

Monica Aure Krakeli

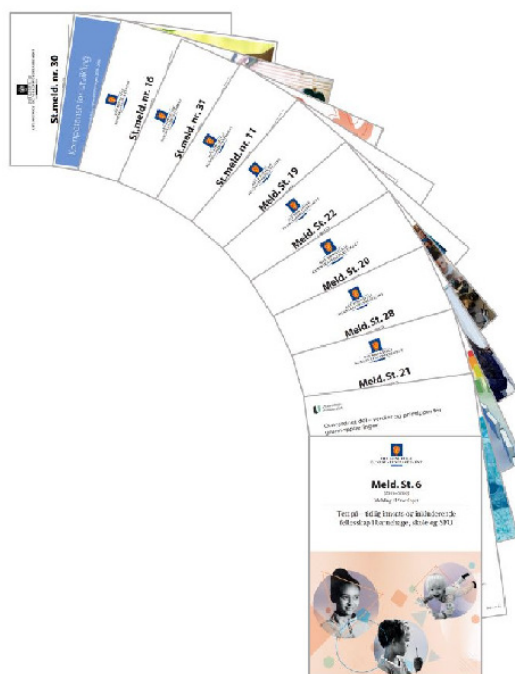
## Ledelse i skolen

En analyse av nasjonale styringsdokumenter

Masteroppgave i Skoleledelse

Veileder: May Britt Postholm

Juni 2021









---

## Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på et fireårig utdanningsløp i skoleledelse. Allerede tidlig i min praksis som lærer, ble jeg engasjert i de faglige og de administrative oppgavene i ledelsen og jeg startet på dette masterstudiet høsten 2013, men fullførte bare første skoleår på grunn av jobbskifte. Jeg kom så mer fullstendig og mer forberedt tilbake høsten 2018 og fullførte deretter fortløpende de tre neste årene og avslutter dermed en lang og utfordrende, men svært læringsrik reise, denne våren 2021. Og det kunne ikke vært mer passende at jeg siste skoleår også kan regne meg som skoleleder og har kunnet høste og gjøre nytte av kunnskapen jeg har tilegnet meg også i hverdagen som rektor på en 1.-4.- skole.

Med lange dager i virksomheten, har skrivingen av masteroppgaven til tider virkelig vært krevende. Jeg vil gjerne takke alle mine faglærere og medstudenter og sist, men ikke minst veilederen min, professor May Britt Postholm, for nyttige tilbakemeldinger og lærerike refleksjonsamtaler.

Aureosen

Monica Aure Krakeli

---

## Sammendrag:

Denne masteroppgaven har problemstillingen «Hvordan blir utøvelse av ledelse i skolen beskrevet i nasjonale styringsdokumenter?» Jeg har valgt å gjøre en innholdsanalyse av 12 nasjonale styringsdokumenter i tidsperioden 2004-2019. Jeg benytter elementer av en kritisk diskursanalyse etter modell fra Norman Fairclough, sammen med en konstant komparativ analysemetode for kategorisering og koding av teksten. Det første nivået i analysen konsentrerer seg om de meningsbærende utsagnene i teksten og hvilke ord og begrep som beskriver ledelse i skolen. Disse utsagnene har jeg kategorisert deduktivt, ut fra fire lederdimensjoner med effekt for elevers læring, jamfør Viviane Robinsons forskning (2014). Jeg har også valgt å sortere de meningsbærende utsagnene etter om de kan gjenkjennes i kjennetegnene til fire lederstiler innenfor to hovedperspektiver på organisasjoner. De to lederstilene *Instructional leadership* og *Transaksjonsledelse* innenfor det instrumentelle perspektivet, og lederstilene *Transformasjonsledelse* og *Distribuert ledelse* innenfor det konstruktivistiske perspektivet. Funnene fra nivå 1 i analysen beskriver instrumentelle og konstruktive perspektiver på ledelse i alle 12 dokumenter. Av de instrumentelle beskrivelsene har jeg ikke funnet kjennetegn på transaksjonsledelse. Alle lederdimensjonene fra Robinsons metastudie (2014) som har mest effekt på elevens læring er inkludert i funnene i hvert dokument. Det er lederdimensjonen, *Å lede lærernes læring og utvikling* som uttrykkes oftest, hele 55 % av lederbeskrivelsene kobles til denne oppgaven. Deretter er 24 % av lederbeskrivelsene knyttet til dimensjonen *Å sørge for høy undervisningskvalitet*, 15 % knyttet til dimensjonen *Å etablere mål og forventninger mål* og 6 % knyttet til *Å sørge for positivt læringsmiljø*. I kritisk diskursanalyse analyseres teksten for å finne frem til de tenkemåtene og de holdningene teksten bygger på (Økland & Aksnes, 2019). Funn fra nivå 2 i Faircloughs modell viser hvordan teksten er bygget opp og hvordan språket fungerer ideologisk og overbevisende. Jeg viser til hvordan god struktur og akademisk referering av kilder i dokumentene legitimerer budskap. Jeg drøfter hvordan bruk av praksis-eksempler og sitater i dokumentene kan statuere hvordan skolen skal ledes, en diskursiv praksis. Jeg legger også opp til drøfting på hvordan ulike ladede ord kan skape holdninger på bakgrunn av teksten. De instrumentelle og konstruktivistiske perspektivene på organisasjoner fremkommer side om side i beskrivelsene i hele tidsperioden. De instrumentelle perspektivene kommer oftest frem i beskrivelser av hvordan mål settes og forventninger om at skoleledelsen følger opp elevresultater. De konstruktivistiske perspektivene fremkommer oftest i beskrivelser av støtte til lærerne og arbeidet med kvalitetsarbeid og refleksjoner i lærende fellesskap.

