonsbetinget ledelse (Irgens, 2016).

Men, som Spillane påpeker (Irgens, 2016), så er ikke ledelse et individuelt arbeid. Det er ikke nødvendigvis rektor som er den viktigste direkte kraften i utvikling av undervisning, dette kan delegeres og skje i et større samspill, gjennom distribuert ledelse. Dette perspektivet har vært medvirkende til at et nytt mellomledernivå har vokst frem (Aas & Paulsen, 2022), og at mellomlederne, i motsetning til rektor, nå er de som er tettest på lærerne og undervisningen i klasserommet.

Nøkkelen til læreres læring og utvikling av undervisningspraksis er refleksjon (Postholm & Rokkones, 2012), og for at det skal skje en utvikling av lærernes praksis mener Desimone at lærerne må observere eller bli observert.

Hvor tett på bør rektorene være når det gjelder utvikling av undervisning? Forskningen viser (Robinson, 2014) at «Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater». Dette medfører ikke nødvendigvis at rektorene selv må observere eller veilede lærerne i klasserommet, men det bør være en grundig kjennskap til, og bevissthet og et system rundt videreutvikling av kjernevirksomheten undervisning.

4 Metode

4.1 Innledning

Med erfaringene jeg har gjort meg i skolen som mellomleder, og med en sterk interesse for det jeg oppfatter som skolens kjerneoppgaver, ønsker jeg å undersøke hvordan rektor arbeider i den daglige operasjonelle driften for å videreutvikle lærernes undervisning.

Et viktig perspektiv, som jeg har beskrevet tidligere, er at «lærerne har liten tradisjon for å stimulere til egen læring i det daglige arbeidet» (Postholm & Rokkones, 2012, som henviser til Hagen og Nyen, 2009). Dette er i tråd med at 95% av norske lærere er tilfreds med måten de utfører arbeidet sitt på (Thronsdén, Carlsten & Björnsson, 2019). For å få til en videreutvikling av undervisning bør noen være aktive pådrivere i det daglige arbeidet. I hvilken grad er rektor denne pådriveren? Hvordan holder rektorene seg oppdatert på den daglige virksomheten ved skolen, og hva gjør de for å videreutvikle lærernes undervisning?

4.2 Forskningsdesign

Forskning er kvalitetsarbeid som skal bidra til ny kunnskap. Og det er kvaliteten på metodene som vil avgjøre om mitt arbeid kan betraktes som forskning (Befring, 2020, side 12). Derfor anser jeg det viktig å studere og henvise til sentrale og etablerte forskningsmetoder når jeg designer mitt prosjekt.

Begrepet *metode* kommer fra det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei til målet (Befring, 2020, side 12), og relevante forskningsmetoder for mitt felt kan deles inn i kvalitative og kvantitative (Befring, 2020, side 13):

Kvalitativ forskning vil i stor grad basere seg på data som er innsamlet ved ulike former for selvrappport. Her står det kvalitative intervjuet sentralt. Det er kjennetegnet av den frie og lite formaliserte samtalen mellom forsker og informant.

[...]

Kvantitative metoder omfatter blant annet strategier for å trekke representative utvalg fra den populasjonen som skal undersøkes [...]. Data innhentes ofte ved ulike former for observasjon, intervju eller spørreskjema, der forsøkspersonene svarer på strukturerte spørsmål med fastlagte svaralternativer.

Disse to tilnærmingene kan også kombineres, men i mitt tilfelle, for å få svar på problemstillingen med forskningsspørsmål, er et *kvalitativt* design vel egnet for å kunne nå inn til *kjernen* av det jeg vil undersøke. Et bredere datagrunnlag (elektroniske spørreskjema) er vurdert, men ut fra mine vurderinger vil det kunne gi et mer overflatisk bilde av det jeg ønsker å undersøke. Samtidig vil det kunne være vanskelig å få inn nok besvarelser til at resultatene i det hele tatt kan gi et troverdig bilde av situasjonen. Fra mitt eget virke og egen arbeidsplass opplever jeg at det ikke blir høyt prioritert å svare på spørreundersøkelser.

En entydig definisjon av kvalitative forskningsmetoder er ikke lett å finne, men når en forskning er kvalitativ «betyr det vanligvis at man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles» (Brinkmann & Tanggaard, 2010, side 11), i motsetning til kvantitativ hvor man ønsker å finne ut *hvor mye* som finnes av noe. I min oppgave er det nettopp *hvordan* noe gjøres som er interessant.

De kvalitative metodene deles ofte i fem kategorier (Thagaard, 2018, side 12):

1. Observasjon
2. Intervju
3. Analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer
4. Analyse av audio- og videopptak
5. Internett

I min forskning bruker jeg altså 2. Intervju og 3. Analyse av foreliggende tekster.

Det stilles en rekke krav og forventninger til en rektors arbeid. De formelle finner vi i Opplæringsloven (1998), i føringer fra Utdanningsdirektoratet og kommune, og disse bør utkrystallisere seg i skolens visjoner og utviklingsplaner. Jeg vil starte med en grundig og systematisk gjennomlesing av disse, slik at del 1 av observasjonen får et dokumentanalytisk design.

Deretter vil jeg gå over til et intervjustudie, for å finne ut av hvordan rektorene tolker og forstår krav og forventninger, samt hvordan dette iverksettes i deres daglige virke. Og nettopp tolkning og forståelse er sentrale begrep i både dokumentanalysen og intervjufasen, noe som reder grunn for hermeneutisk metode, som jeg redegjør for i neste delkapittel. Innenfor kvalitative tilnærminger er de fleste studier basert på intervju (bortsett fra i antropologien, der deltakende

observasjon er mer brukt), og gjennom intervjuet etablerer vi en direkte kontakt med personene vi studerer (Thagaard, 2018, side 13).

Forskningen min har også aspekter av en fenomenologisk studie, fordi intervjuene innebærer tolkninger av hvordan rektorene oppfatter virkeligheten, noe som jeg kommer tilbake til under delkapittelet *Kvalitet*. Det var den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) som utviklet fenomenologien (Befring, 2020, side 20), og essensen var «menneskets bevissthet og hvordan fenomenene i livsmiljøet framtrer og beskrives av den enkelte» (Befring, 2020, side 20).

Dette vil ikke være en *komparativ* studie, men en studie som kan si noe om *totaliteten* ved de skolene jeg undersøker. Årsaken er at jeg ønsker å lære noe om *hvordan* rektorene jobber innenfor denne problemstillingen, og ikke hvordan de jobber *i forhold til hverandre*. En slik komparativ kunnskap vil derimot kunne bli et biprodukt av min forskning, men vil ikke publiseres, ettersom anonymiteten da vil kunne brytes.

4.3 Metoder

Styrken til kvalitative metoder, som jeg har valgt i denne oppgaven, er ifølge Befring (2020) særlig tydelig «der målet er å søke innsikt i spesifikke fenomener, situasjoner, enkeltindivider eller institusjoner» (side 94). Befring (2020) viser også til at det framheves «at kvalitative metoder er særlig egnet til å forstå informanternes meninger, deres intensjoner og deres involvering og engasjement (Maxwell, 2013)» (side 94). Og det er nettopp rektorenes meninger, intensjoner, involvering, engasjement for videreutvikling av undervisning jeg er på jakt etter.

4.3.1 Utvalg

Kommunen har seks ungdomsskoler, og jeg arbeider ved en av dem. Jeg har valgt å intervju rektorene på de fem øvrige ungdomsskolene, og jeg vil benytte intervjuet med egen rektor som et prøveintervju og en test av intervjuguiden. Det er flere grunner til dette, noe jeg kommer tilbake til i delkapittelet *Kvalitet*. Rektorene og skolene har følgende profiler:

Tabell 3: Informantenes bakgrunn.

	A	B	C	D	E
Rektors alder:	59	43	41	55	55
Antall år som lærer:	10	6	5	16	16
Antall år som inspektør:	0	10	5	6	5
Antall år som rektor:	16	3	8	9	11,5
Antall år som rektor ved nåværende skole:	9	3	4	9	11
Antall elever:	300	269	554	521	380
Antall ansatte:	52	47	141	83	56
Klassetrinn:	8 - 10	8 - 10	1 - 10	1 - 10	8 - 10

Rektorene er voksne, med en gjennomsnittlig alder på 50,6, og en gjennomsnittlig erfaring som inspektør og rektor på 14,7 år, og med en minimum erfaring fra skolen på 18 år, noe som bør bety en stor kunnskap om skolen.

Som tidligere nevnt, så er ikke dette en *komparativ* studie, men jeg ønsker derimot å undersøke hvordan det *totale* bildet for ungdomsskolene i kommunen ser ut. Jeg har derfor valgt å ikke videreføre bruk av rektor A, rektor B osv., også for å sikre en større anonymitet av informantene, ettersom en samling av sitater per rektor vil kunne avdekke hvilken rektor, og hvilken skole, det handler om. Dette valget kan gjøre forskningen mindre transparent, og også gi et dårlige grunnlag for videre analyser, som for eksempel rektorerfaringens betydning for praksis, men jeg vurderer anonymiteten som viktigere.

4.3.2 Dokumentanalyse

Ifølge Lynggaard (2010, side 153) er dokumentanalyse kanskje den mest brukte metoden i samfunnsvitenskapen, og Befring (2020, side 52) lister opp følgende som eksempler på dokumenter: «[...] artikler, utredninger, lover, rammeplaner, læreplaner, stortingsmeldinger og andre offentlige dokumenter.» Som nevnt vil den første fasen i denne oppgaven være en dokumentanalyse, og følgende dokumenter vil bli gjennomgått:

- Opplæringsloven
- Læreplan

- Kommunale planer
- Skolenes utviklingsplaner

For å kunne trekke ut av dokumentene det som er viktig og relevant for min problemstilling, vil den hermeneutiske metoden være en aktuell tilnærming. Denne metoden vil også være sentral i analysen av intervjuene. Metodikkens grunnprinsipp ligger i navnet, som er avledet fra det greske ordet *hermenein*, som igjen betyr *å tolke for å forstå*. Denne metoden har en lang historie, men nyere hermeneutisk metode bygger på den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002), «som beskrev historisk dokumentanalyse som en innsiktsfremmende, sirkulær prosess – senere kalt den hermeneutiske sirkel» (Befring, 2020, side 20). Når man skal analysere dokumenter og intervjuer med en direkte formidlende funksjon, data som har et budskap som kan tolkes, har denne metoden en aktuell rolle (Befring, 2020, side 20). Og hvordan tolker rektorene budskapet i nettopp opplæringsplanen, læreplan og kommunale planer?

For å kunne forstå disse dokumentene, er det viktig se de i lys av teorier jeg har beskrevet i teorikapittelet, samt å skille mellom dokumentets manifeste og latente innhold (Nilsen 1993, i Befring 2020):

Det kan være relevant å skille mellom dokumentets manifeste og latente innhold. Det manifeste innholdet kommer til uttrykk på en direkte og tydelig måte, mens det latente kan være mer eller mindre skjult eller tilslørt. Det latente innholdet kan bestå av innforståtte forståelsesmåter og oppfatninger som kan ha stor betydning for å forstå dokumentets innhold. (side 53.)

Det jeg ønsker å finne ut av gjennom dokumentanalysen, er hva Opplæringsloven (1998) og læreplanen sier om aktivitetene i forskningsspørsmålene:

- Det å holde seg oppdatert på den daglige virksomheten ved skolen
- Det å videreutvikle lærernes undervisning

Denne kunnskapen vil gi et fundament for intervjuene med rektorene i neste fase.

4.3.3 Intervjuene

Tilsynelatende kan det virke lett å stille spørsmål og få svar, men det vil være vanskelig å få innsikt i et forskningsfelt uten grundige forberedelser. Tanggaard & Brinkmann (2010) påpeker «Men når

intervjuforskningen utføres kompetent, er den uten tvil en av de viktigste og mest effektive måter som vi kan forstå medmenneskene våre på.»

Med min problemformulering er det hensiktsmessig å foreta semistrukturerte intervjuer, dette fordi jeg ønsker at svarene skal kunne være åpne og frie (Befring, 2020, side 75), og der intervjuet forløper «seg som en interaksjon mellom forskerens spørsmål, hvorav noen er planlagt og nedfelt i en intervjuguide på forhånd, og intervjupersonens svar» (Tanggaard & Brinkmann, 2010, side 26).

I utarbeidelsen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemformuleringen og forskningsspørsmålene. Thagaard (2018, side 95) beskriver en «elv-med-sidestrømmer-modell» som er passende for min semistrukturerte form på intervjuene: «Denne modellen er særlig velegnet når vi ønsker å utforske et hovedtema samtidig som vi ikke vet på forhånd hvilke andre temaer som kan være relevante.» Elven er mine hovedspørsmål, mens samtalen vil kunne gå inn i sidestrømmer som jeg etter hvert vrir tilbake til hovedløpet. Jeg opplevde i alle intervjuene at det var lett havne inn i sidestrømmene, og det var interessant å være der, ikke nødvendigvis som intervjuer, men som kollega, mellomleder og pedagog. Med et mer nøytralt utgangspunkt ville jeg styrt raskere tilbake til «elven», ettersom sidestrømmene ikke gav så mye konkret informasjon for denne oppgaven.

Thagaard (2018, side 100) trekker frem det dramaturgiske aspektet ved oppbygging av en intervjuguide: «Det er en fordel at vi starter med nøytrale emner som intervjupersonen synes det er greit å snakke om.» Så det innledende spørsmålet mitt er ikke så viktig spesifikt for min forskning, men er brukt for å få heftet intervjuobjektet på, få i gang samtalen, og skape en god atmosfære: «Hva fokuserer dere på nå når det gjelder kompetanseutvikling av personalet?». Det var enkelt å få intervjuobjektet i gang i samtalen på denne måten, ettersom de var engasjerte i egen skole og utviklingen ved denne. Hvert av hovedspørsmålene hadde dessuten oppfølgingsspørsmål i tilfelle intervjuobjektet ikke svarte utfyllende og/eller konkret nok.

Det er viktig at informantene forstår min problemformulering og hva jeg ønsker å oppnå med intervjuene, samt at dette ikke er en komparativ undersøkelse, og at den vil være anonym. Selve intervjuene ble gjennomført med fysisk tilstedeværelse i et møterom/kontor ved hver enkelt skole. Jeg ønsket å spille inn intervjuene, for å selv kunne fokusere på selve innholdet i samtalen, og ikke notatskriving. Dette ba jeg om samtykke for å gjøre.

Det kan være nødvendig med oppfølgingsspørsmål etter at alle intervjuene er gjennomført og dataene fra disse er gjennomgått. Ramian (2012) sier det slik: «Man skal sørge for at avslutte interviewet på en slik måte, så man får lov at vende tilbake, evt. med et supplerende telefoninterview» (side 101). Jeg så også at ved arbeidet med *Funn og drøfting* i oppgaven at det dukket opp nye spørsmål jeg ønsket å få svar på, så jeg sendte etter hvert ut fem korte spørsmål på e-post, og disse ble besvart.

4.4 Analyse

4.4.1 Dokumentene

Det er verdt å merke seg at dokumentanalysen av læreplaner og skolens årsplaner er av data som er utviklet uavhengig av meg som forsker. Som nevnt tidligere betyr det at jeg må selv analysere tekstens meningsinnhold gjennom en kvalitativ tekstanalyse. Thagaard (2018) henviser til Østbye et. al. (2013) når hun skriver: «Tekstanalyse innebærer å fortolke hva teksten betyr, og hvordan mening skapes gjennom de virkemidler teksten benytter seg av» (side 117). Dokumentenes relevans og autentisitet er god, men troverdigheten til «skolens utviklingsplaner» må vurderes, og derfor bør dataene suppleres med dybdeintervjuene.

Prinsipper fra hermeneutikken bør også brukes i denne dokumentanalysen. Slik jeg forstår den filosofiske hermeneutikken, har all erkjennelse basis i fortolkning, altså at det egentlig ikke finnes en egentlig sannhet (Thagaard, 2018, side 37), en tilnærming som kan oppfattes å stå i kontrast til forskning på formelle dokumenter, men Befring (2020) formulerer det på en måte som gjør tilnærmingen relevant i min forskning: «Hermeneutisk metode har en aktuell rolle i analyser av både dokumenter og data som har en direkte formidlende funksjon, og som dermed har et budskap som kan tolkes» (side 20).

I en dokumentanalyse kan man følge det som Lynggaard (2010) beskriver som «[...] en operasjonalisering av et på forhånd spesifisert teoriapparat» (side 162). Jeg tar utgangspunkt i mine forskningsspørsmål og søker å finne retningslinjer, krav, mål og tiltak.

4.4.2 Intervjuene

Analysen vil kunne starte allerede under intervjuene med rektorene. Jeg vil på forhånd kunne ha hypoteser om hvordan rektorer jobber, eller ikke jobber, med evaluering og veiledning av lærernes undervisning, og vil kunne få bekreftet eller avkreftet disse hypotesene under samtalene,

slik som det er beskrevet i Tanggaard & Brinkmann (2010): «Under intervjuet kan intervjueren få prøvd fortolkningene sine i møtet med intervjupersonen» (side 37). Men denne kunnskapen vil ikke ha verdi før jeg har gjort hovedanalysen av alt tekstmaterialet.

Mine to forskningsspørsmål vil være sentrale under intervjuanalysen:

- Hvordan holder rektorene seg oppdatert på den daglige virksomheten ved skolen?
- Hva gjør rektorene for å videreutvikle lærernes undervisning?

Ved å gå gjennom hvert intervju kan jeg kategorisere innholdet innunder hvert forskningsspørsmål, som en tematisk strukturering og forenkling. På den måten «styrkes forutsetningene for å fange opp det sentrale tematiske innholdet» (Befring, 2020, side 97).

4.5 Kvalitet

4.5.1 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en to-ukersperiode. Jeg hadde avtalt på forhånd tidspunkt for intervjuet, og det ble foretatt ved hver enkelt skole. Rektor valgte selv rom for hvor samtalen skulle foregå, i tre av tilfellene ble det på et møterom, de to resterende ble gjennomført på rektors kontor. Samtalen ble spilt inn på min mobiltelefon, samtidig som Microsoft Word på min PC fortløpende skrev, ved hjelp av dikteringsfunksjonen, det som ble sagt. Denne teksten ble uten tegnsetting eller avsnitt. Samme ettermiddag som intervjuet ble gjennomført, lyttet jeg gjennom lydopptaket og redigerte i det skriftlige materialet slik at det fikk en struktur. Det var viktig for meg å gå gjennom transkriberingen mens intervjuet var ferskt. Svar og utsagn som i denne prosessen ble ansett som interessant for min forskning ble markert i rødt. Etter de to første intervjuene gikk jeg gjennom svarene og forsøkte å koble de opp mot hvert enkelt forskningsspørsmål. Denne prosessen førte til at noe endring av forskningsspørsmålene.