---

## Summary:

This master thesis has the intension to answer the following research question: "How is the exercise of school leadership described in national governing documents?" I have chosen to do a content analysis of twelve national management documents in the period 2004-2019. I use elements of a critical discourse analysis based on a model from Norman Fairclough, together with a constant comparative method for categorizing and coding the text. The first level of the analysis concentrates on the meaningful statements in the text and which words and concepts describe leadership in school. I have categorized these statements deductively, based on four leadership dimensions which effects in students' learning, compared to Viviane Robinson's research (2014). I have also sorted the meaningful statements according to whether they can be recognized in the characteristics of four types of leadership within two main perspectives in organizations: "Instructional leadership" and "Transaction leadership" within the instrumental perspective, and "Transformation leadership" and "Distributed leadership" within the constructional perspective. The findings from level 1 in the analysis describe both instrumental and constructional perspectives in leadership management in all twelve documents. In the instrumental descriptions, I have not found any characteristics of transaction management. All the leadership dimensions from Robinson's meta-analysis (2014) which have the most effect in student's learning are included in the findings in each document. "Leading teachers' learning and improvement" is most often described in the documents, 55% of the leadership descriptions are linked to this task. 24% of the management descriptions are related to the dimension "to ensure high teaching quality", 15% are related to "establish goals and expectations" and 6% are related to "ensure a positive learning environment". In critical discourse analysis, the text is analyzed to find the attitudes on which the text is based (Økland & Aksnes, 2019). Findings from level 2 in Fairclough's model show how the text is structured and how the language works ideologically and convincingly. I show how good structure and academic reference of sources in the documents may legitimize messages. I discuss the use of good practice examples and quotes in the documents can state how the school should be run. I also discuss how different charged words can create attitudes based on the text. The instrumental and constructional perspectives in leadership appear side by side in the descriptions throughout the period. The instrumental perspectives most often appear in descriptions of how goals are set and expectations to follow up the student results. The constructional perspectives most often appear in descriptions of support for teachers and the work with quality and reflections in learning communities.

---

## Innhold

<b>Kap. 1</b>	<b>Innhold.....</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema.....</i>	1
1.2	<i>Problemstilling.....</i>	2
1.3	<i>Struktur i oppgaven .....</i>	3
<b>Kap. 2</b>	<b>Teori .....</b>	<b>4</b>
2.1	<i>Organisasjon, ledelse og lederstil i skolen.....</i>	4
2.2	<i>Ulike perspektiver på ledelse .....</i>	5
2.3	<i>Instrumentelle perspektiver .....</i>	5
2.4	<i>Konstruktivistiske perspektiver.....</i>	9
2.5	<i>Lederdimensjoner med effekt på elevens læring.....</i>	13
<b>Kap. 3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>15</b>
3.1	<i>Forskningsmetode .....</i>	15
3.2	<i>Faircloughs kritiske diskursanalyse .....</i>	15
3.3	<i>Datautvalg.....</i>	18
3.4	<i>Forskningsstrategi .....</i>	21
3.5	<i>Bearbeiding av data og analyse.....</i>	23
3.6	<i>Konstant komparativ analysemetode .....</i>	23
3.7	<i>Kvalitet i analysen.....</i>	30
<b>Kap. 4</b>	<b>Presentasjon av dokumentene.....</b>	<b>32</b>
<b>Kap. 5</b>	<b>Funn og drøfting .....</b>	<b>38</b>
5.1	<i>Innledning.....</i>	38
5.2	<i>Struktur i dokumentene .....</i>	39
5.3	<i>Funn og drøfting analysedel 1 -teksten og lederstilen.....</i>	40
5.4	<i>Funn og drøfting analysedel 2 - teksten og diskursene .....</i>	42
<b>Kap. 6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>60</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>62</b>
	<b>Vedleggsliste.....</b>	<b>67</b>
	<b>Tabelliste .....</b>	<b>67</b>
	<b>Illustrasjonsliste.....</b>	<b>67</b>

---



## Kap. 1 Innhold

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

En skole er en organisasjon der rektor på lik linje med andre ledere må møte samfunnet og endringene for å holde tritt i utviklingen. Globalisering og internasjonalt samarbeid brer om seg også i det utdanningspolitiske miljøet. Internasjonale kartlegginger som sammenligner elevenes resultater, kan gi kjennetegn for skoler som skårer høyt. Det er her skoleledelsen kommer inn i bildet. Større krav til elevenes kompetanse og læring og kvaliteten på det faglige arbeidet, setter søkelys på hvordan skolen ledes.