4.5.2 Reliabilitet og validitet

Befring (2020) skriver: «Idealet er dermed at forskningen skal søke sann kunnskap uten hensyn til andre interesser» (side 26). Og det er viktig å være klar over at det kan være flere «andre interesser» som kan forstyrre kvaliteten på min forskning:

1. Jeg legger ned mye arbeid i en slik forskning, og kan da ha et ønske om å finne noe. Det kan medføre at jeg velger bort informasjon som ikke viser det jeg ønsker å finne, det som Brandi & Sprogøe (2019) kategoriserer som lav «håndværksmessig validitet» (side 119).
2. Rektorer kan ha behov for å «skjønnmale» sitt arbeid som leder. Det som beskrives kan være mer en intensjon enn faktisk virkelighet.

Jeg er selv inspektør ved en av kommunens ungdomsskoler, men har valgt å ikke bruke egen rektor som informant, fordi vår relasjon og mitt arbeid ved denne skolen vil kunne påvirke min forståelse av rektors utsagn i intervjuene. Ved å velge å ikke bruke egen ungdomsskole som kilde for forskningen, blir jeg noe mer objektiv. Men informantene er del av samme kommunale skoleledelse, og vi møtes i noen av nettverkene vi opererer i, så jeg kan ikke avskrive at dette ville kunne påvirke deres svar og mine tolkninger. At jeg har en bevissthet rundt dette vil dog kunne gi slike bindinger mindre påvirkningskraft. Og åpenheten om dette vil være med på å styrke påliteligheten til denne forskningen. Samtidig er det interessant hva jeg som forsker representerer for intervjuobjektet. Hvilke forventninger har rektorene til meg i intervjusituasjonen? De vet at jeg er mellomleder, men hva er deres assosiasjoner til en slik rolle? Noen assosiasjoner kan virke forstyrrende (Thagaard, 2018, side 104), derfor er det svært viktig å presisere formålet med intervjuet.

Det er fare for at intervjuobjektene (rektorene) vil kunne svare slik de forventer at svarene «bør være», og/eller at de tolker blant annet ordene *evaluering* og *veiledning* annerledes enn meg, noe som vil svekke informasjonens pålitelighet. Dette tror jeg kan minimeres blant annet ved følgende:

- Oppfølgingsspørsmål
- Jeg spør om konkrete eksempler på evaluering og veiledning

Noe annet som er viktig å være klar over er at «Intervjusamtalen bidrar til at vi kan utvikle forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon» (Thagaard, 2018). Dette gir bare et begrenset bilde av situasjonen, ettersom kun en person ved skolen skal si noe om situasjonen der. Men ettersom intervjuene gjennomføres på fem ulike skoler vil totaliteten kunne gi en mer pålitelig beskrivelse.

Thagaard (2018, side 188) henviser til at «Silverman (2014:84) argumenterer for at vi kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig («transparent»)». Det understreker

viktigheten av at prosessene og metodene er godt beskrevet, på et nivå det er lettere å stille spørsmål til.

Validitet handler om mine tolkningers gyldighet (Thagaard, 2018): «Vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert» (side 189). Jeg gjennomfører min forskning ved 5 av 6 kommunale ungdomsskoler i en kommune. Resultat vil være gyldig i denne kommunen, blant kommunale ungdomsskoler, og vil kunne være delvis gyldig for samme kommunes barneskoler, ettersom det er felles lederutvikling og ledersamlinger på kommunalt nivå. Eksempler på samme rutiner/veiledning vil kunne finnes på ulike steder rundt i landet, men resultatet kan ikke sies å være gyldig andre steder utenfor denne kommunen.

4.5.3 Ethiske refleksjoner

I kvalitativ forskning er det «en økende bevissthet om etiske retningslinjer, og forventninger om at forskere utviser en etisk praksis i sine forskningsprosjekter» (Thagaard, 2018, side 20).

Jeg begynte hvert intervju med å understreke at dette ikke er en sammenlignende studie, og at rektorene og skolene ville bli anonymisert så godt det lot seg gjøre. Informantene har krav på å ikke kunne spores. Samtidig må alle informanter gi et fritt og informert samtykke, Befring (2020) beskriver det slik: «Et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper er at all deltakelse skal bygge på personlig samtykke, og at dette samtykket skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag» (side 32). Det kan være at jeg også bør tilby rektorene innblikk i min tolkning av deres utviklingsplaner.

Forskningen min hadde fått godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i forkant, og rektorene signerte et samtykke (vedlegg 1). Lydopptak og transkribert materiale vil bli slettet ved ferdigstillelse av masteroppgaven. Det er både kvinner og menn blant informantene, men jeg har valgt å bruke det kjønnsnøytrale pronomenet «hen» i analysen. Ingen av sitatene kobles sammen med andre sitater fra samme rektor, for at det ikke skal være mulig å gjenkjenne en rektor på grunn av en sitat-samling.

Jeg vurderte også å anonymisere kommune, men mitt navn er kjent, så det vil kunne være lett å finne kommunenavnet. Jeg har ikke nevnt navnet på kommunen ettersom jeg ikke anser det viktig for undersøkelsen, det viktige er at det er kjent at alle skolene er fra *samme* kommune.

5 Funn og drøfting

Med problemstillingen «*Hvordan arbeider rektor i den daglige operasjonelle driften for å videreutvikle lærernes undervisning?*» som fundament har jeg gjennomført forskningsintervjuer med utgangspunkt i forskningsspørsmålene «*Hvordan holder rektorene seg oppdatert på den daglige virksomheten ved skolen?*», og «*Hva gjør rektorene for å videreutvikle lærernes undervisning?*» Før jeg kommer inn på mine funn, vil jeg se nærmere på hva Opplæringsloven (1998) og overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) inneholder av betydning for mine forskningsspørsmål.

5.1 Dokumentene

5.1.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven kom som et resultat av store endringer i grunnskolen og videregående opplæring på 1990-tallet, blant annet at alle elever i 1994 fikk rett til tre-årig videregående skole, og at grunnskolen i 1997 ble tiårig med skolestart for seksåringer. Samtidig gav endringer i kommuneloven fylkeskommune og kommune større innflytelse når det gjelder styring av skolene, og det ble utarbeidet og vedtatt en felles lov for grunnskole og videregående opplæring (Nilsen, 2023).

I gjeldende opplæringslov (1998, § 9-1) sies det følgende:

Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar.

Det som er interessant og verdt å merke seg med tanke på min problemstilling, er følgende:

1. Opplæringen i skolen skal ledes av rektor
2. Rektor skal ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper
3. Rektor skal holde seg fortrolig med den daglige virksomheten i skolen, og jobbe for å videreutvikle denne

Punktene 1 og 2 sier noe om hvor ansvaret for opplæringen ved hver enkelt skole ligger og hvilke egenskaper rektor må ha. Det er ikke nok at rektor har lederutdanning og/eller gode

lederegenskaper, hen må også ha en *pedagogisk kompetanse*. Det sier noe mer om hvilken rolle rektor skal ha, hen skal ikke bare lede *mennesker*. Nøkkelordene i disse 3 punktene er *opplæringen*, *virksomheten* og *videreutvikle*. Disse tre handler ikke bare om undervisning, men undervisning er en del av alle tre.

Og det er ikke nok at rektor har pedagogisk kompetanse ved *ansettelse*. En kompetanse vil også kunne minke i løpet av en arbeidskarriere, dersom den ikke vedlikeholdes, så for å opprettholde en pedagogisk kompetanse må rektor ikke bare følge den daglige, pedagogiske virksomheten, men bør også få innspill utenfra. Ved å være involvert i den pedagogiske utviklingen ved skolen, og lede den på en god måte, vil hen kunne oppfylle alle de tre punktene ovenfor.

5.1.2 Læreplanen

Læreplanverket består av en overordnet del, læreplaner i fag, samt fag- og timefordeling. Dette er forskrifter til Opplæringsloven (1998) og skal styre innholdet i opplæringen. I læreplanens overordnede del, kapittel 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2017): «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.»

Alle ansatte *skal* altså vurdere praksis og videreutvikle denne i fellesskap. Hvordan skjer denne vurderingen? Og hva er et profesjonsfaglig fellesskap? Nilsen (2020) skriver at «Profesjonelle fellesskap kjennetegnes ofte av at det skal utvikles en samarbeidskultur med vekt på læring og en felles undersøkelse av *best practice*, handlingsorientering, forpliktelse til kontinuerlig forbedring og resultatorientering». Man skal lære *sammen*. Og det skal føre til positive endringer, og søke å forbedre elevens læring (Emstad & Birkeland, 2021). Et spørsmål som er relevant for min forskning blir da i hvilken grad rektor bør involvere seg direkte i observasjon og/eller veiledning av undervisning for å kunne bidra i et slikt profesjonelt fellesskap.

Ifølge Opplæringsloven (1998) skal rektor lede arbeidet. I samme overordnede del, kapittel 3.5, står det: «Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor.» Dette samsvarer også med Opplæringsloven (1998): Rektor skal ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper.

Overordnet del sier også at «God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen [...] Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.» Hvordan kan rektor bygge tillit og utvikle personalet uten å observere direkte hva som skjer i klasseromsundervisningen? Bygges tilliten i måten hen leder skolen på? Bygges tilliten i uformelle møter eller medarbeidersamtaler med hver og en? Får man kjennskap til hver og ens sterke sider via sine inspektører/avdelingsledere, eller ved å direkte observere de i utøvelsen av klasseromsundervisning? Og videre «Det er gjennom det daglige møtet mellom elever og lærere at skolens brede formål blir realisert.» Bør rektor være til stede her for å oppleve denne realiseringen?

Emstad og Birkeland (2021) viser til Hargreaves og Fullan som peker på at det finnes fallgruver når man arbeider med dette profesjonelle læringsfellesskap: «Hvis skoleledere for eksempel blir opptatt av formalitetene og strukturene ved lærernes samarbeid, men ikke av innholdet og fokuset for samarbeidet, kan en «reform» med innføring av profesjonelle læringsfellesskap føre til lite eller ingen dyp endring.» Og det kan tenkes at den økte kompleksiteten i skolen (Irgens, 2016, side 15), og det at avstanden fra rektor til klasserommet blir lenger, gjør at fokuset blir mer rettet nettopp mot strukturene ved samarbeidet, i stedet for innholdet.

5.1.3 Kommunale føringer

Øverst i kommunens planhierarki er *kommuneplanens samfunnsdel*, som angir mål og strategier for kommunens satsningsområder og utvikling i perioden 2021 - 2033 (Tønsberg kommune, 2021, oktober). For å nå disse målene, må det settes i gang tiltak, og disse beskrives i *kommuneplanens handlingsdel* (Tønsberg kommune, 2021, juni). Planene er politisk behandlet og ligger tilgjengelige på kommunens nettsted. Autentisiteten og troverdigheten (Thagaard, 2018, side 119) til disse dokumentene må derfor anses som sterk, og i utgangspunktet vurderer jeg dokumentene som relevante med tanke på min problemstilling, ettersom de beskriver mål, strategier og tiltak også for skole.

Kommuneplanens samfunnsdel (Tønsberg kommune, 2021, oktober) beskriver 5 satsningsområder, hvor det ene også handler om skole: *Trygge oppvekstmiljø*. Hovedmålet innenfor dette området er «I samhandling med barn og unge skaper Tønsberg varierte arenaer for inkludering og mangfold, mestring og aktivitet.» Planen sier også noe om hvordan dette skal gjøres:

- Sørge for at barn og unge møter voksne som oppleves trygge og med holdninger som fremmer inkludering og mestring.
- Utvikle barnehager og skoler med inkluderende leke- og læringsmiljøer som skapes gjennom en kollektiv kultur preget av samarbeid og gode relasjoner.

Viktige ord i disse punktene er inkludering, mestring, samarbeid og gode relasjoner. Skolen skal tilby et inkluderende læringsmiljø, og for å få dette til må det være et godt samarbeid og gode relasjoner mellom deltakerne, både elever og ansatte. I kommuneplanens handlingsdel finner vi de konkrete tiltakene som skal sørge for at vi når disse målene, og de relevante med tanke på min problemstilling og videreutvikling av undervisning er følgende:

- Det nasjonale Kompetanseløftet i spesialpedagogikk og inkluderende praksis i barnehager, skoler og PPT (og andre aktuelle hjelpetjenester) med faglig støtte fra Universitetet
- Fremme relasjonskompetanse hos voksne og barn gjennom verktøy slik som Circle of security (COS), Smart oppvekst og #Fun 2021
- Prosjektet «Liv og Røre» utvikler nye former for å ta i bruk og øke den fysiske aktiviteten i skoler og SFO
- Videreutvikle systematisk veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole

Alle disse fire vil på ulike måter gripe direkte inn i undervisningen, og endre hvordan man gjennomfører spesialundervisning, forbedrer relasjonene, gjør undervisning mindre stillesittende, og øker kompetansen hos nyutdannede.

De fire tiltakene tangerer Paulsen og Aas (2022, side 29) sin tilpassede modell som beskriver kjernekompetanse i effektiv skoleledelse:

- Sette skolens retning
- Bygge relasjoner og utvikle mennesker
- Utvikle organisasjonen slik at den støtter foretrukne praksiser
- Kontinuerlig forbedre skolens undervisningsprogram

Kommunens planer beskriver ikke en systematisk veiledning av lærere som er forbi stadiet *nyutdannet*, noe som sier noe om fokuset en slik veiledning ikke har fra kommuneledelse og politikere. Og som jeg beskrev i kapittel 2.6 *Kjernekompetanse i ledelse*, har ingen av disse kjernekompetansene ledelsespraksiser som viser at en direkte involvering er nødvendig,

5.1.4 Skolenes utviklingsplaner

I skolenes egne utviklingsplaner/virksomhetsplaner gjenspeiles tiltakene i kommuneplanens handlingsdel. Følgende er en sammenstilling på tvers av skolene:

- Fortsette arbeidet av inkluderende spesialundervisning
- Inkluderende læringsaktiviteter
- Samarbeid med Universitetet i Sørøst-Norge om mikroforskning
- Implementering av Liv og røre
- Se eleven innenfra (fokus på det psykososiale miljøet, og de ansattes relasjon til elevene)

Planene beskriver ansvar og innhold, men ikke i hvilken grad skoleledelsen eller rektor skal være involvert. Gjennom mitt arbeid i kommunene, og gjennom denne forskningen, opplever jeg at det jobbes svært godt med disse temaene, men dokumentasjonen i form av virksomhetsplaner/utviklingsplaner er liten. Jeg har fått tilsendt kun 2 av 5 planer, og dokumentene kan være et godt arbeidsdokument internt, men ikke så lett å hente ut relevant informasjon for min forskning.

5.2 Intervjuene

Hva sier så rektorene ved ungdomsskolene i en kommune om hvordan de jobber i den daglige operasjonelle driften for å videreutvikle lærernes undervisning? Jeg har valgt å dele inn analysen og drøftingen etter forskningsspørsmålene.

5.2.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan holder rektorene seg oppdatert på den daglige virksomheten ved skolen?

For å kunne utvikle noe, må man ha kunnskap om tingenes tilstand. Hva er det som skal utvikles, og hvorfor? Hvordan er situasjonen i dag? Som jeg har nevnt tidligere, sier også Opplæringsloven (1998) at «Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda.» Rektor er involvert i mange formelle møtesituasjoner med lærerne, men hvilke andre kilder til kunnskap om virksomheten søker de?

Underviser rektor selv?

Alle rektorene i denne undersøkelsen er selv utdannede lærere, og har jobbet som lærere. De har med seg en lang erfaring fra klasserom og skole, og samtlige underviser fortsatt, men kun en av dem har timeplanfestet undervisning. Hen sier:

For å drive utviklingsarbeid må du undervise selv. Jeg tror det er et must, ja, hvis du skal få til noen utvikling med lærerne at du er på samme felt selv [...] det er det beste kortet jeg har, det at jeg har undervisning.

I læreplanens overordnede del, kapittel 3.5 Profesjonsfelleskap og skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017):

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen.

Dette underbygger rektorens utsagn. Å undervise selv blir en av metodene for å oppdatere sin egen forståelse av de utfordringene lærerne står overfor. Dette er også i tråd med perspektivet som Dons, Nilsen og Skrøvset (2020, side 14) beskriver: «Det betyr at skal vi lede noen, må vi forstå dem, vi må kjenne til arbeidsoppgavene deres [...]».

Gjennom egen undervisning utvikler man også relasjoner med elevene, og kan bygge den tilliten overordnet del av læreplanen sier noe om. Samme rektor sier videre: «Så velger jeg de klassene som er litt sånn rufsete [...] kan være greit å være venner med de elevene der før du får elevsaker her.» Og muligens er en slik relasjon et godt fundament når rektor skal behandle vanskelige elevsaker. Eller er det derimot bedre med litt formell avstand til elevene, slik en annen rektor sier:

Jeg synes på en måte at det er enklere i de få sakene hvor det virkelig går litt gærent da, altså hvor elever enten har gått langt over streken eller det er litt konfliktfylt [...] så har i hvert fall stort sett alle elevene en eller annen form for relasjon til meg som ikke er knyttet til klasserommets ramme [...] så jeg synes ofte det er enklere å kunne gå inn og veilede og bistå i de mest heavy sakene da [...] uten å eventuelt ha kjent de alt for mye inne i undervisningssituasjonen.

En av informantene tar opp utfordringen ved å være både lærer og rektor:

Så det var jeg veldig bevisst på i de klassene jeg har hatt før, de blir jo kjent med meg som mattelærer, ikke med meg som rektor, sånn at de må skjønne at jeg har 2 roller, så det snakker vi litt om sånn at når jeg underviser så er ikke jeg sjefen [...] så det har jeg snakket

med elevene om, men de synes jo det er fint å oppleve meg sånn, ikke bare rektoren, men også den matematikklæreren, og jeg liker jo det, å bli kjent med elevene sånn.

Her er vi også inne på en av kjernekompetansene i modellen om effektiv skoleledelse som Paulsen og Aas (2022, side 29) beskriver: *Bygge relasjoner og utvikle mennesker*. En spesifikk ledelsespraksis innenfor denne er å *bygge nettverk av tillit til og mellom staben, elevene og foresatte*.

Men, uansett om mine informanter har fast undervisning eller ikke, kommer det tydelig frem i intervjuene at de setter pris på å få undervise. En av de uttalte: «Altså, jeg elsker å undervise og jeg elsker å være i klassen».

De som ikke underviser fast, begrunner det også med manglende mulighet for konsistent tilstedeværelse. Det er ikke nok tid tilgjengelig til å kunne binde seg til faste timer. Dette vil nok også være en prioriteringssak, men med en utstrakt møtevirksomhet vil det uansett måtte settes inn en vikar i en større andel av timene, slik en av rektorene sier:

Det er så dårlig gjort overfor elevene fordi at, la oss si av de 38 ukene jeg skulle hatt faget, så får jeg kanskje gjennomført 20, fordi det skjer enten kurs eller det kommer noen møter eller seminarer [...] så blir det sånn halvveis da, og jeg synes det er liksom ikke rettferdig overfor de elevene.

En annen rektor beskrev utfordringen slik (hen tar vikartimer jevnlig): «Så jeg prøver å bytte klasser, og ikke er for lenge i hver klasse, så man ikke får noen favorittklasse». Dette er et viktig poeng når man skal være leder for *hele* skolen. Ved å følge én klasse er det fare for at man blir mer (skjevt) involvert, på godt og vondt.

Være tilgjengelig for elevene i friminutt

Flere rektorene sier at de prioriterer å være sammen med elevene i friminuttene. En forteller: «Jeg er mye ute når det er friminutt, er bevisst på at jeg ikke har så mye møter når det er friminutt». En annen rektor sier: «Jeg forsøker å være til stede når de kommer, når de drar, og i friminuttene». En tredje: «Jeg har inspeksjon og tilsyn hver dag.»

Kvaliteten på tilstedeværelsen er vanskelig å kommentere, men det er en tydelig interesse for å være sammen med elevene, for å observere, være synlig, være tilgjengelig. Og dette innebærer også å være tilgjengelig for elevene på sitt kontor. En rektor sier det slik:

Noen ganger så spør de om å få lov til å snakke med meg og noen ganger så bare kommer de inn [...] de skal kunne føle at de har mulighet til å komme, både når det på en måte er planlagt, men også, kall det litt akutt.

Ifølge to av informantene, så sier elever *oftere* fra nå, når de opplever dårlig kvalitet:

Jeg synes det er spennende å se at kvaliteten på måten elevene gir tilbakemeldinger på, synes jeg øker, det synes jeg er veldig positivt. Det er veldig sjelden noen kommer inn her og bare braser inn og forteller at nå er det så kjedelig, liksom, men de klarer å sette ord på hvorfor, jeg synes det er veldig bra.

Være sammen med lærerne

En annen arena rektorene anser som viktig, er personalrommet. Ved å være til stede på morgenen, i lunsjen, oppnår de ikke bare å synliggjøre seg, men også å få høre litt om hva som rører seg. En rektor forteller: «Jeg er mye sammen med de jeg jobber med. Alltid halvtimen før start på undervisning. Jeg har en god relasjon til de jeg jobber sammen med, og da får jeg høre mye.» I tillegg til kunnskap om den daglige driften, vil denne arenaen kunne gi rektoren ny kunnskap om sine medarbeidere, kunnskap man ikke nødvendigvis vil kunne få frem i formelle møter og medarbeidersamtaler. Å bringe frem slik kunnskap ligger også implisitt i dimensjonen *Individuelle hensyn*, en av de fire dimensjonene i transformasjonsledelse (Emstad, 2012, side 68): «Individuelle hensyn innebærer å gi den enkelte medarbeider personlig oppmerksomhet [...]».

Skolene har jevnlig møter for blant annet seksjonsarbeid, team/trinn-arbeid, og ledermøter. Alle disse kan være kilder for kunnskap om den daglige operasjonelle driften. Rektorene er ikke faste deltakere på seksjonsmøter og team/trinn-møter, men kan delta ved behov. En av informantene prioriterer akkurat nå en bestemt fagseksjon:

Den største utfordringen jeg ser nå er en fagseksjon som ikke er enig om hvordan ressursene til tilpasset opplæring spesialundervisning skal brukes [...] vi kan ikke på en måte gi opp en sånn kamp som den fagseksjonen har, så det må vi bare stå i, så nå er jeg med på de møtene.

Det som denne rektoren står i, beskrives også av Odden (2009), hentet fra Robinson (2014, side 110):

For at profesjonelle læringsfellesskap (PLF) skal fungere må lærere dele ideer (selv om de blir kritisert) [...] Så et PLF er også tiltenkt å være forumet hvor vanskelige samtaler kan skje – samtaler som må finnes sted for at undervisningspraksisen til alle lærerne skal kunne endres og forbedres [...] som den viktigste veien til å produsere markert elevlæring.

Kunnskap som dukker opp på andre arenaer kan også tas opp på de jevnlige møtene, slik en rektor uttaler: «Når vi da møtes enten i et ledermøte eller på team og kan stille noen undrende spørsmål eller reflekterende spørsmål».

Observasjon av undervisning?

Men når Opplæringslovens (1998) § 9-1 sier at «Rektorane skal [...] halde seg fortrulege med den daglege verksemda», bør de ikke da egenhendig observere undervisning? Ingen av skolene i min forskning gjennomfører systematisk observasjon og veiledning av aktivitetene i klasserommet. En av rektorene uttaler et ønske om å få det til, mens 2 andre har forsøkt det tidligere, men sier at det er vanskelig å følge det opp etter selve observasjonen. I så fall vil det være to viktige spørsmål å belyse:

1. Bør dette være en del av rektors praktiske oppgaver?
2. Hvilket system skal brukes for en slik veiledning?

Spørsmål 2 tilhører neste forskningsspørsmål og elementer av det blir behandlet der, samtidig som det også er beskrevet en variant, Skolevandring, i teorikapittelet, men når det gjelder det første spørsmålet kan det sees på fra to sider:

- Er en slik systematisk observasjon viktig for at rektor skal holde seg oppdatert på skolens daglige virksomhet?
- Skal en påfølgende systematisk veiledning være en del av rektors direkte arbeid?

Når det gjelder punkt 2, beskriver instructional leadership en slik rolle: Veiledning og evaluering av undervisning. Dette forutsetter at «rektor har kompetanse i undervisning og læring» (Engvik, 2012, side 53), noe rektorene i min forskning har. I det minste har hatt. Hvis man, etter å trett inn i en rektorrolle, får en for stor avstand til undervisning, vil kompetansen mest sannsynlig minske noe over tid. Hvis man derimot, fra starten av sin rektorkarriere, deltar i systematisk observasjon og refleksjon, vil den både kunne bestå, og utvikle seg. Derfor kan dette være en viktig del av rektors arbeid med å holde seg fortrolig med den daglige virksomheten i skolen. Ikke bare for å

videreutvikle undervisning, men også for å ha kunnskap som er viktig for å kunne bidra i andre fora, og på andre ansvarsområder. I så fall vil det gi et positivt svar også på punkt 1. Hvis vi ser på elevsentrert skoleledelse, og dimensjonen «Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis», må ikke dette nødvendigvis være noe som rektoren gjør ved direkte observasjon, men kan delegeres til andre i ledelsen, slik at rektoren kan være ansvarlig for å samle alle puslespillbitene til et overordnet, mer komplett, bilde.

Kommunen har også en felles IT-plattform for samarbeid og kommunikasjon. I Microsoft Teams og Microsoft OneNote publiseres elevenes ukeplaner, møtereferat, til dels så transparent at rektor kan ha tilgang til dette. Det kan gjøre at det også er lettere å dele undervisningsopplegg.

Oppsummering av funn knyttet til forskningsspørsmål 1: Hvordan holder rektorene seg oppdatert på den daglige virksomheten ved skolen?

Rektorene har lang erfaring fra skolen, og har bakgrunn som lærere. Det er tydelig at de liker å undervise, og at dette er en måte å holde seg oppdatert på om hva som skjer i klasserommet og også møte elevene. Det er interessant å høre de to ulike perspektivene på timeplanfestet undervisning:

- Gjennom å undervise en fast, litt utfordrende klasse, vil rektor kunne skape relasjoner som vil kunne hjelpe i hans arbeid med veiledning i konfliktfylte situasjoner.
- Gjennom å undervise en fast klasse, vil rektor kunne skape relasjoner som vil kunne være kontraproduktive når det gjelder veiledning i konfliktfylte situasjoner.

Hva som er mest riktig, vil nok også være avhengig av person, og av kontekst. Uansett er det klart at de *ønsker* å skape relasjoner med elever, og de *ønsker* å være i klasserommet som lærer. Utfordringen for dem alle er *tid*.

De prioriterer også å være til stede i friminutt, være synlige og tilgjengelige for elevene. I tillegg til relasjonsbygging er dette en kilde til kunnskap om hvordan elevene har det. En annen uformell arena som kan gi kunnskap om den daglige virksomheten er samvær med ansatte, på lunsjrom, i korridor og lignende situasjoner. Tilbakemeldinger fra foresatte kan også gi verdifull informasjon.

Hvordan man opptrer i, og hvordan man bruker kunnskapen fra, disse uformelle møtene, tror jeg bygger mye også på en «taus» kunnskap, noe som kan være vanskelig å lage en detaljert prosedyre

for. Her kommer vi inn på *Ledelse som kunst*, hvor oppmerksomheten flyttes fra hvordan rektoren er, til selve samhandlingene mellom rektor og elever/medarbeidere (Irgens, 2016, side 234).

Det siste punktet rektorene nevner dreier seg om formelle møtesituasjoner, det kan være på fagseksjonsnivå, eller på trinn/team, eller ledermøter og skoleutviklingsmøter. Ingen av skolene gjennomfører *systematisk* observasjon i klasserom, hverken av rektor eller andre ansatte.

5.2.2 Forskningsspørsmål 2: Hva gjør rektorene for å videreutvikle lærernes undervisning?

Rektorene skal ifølge Opplæringsloven (1998) § 9-1 «arbeide for å videreutvikle verksemda». Men hvordan gjøres dette i praksis, også i det daglige arbeidet? Jeg har tidligere vist til at 95% av de norske lærerne i undersøkelsen TALIS (Thronsen, Carlsten & Björnsson, 2019) er enig i utsagnet «Jeg er tilfreds med måten jeg utfører arbeidet mitt på ved denne skolen», så hvordan motivere til videre utvikling?

Involvering i lærernes undervisning

Den direkte involveringen fra rektor i lærernes undervisning er ifølge mine informanter lav ved deres skoler. En rektor uttaler: «Det meste av å lede opplæring er indirekte. Det viktigste er å lede det profesjonelle fellesskapet.» Og det er likelydende ved de andre skolene, videreutvikling av undervisning skjer i hovedsak indirekte. Som tidligere nevnt er det ingen av skolene i min forskning som gjennomfører systematisk observasjon og veiledning av aktivitetene i klasserommet. Som en rektor sier: «Da sier jeg jo også at jeg er superpedagogen på skolen. Ingen er bedre pedagog enn meg.» Men er det nødvendigvis slik? Eller handler det om hvordan en slik prosess kommuniseres og gjennomføres? Et av Desimones fem kjennetegn for at det skal skje en utvikling av lærernes praksis er *aktiv læring* (Postholm & Rokkones, 2012, side 28): «Aktiv læring kan innebære å observere ekspertlærere eller å bli observert selv, etterfulgt av interaktiv feedback og diskusjon.» Men dersom en skal bli observert selv, hvem skal da være observatøren eller veilederen?

Rektor ved en annen skole, som har forsøkt direkte pedagogisk veiledning fra en annen lærer ved skolen, forteller at veilederen «var for flink så det ble utrygt». Men igjen, kan dette handle om hvordan en slik prosess kommuniseres og gjennomføres? At det er på veilederens premisser, og ikke med utgangspunkt i opplevde behov hos læreren som observeres? Lærere har en lang tradisjon for autonomi, norske lærere opplever stor grad av kontroll over kjerneoppgavene

(Skulberg & Aaslid, 2020), og ifølge forskerne James og McCormick (Postholm & Rokkones, 2012, side 29) er autonomi viktig. «Autonomien kan ivaretas ved at lærerne selv får identifisere egne læringsmål, og ved at læring omtales og reflekteres over i kollegiale og selvstendige prosesser». De hevder videre at «det på skolene bør finnes et støttesystem for lærernes profesjonelle utvikling, og at lærerne bør få mulighet til å planlegge, iverksette og evaluere praksis basert på refleksjoner med utgangspunkt i undersøkelse av egen praksis». Og da blir rektors rolle å legge til rette for, og lede en utvikling av støttesystemene, noe som også en av rektorene uttaler: «Her er det mer liksom at du fasiliterer eller strukturerer».

Selv om man ivaretar autonomi, er det også slik som en rektor uttaler: «Lærerne blir tvunget til å samarbeide mer.» Dette støttes, og underbygges av, Dons, Nilsen og Skrøvset (2020) sin beskrivelse av at det nå forventes at skoleutvikling skal være kollektiv: «I en tid da flere og flere av de «privatpraktiserende lærerne» forlater skolen for godt, åpnes døra for enda mer lærersamarbeid» (side 13).

Veiledning av lærere

Men selv om det ikke er systematisk, så foregår det en viss veiledning fra rektorene. En uttaler:

Vi er ganske tett på personalet, så jeg leser det jo fort, jeg har mye samtaler utenom medarbeidersamtalen med personalet, tror jeg er en god omsorgspartner for personalet mitt, har i hvert fall fått tilbakemelding på det, så vi snakker jo mye sammen og så i den samtalen så kommer det frem at ting kan være vanskelig og da kan jeg gå inn og hjelpe. Jeg liker mer det altså sånn at jeg kan være med om de ønsker hjelp, er jeg ledig kan jeg være med og så går jeg jo inn der.

Men hvordan responderer de på at rektor observerer?

Jeg tror jo at de synes de opplever det som en reell veiledning, jeg håper i hvert fall det. Vi har i hvert fall en grundig samtale at jeg er ikke der for å sjekke deg, jeg er der kun for at du skal gjøre noe bedre, at det du gjør kan bli bedre, vi kan jo alltid bli bedre.

Faglig veiledning

Skolene har jevnlig møter, med ulike ansattkonstellasjoner, hvor det både gjennomgås metodikk og samtaler om undervisning i praksis. Et eksempel fra en rektor er: «Så neste gang vi skal ha seksjonsmøte i matte nå, så har en fått ansvar for å demonstrere for de andre

stasjonsundervisning i matematikk.» En annen rektor uttaler: «Ellers så snakker vi jo om mye metodikk i utviklingsgruppa hvordan skal vi gjøre det og hvordan skal vi modellere for personalet sånn at det skal komme ut til elevene i klasserommet.»

Og om trinnmøtene uttaler en rektor seg:

Vi setter av mye tid til å samarbeide om opplegg på trinnene, at vi skal ha fokus på at vi skal være ganske like på, ja du har jo metodefrihet, du får jo lov å gjøre det på din måte, men tematisk, og så har vi veldig ofte gjennom skoleåret litt sånn fokus på hva funker i disse klassene, hva funker i min klasse, hva funker i din klasse, at vi deler og drøfter det i utviklingstiden.

En rektor forteller noe lignende: «Så må de få lov til også, og selvfølgelig ikke bare sånn fingeren eller bare min opplevelse, men ut fra også noen rammer, så må de også få lov til å - kall det prøve å feile litt da - så det er vel egentlig, det er på en måte krydder egentlig, er litt om altså det er de strukturene der magien skjer da, for jeg tror liksom ikke vi kan gjennomregulere skolehverdagen heller hverken for de ansatte eller for elevene.

En annen rektor sier det slik:

Det vi bør legge til rette for er at man får lov til å møtes og snakke om utfordringer, eller snakke om suksess, eller snakke om hverdagen og at man kan gi hverandre litt tips, og det er takhøyde for på en måte, ja nå gikk ikke det så bra, OK, men hvorfor gikk det ikke så bra? Hva kan vi endre? Dette gikk kjempebra, OK, men hvorfor gikk det så bra, og hvordan kan vi på en måte foredle det som funket.

Med «takhøyde» kommer vi inn på det Robinson (2014, side 110) sier om *teoretisk uenighet*, der hun henviser til Odden (2009) som beskriver:

For at profesjonelle læringsfellesskap (PLF) skal fungere må lærere dele ideer (selv om de blir kritisert, dele tanker om undervisningspraksis (selv om forskningsfunn forteller at de ikke fungerer) og være åpne for å få prestasjonene til egne elever gransket av medlemmene i gruppen eller PLFet (selv om deres egne elever ikke presterer så godt) ... Så et PLF er også tiltenkt å være forumet hvor vanskelige samtaler kan skje – samtaler som må finne sted for at undervisningspraksisen til alle lærerne skal kunne endres og forbedres som den viktigste veien til å produsere markert bedre elevlæring.

Som beskrevet tidligere, er rektorene opptatt av å tilbringe tid sammen med lærerne, slik en rektor fortalte: «Jeg er mye sammen med de jeg jobber med. Alltid halvtimen før start på undervisning. Jeg har en god relasjon til de jeg jobber sammen med, og da får jeg høre mye.» Her finnes det også mulighet for refleksjon, hvis rektor er bevisst i disse samtalene. En annen rektor forteller: «Så tenker jeg jo egentlig at det handler om at de folka som er her i hverdagen, de må få noen møteplasser hvor de får lov å møtes og snakke sammen om hverdagen, om elevene, om fag.»

Tolærer-system og deling av kontaktlærerfunksjonen

I mange av timene er det to lærere, enten utløst av behov for spesialundervisning eller at skolen ønsker å styrke et fag eller en klasse. En rektor uttaler:

Så er det veldig mange fag hvor det er to lærere til stede i klasserommet, og vi snakker veldig mye om hvordan kan dere samarbeide [...] det er ikke noe sånn systematisk at de skal på en måte reflektere sammen etterpå og gi tilbakemelding, nei det er det ikke noe systematikk i det.

En annen rektor sier følgende om bruk av tolærer:

Det er vel ikke noe systematikk i det, men de har team-møter, ikke sant, og på team-møtene så er det jo satt opp noen ting vi skal snakke om, og de skal for eksempel snakke om sårbare barn, de skal snakke om organisering, tilpasset opplæring, spesialundervisning.

Ingen av skolene hadde en systematisk evaluering og veiledning i forbindelse med bruk av tolærerressurs, men det ligger en forventning, uttalt slik av en av rektorene i forbindelse med deres praksis med to kontaktlærere:

Ja, det betyr jo igjen at når de har kontaktlæreransvaret sammen, så må de også ha samværstid, og det er klart vi har ikke gått inn og detaljstyrt, men vi har forventning om at da må de også få til noe veiledning.

Rektor ved en annen skole sier: «Når jeg er inne som 2-lærervikar har jeg snakket med hovedlæreren om timen, men dette har ikke vært systematisk.»

De store prosjektene

En av mine rektorinformanter forteller: «Jeg er jo med på å indirekte påvirke undervisningen til elevene med det vi setter fokus på.» Robinson (2014) hevder også at skoleledelsens påvirkning på elevenes læring er indirekte (side 17). Og det kommer prosjekter ovenfra, og invitasjoner til samarbeid med eksterne aktører, men hvordan håndterer rektorene disse? En forteller: «Vi er jo kritiske til hva vi tar med oss og bruker her [...] vi bruker det som er bra for ungdomsskolen». Min egen erfaring er at noen prosjekter fort kan bli støy, og ødeleggende for andre prosjekter, ettersom de ansatte for eksempel får en dårlig opplevelse av prosjekt A og dermed tar med seg den holdningen inn i et nytt prosjekt B.

Prosjekter som gjennomføres i samarbeid med Universitetet i Sørøst-Norge eller Vestfold og Telemark fylkeskommune følger gjerne modellen *desentralisert ordning* hvor man driver lokal kompetanseutvikling tilpasset hver skole (Kunnskapsdepartementet, 2017). Av de nyeste prosjektene som har direkte innvirkning på undervisning finner vi *Liv og røre*, der et av målene er *økt fysisk aktivitet* (Vestfold og Telemark fylkeskommune, 2023). Det består blant annet av aktiviteter som kan brukes i undervisning uavhengig av fag. Et eksempel er stjerne-orientering hvor lærer plasserer ut oppgaver på ulike steder på skoleområdet. Slike aktiviteter er ikke nødvendigvis nytt i lærernes undervisningspraksis, men med *Liv og røre* finnes det nå en systematikk og et helhetlig fokus. Skolene har gitt veilederfunksjon til ansatte som skal følge opp dette, og utviklingstid blir brukt, men hvordan følges dette opp videre fra ledelsen? En rektor sier: «Vi er ikke så strenge, vi kunne kanskje vært strengere, men vi tenker at lærerne bruker dette ute i undervisningen sin». Og det er kanskje ikke så nødvendig å være «streng», så lenge veilederne følger dette opp? Ledelse distribueres til veilederne, slik også Paulsen og Aas (2022, side 25) beskriver det ved at lærere tar på seg tilleggsoppgaver utover sine egne undervisningsoppgaver.

Oppsummering av funn knyttet til forskningsspørsmål 2: Hva gjør rektorene for å videreutvikle lærernes undervisning?

Det kommer frem i mine intervjuer at videreutvikling av undervisning skjer i hovedsak *indirekte*. En av utfordringene som kommer frem er faren for å selv oppfattes å hevde seg å være «superpedagog», bedre enn alle andre, dersom rektor selv eller andre ansatte skal inn og veilede. Noe veiledning skjer i formelle og uformelle møter med den enkelte ansatte, og lærerne samarbeider på trinn og fagseksjoner om felles undervisningsopplegg.

Det er også slik at flere skoler har to kontaktlærere per klasse, og to faglærere inne i noen timer. Likevel er det ingen systematikk i hvordan disse to kan veilede hverandre, men det er en forventning fra ledelsen om at dette bør skje.

Det ser ut som at det er de store prosjektene som er den største bidragsyteren til videreutvikling av undervisning. Disse er for det meste instruert fra UDIR og kommune. Her har rektorene, som virksomhetsledere, overordnet ansvar for at dette gjennomføres, men delegerer dette ofte til mellomledere, veiledere eller andre ansatte.

Et poeng, som en av rektorene uttalte, kan stå som en oppsummering for hvordan rektorene videreutvikler undervisning: «Her er det mer liksom at du fasiliterer eller strukturerer».

6 Avsluttende drøfting og refleksjoner

Kjernevirksomheten i skolen er *undervisning* (Aas & Paulsen, 2017; Engvik, 2012; Robinson, 2014), og jeg har tidligere vist til at undervisning er løst koblet til skolens formelle ledelsesstruktur, og at skolen derfor bør ledes på en annen måte enn andre organisasjonstyper (Aas & Paulsen 2017).

Samtidig er det viktig å være klar over den «tause» kunnskapen, den som er vanskelig å definere, sette ord på. Det er ikke alltid lett å forklare *hva* som gjorde at noe fungerte godt, og det er lett å ignorere betydningen av det som skjer i alle de uformelle møtene med lærere og elever. Her kommer vi inn på *ledelse som kunst*. Ledelsesbegrepet må inkludere også subjektiv og taus kunnskap, følelser og emosjoner, slik Irgens (2016, side 234) henviser til Hansen, Ropo og Sauer (2007): «Oppmerksomheten flyttes fra egenskapsforklaringer ved lederen til interaksjonen mellom leder og medarbeidere. Ledelse beveger seg fra det instrumentelle til det estetiske, fra teknikk til kunst.»

Ved å se på ledelse *innenfra*, fra Dons, Nilsen og Skrøvset (2020) sitt perspektiv, må vi forstå de vi skal lede, vi må forstå deres arbeidsoppgaver og -kultur, og vi må forstå hvilken type ledelse de trenger, noe som Hersey og Blanchard (Irgens, 2016, side 216) sin modell for situasjonsbestemt ledelse tegner opp. Det betyr at nyutdannede, som i kommunen har et introduksjons- og oppfølgingsprogram, må ledes på en annen måte enn mer erfarne lærere. Det er den siste gruppen jeg har vært opptatt av i denne oppgaven, med problemstillingen *Hvordan arbeider rektor i den daglige operasjonelle driften for å videreutvikle lærernes undervisning?*

Det ligger et premiss for å kunne videreutvikle undervisning, et premiss som jeg har løftet frem i forskningsspørsmål 1: Hvordan holder rektorene seg oppdatert på den daglige virksomheten ved skolen? Denne kunnskapen om sin virksomhet er de også pålagt å inneha ifølge Opplæringsloven (1998), og også dersom vi skal følge Dons, Nilsen og Skrøvset (2020) sitt perspektiv, de må *forstå* det de skal lede.

Dette skjer i formelle møter og i uformelle møter, med ansatte, elever og foresatte, og noe undervisning. Men rektorene i min undersøkelse har ingen systematisk observasjon av kjernevirksomheten undervisning. Også TALIS viser at en slik observasjon er lite brukt (Thronsdén et al., 2020). Det finnes tilgjengelige program for dette, så som Learning Walks (Short, 2021) og skolevandring (Skrøvset, 2013), og noen av rektorene har forsøkt dette tidligere, men det er tidkrevende, særlig ettersom det må følges opp i etterkant av selve observasjonen. Med for

eksempel refleksjon, noe som er nøkkelen til læreres læring og utvikling av undervisningspraksis (Postholm & Rokkones 2012).

Et naturlig spørsmål er om systematisk observasjon av undervisning er nødvendig? Jeg tror det. Er det nødvendig at rektor gjør dette? Til en viss grad tror jeg det er viktig at rektor deltar i slike observasjoner, av to hovedgrunner:

- Bli bredere oppdatert på utøvelse av kjernevirksomheten
- Kunne støtte sine medarbeidere i deres utvikling

Rektor er øverste leder for virksomheten, og har stor påvirkningskraft i sin rolle som *leder*, som kan være av stor betydning for hver enkelt ansatt. Men for at det skal være mulig å gjennomføre en systematisk observasjon bør kanskje hoveddelen av dette arbeidet delegeres til mellomledere eller andre ressurspersoner. Ledelse er ikke et individuelt arbeid. (Spillane i Irgens (2016).)

Med utgangspunkt i denne oppgaven, og i tillegg basert på min egen erfaring, kan jeg si meg enig med Vivian Robinson (2014) som hevder at skoleledelsens påvirkning på elevenes læring er indirekte. Rektors påvirkning skjer hovedsakelig gjennom ledelse av innføring av nye læreplaner, prosjekter, kommunale krav og retningslinjer, av fasilitering og ledelse av møter, og kommunisering av visjon og retning. Videreutvikling av undervisning skjer på samme måte.

Bør rektor være mer direkte involvert i utvikling av undervisning? Jeg tror det, men først og fremst kanskje gjennom å være med på å *observere* undervisning. Dette er viktig kunnskap, selv om situasjonen kan bli noe kunstig når rektor deltar som observatør i klasserommet, som hen kan ta med seg i arbeidet med å utvikle sin skole. Og ledelse handler ikke bare om å lede de store prosjektene, det handler også om «aktiviteter som vi holder på med i arbeidsdagen» (Irgens, 2016, side 13), og aktiviteten *undervisning* er som nevnt *kjernevirksomheten* i skolen (Aas & Paulsen, 2017; Engvik, 2012; Robinson, 2014).

Det ligger et stort uutnyttet potensiale i to-lærersystemet. Med to kontaktlærere i de fleste klassene ved skolene i mitt utvalg, og to faglærere i en stor andel timer, ligger det et godt fundament for å jobbe med utvikling av undervisning. Men det må være et system, en definert prosess, en enighet om hvordan man skal gå frem, og en opplevelse av autonomi ved at lærerne selv får identifisere sine egne læringsmål (Postholm & Rokkones, 2012, side 29).

Jeg har tidligere flere ganger henvist til Hagen og Nyen (2009), som blir sitert i Postholm og Rokkones (2012) på at det er liten tradisjon blant lærerne i den daglige virksomheten å stimulere til egen læring, så derfor lar jeg en av mine informanter få det siste ordet, som en interessant betraktning:

Jeg tror nok mange flere utvikler klasseromsundervisningen sin mye mer enn de tror. Hvis de hadde fått anledning til å følge enten seg selv eller noen hadde fått lov til å følge de i et tidsspenn på 10 år for eksempel, så tror jeg de ville vært svært overrasket over hvor mye de faktisk har utviklet.

Referanser

- Aas, M. (2023, 25. mai). *Ledelse av skoleutvikling – en kunnskapsoversikt*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-ledelse-skoleutvikling/ledelse-av-skoleutvikling-en-kunnskapsoversikt/353564>
- Aas, M., Andersen, F.C. og Vennebo, K.F. (2022). Ledelse av skoleutvikling – en kunnskapsoversikt. I M. Aas og J.M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (kapittel 3, side 74-91). Vigmostad & Bjørke AS.
- Aas, M. og Paulsen, J.M. (2017, 25. desember). *Å lede i fremtidens skole*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skoleutvikling/a-lede-i-fremtidens-skole/171897>
- Aas, M. og Paulsen, J.M. (2022). Fremtidens skoler ledes nå. I M. Aas og J.M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (kapittel 17, side 417-433). Vigmostad & Bjørke AS.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder* (2. utg.). Cappelen Damm AS.
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik*. Hans Reitzels Forlag.
- Brandmo, C. og Aas, M. (2012). Med skråblikk på ledelsesmodeller. I M. Aas og J.M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (kapittel 7, side 163-184). Vigmostad & Bjørke AS.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dons, C.F., Nilsen, N.O., Skrøvset, S. (2020). Å lede innenfra. I C.F. Dons, C.F. Nilsen og S. Skrøvset (Red.), *Ledelse innenfra* (kapittel 1, side 13-22). Vigmostad & Bjørke AS.
- Emstad, A.B. og Birkeland, I.K. (2021). *Lærende ledelse*. Universitetsforlaget.
- Emstad, A.B. (2012). Transformasjonsledelse. I M.B. Postholm (Red.), *Læreres læring* (kapittel 4, side 67-82). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M.B. Postholm (Red.), *Læreres læring* (kapittel 3, side 51-65). Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2016). *Skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lehn, A. (2009). Skolevandring - en systematisk metode for direkte, pedagogisk ledelse hos rektor [Masteroppgave, NTNU].
https://www.ntnu.no/documents/1021451972/1267831469/anders_lehn_09.pdf/b0e655f8-b46b-42cb-827d-1d8267432abe
- Lynggaard, K. (2010). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (kapittel 6, side 153-170). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nilsen, F. H. (2023, 3. november). *Opplæringsloven*. I Store norske leksikon.
<https://snl.no/oppl%C3%A6ringsloven>
- Nilsen, N.O. (2020). Ledelse av og i kunnskapsutviklende møter. I C.F. Dons, C.F. Nilsen og S. Skrøvset (Red.), *Ledelse innenfra* (kapittel 2, side 23-47). Vigmostad & Bjørke AS.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-2022-06-17-68)
<https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>
- Paulsen, J.M. og Aas, M. (2022). Å lede i fremtidens skole. I M. Aas og J.M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (kapittel 1, side 21-44). Vigmostad & Bjørke AS.
- Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling. I M.B. Postholm (Red.), *Læreres læring* (kapittel 2, side 21-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Short, J. (2021, 19. november). *Learning Walks: A Guide For School Leaders*. Structural Learning.
<https://www.structural-learning.com/post/learning-walks-a-guide-for-school-leaders>
- Skrøvset, S. (2013). *Skolevandring*. Fagbokforlaget skole og barnehage.
<https://issuu.com/pedlex/docs/skolevandring>
- Skulberg, H. og Aaslid, B.E. (2020, 30. april). *TALIS 2018 – om lærere og skolelederes arbeidssituasjon*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/talis-2018--om-larere-og-skolelederes-arbeidssituasjon/>

- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (kapittel 1, side 17-45). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thronsen, I., Carlsten, T.C. og Björnsson, J.K. (2019, juni). *TALIS 2018 – Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/contentassets/cee13d13f3c14e029320fbf10833925e/talis2018-rapport..pdf>
- Thronsen, I., Carlsten, T.C. og Björnsson, J.K. (2020, mars). *TALIS 2018 – Flere hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Universitet i Oslo.
https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/talis/filer/talis_2018_kortrapport2_final-%28002%29.pdf
- Tønsberg kommune (2021, 6. oktober). *Kommuneplanens samfunnsdel 2021-2033*.
https://www.tonsberg.kommune.no/_f/p1/id06cc10c-2eb8-4728-857c-919a1100c696/tonsberg-kommuneplan-6102021.pdf
- Tønsberg kommune (2021, 22. juni). *Kommuneplanens handlingsdel 2022-2025*.
https://www.tonsberg.kommune.no/_f/p1/i5793b5f7-be78-4db0-b995-7f7926d8f2bf/handlingsdelen-22juni-etter-politisk-behandling.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2020, 17. januar). *Krav og forventninger til en rektor*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vestfold og Telemark fylkeskommune (2023, 14. september). *Liv og røre i grunnskole*.
<https://www.vtfk.no/meny/tjenester/opplaring-og-folkehelse/folkehelse/liv-og-rore/liv-og-rore-i-grunnskole/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet *å videreutvikle undervisning*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan rektorer jobber, i den daglige operasjonelle driften, for å videreutvikle lærernes undervisning. I dette skrivet finner du informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Dette er en masteroppgave som skal ferdigstilles november, i forbindelse med studiet Skoleutvikling og utdanningsledelse ved NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap / Institutt for lærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg jobber selv som undervisningsinspektør ved Presterød ungdomsskole, og ønsker å bruke rektorene ved de andre 5 ungdomsskolene i kommunen som informanter, for å finne ut hvordan ungdomsskolene i kommunen samlet sett jobber med dette.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et personlig intervju med meg som intervjuer. Intervjuet vil vare ca. 60 minutter. Jeg vil også studere din skoles utviklingsplan i forkant av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ditt navn vil kun fremkomme på denne samtykke-erklæringen

- Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, lydopptaket slettes så snart intervjuet er transkribert, og senest 01. november 2023.
- Transkriberingen vil være anonymisert
- Navn på skoler vil ikke bli publisert
- Skolene blir ikke sammenlignet eller individuelt vurdert
- Alder, kjønn eller andre gjenkjennbare trekk hos informantene vil ikke bli publisert

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap / Institutt for lærerutdanning, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap / Institutt for lærerutdanning:
Veileder Gunnar Engvik, e-post: gunnar.engvik@ntnu.no, telefon: 47052912
- Personvernombud ved NTNU:
Thomas Helgesen, e-post: thomas.helgesen@ntnu.no, telefon: 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Gunnar Engvik

Svend Fimland

(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Å videreutvikle undervisning og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledning

Jeg skriver masteroppgave på studiet «Skoleutvikling og utdanningsledelse» ved NTNU og undersøker hvordan rektor, i den daglige operasjonelle driften, jobber for å videreutvikle lærernes undervisning.

Jeg intervjuer rektorene ved 5 av de 6 kommunale ungdomsskolene, og er ute etter å finne ut av hvordan ungdomsskolerektorene som helhet jobber med dette. Rektorene og skolene blir ikke rangert eller sammenlignet på noen måte. Dine svar blir anonymisert.

Du kan svare så kort eller så langt du ønsker, du kan la være å svare på enkeltspørsmål, og du kan trekke deg når som helst. Det er ingen rette eller gale svar. Samtalen blir tatt opp, men slettes så snart den er transkribert. Og igjen, dine svar blir anonymisert. Jeg er veldig glad for at du tar deg tid til å bidra i min forskning.

Hvis dette høres greit ut, starter vi.

Spørsmål

1. Hva fokuserer dere på nå når det gjelder kompetanseutvikling av personalet?
2. Hvordan holder du deg oppdatert på den daglige virksomheten i din skole?
3. Hvordan leder du elevenes opplæring ved din skole?
4. Hvordan jobber du for å videreutvikle undervisningen på din skole?
5. Hva tenker du er «god kvalitet» på undervisning. Hvordan måles dette? Hvordan sikrer du kvaliteten ved din skole? Kvalitetssamtaler?
6. Er det utfordringer i forbindelse med dette arbeidet?

Vedlegg 3: Vurdering fra Sikt (NSD)



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave Skoleutvikling og utdanningsledelse](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
505738

Vurderingstype
Automatisk

Dato
08.07.2023

Tittel

Masteroppgave Skoleutvikling og utdanningsledelse

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Gunnar Engvik

Student

Svend Fimland

Prosjektperiode

24.03.2023 - 15.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger:
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