Kvar skule 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 (Opplæringslova, 1998 , § 9-1).

Opplæringsloven sier ikke hva innholdet i pedagogisk og administrativ ledelse faktisk er, og hvordan dette best kan utøves (Lysø, Stensaker, Aamodt & Mjøen, 2011).

For å sikre kvalitet i opplæringen forutsettes ledelseskompetanse på alle områder, dette fremheves i en rekke dokumenter fra regjering og kunnskapsdepartement (Møller & Ottesen, 2011). En rekke tiltak for god skoleledelse foreslås for eksempel i Melding til Stortinget nr. 19 (2009-2010), *Tid til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2010). I denne meldingen viser en også til internasjonal forskning om sammenhengen mellom ledelse og elevenes læringsresultater. For å bedre innflytelsen på elevenes læringsresultater, oppfordrer meldingen ledere til å fokusere sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring om skolens kjernevirksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2010).

At skolene sammenlignes på tvers av land og kultur og vår tids interesse for utdanning har skapt stor interesse for testing som igjen har ført med seg en serie med reformer (Østerud, 2016). Begrepet skoleutvikling blir i arbeidet med reformer viktig. «Skoleutvikling er en samlebetegnelse på organisatorisk, ledelsesmessig og pedagogisk reformarbeid som foregår i de enkelte skolene og ofte i nært samarbeid med skoleeiere» (Røvik, 2014, s. 21).

## 1.2 Problemstilling

Forskning på ledelse har vært preget av skiftende trender. Ulike ledelsesmodeller bryter frem som nye ideer, der andre klassiske organisasjonsteorier og ledelsesformer må kjempe om plassen i mengden av forskningsrapporter, rådgivningstjenester og «beste praksis»-litteratur. Slik vil også ideer om ledelse fra andre sektorer enn utdanningssektoren påvirke ledelsesteoriene i skolen. Mange av ledelsesmodellene har opphav i markeds- og næringslivet, mest fra den engelskspråklige verden, og særlig USA.

Nasjonalt har det de siste årene vært gjennomført mange kompetanseutviklings-satsinger, samt kvalitetsreformer i skolen. Regjeringen oppnevnte ved kongelig resolusjon 5. oktober 2001, Kvalitetsutvalget, for å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Kvalitetsutvalget la i 2002 frem sin innstilling i NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Stortinget ga sin tilslutning til utvikling av dette nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, og som en del av dette systemet skulle det også gjennomføres nasjonale prøver i sentrale fag og opprettes et nettsted (skoleporten.no). De første nasjonale prøvene ble gjennomført våren 2004 (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004a).

I *Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringa (2005-2008)* beskrives det at skolen gjennom et kompetanseløft skal ruste og stimulere skoleledere, lærere og instruktører i lærebedrifter slik at de skal møte utfordringene knyttet til endringer i innhold og struktur i det som skulle bli den nye læreplanreformen LK06 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b).

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, påpekes det at selv om Norge har gode forutsetninger for å skape verdens beste skole viser både norsk og internasjonal forskning at vår skole har svakheter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). Som utøvende praktiker med stor interesse i skiftende trender i ledelsesteorier i skolen, har jeg derfor tenkt at det ville være interessant å studere sentrale nasjonale styringsdokumenter med hensikt i å finne ut hvilken retningsgivende ledelsespraksis som er beskrevet for skoleleder.

**Min problemstilling blir derfor:** *Hvordan blir utøvelse av ledelse i skolen beskrevet i nasjonale styringsdokumenter?*

---

## 1.3 Struktur i oppgaven

I kapittel 2 presenterer jeg teori som er relevant for å belyse problemstillingen. Jeg begynner med å presentere organisasjon og ledelsesfaget generelt og skoleledelse spesielt. Deretter presenterer jeg to perspektiver for ledelse. Videre har jeg valgt å gå i dybden på fire utvalgte lederstiler som fra forskning vil være gode alternativer til ledelse i skolen. Til slutt i teorikapitlet presenteres lederdimensjoner fra forskning på skoleledelse med effekt på elevens læring. I kapittel 3 vil jeg beskrive og begrunne valg av forskningsmetode, utvalg av dokumenter og hvordan jeg har sikret kvalitet i undersøkelsen. I kapittel 4 presenterer jeg dokumentene. I kapittel 5 blir funn i analysene beskrevet og drøftet, og jeg runder det hele av i avslutningen i kapittel 6.

## Kap. 2 Teori

### 2.1 Organisasjon, ledelse og lederstil i skolen

Ledelse er et vanskelig begrep å definere. Wennes og Irgens sier at ledelse kan forstås som oppgaver, ansvar, makt, kunnskap, beslutninger, sosiale prosesser, funksjoner eller roller for å nevne noen mulige dimensjoner. De ulike fagfeltene ledelsen opererer i, vil sette lys på ulike sider av ledelse gjennom ulike perspektiver og begreper som gir mange ulike forståelser og fortolkninger (Wennes & Irgens, 2015).

Organisasjon og ledelse er så tett knyttet sammen, at det er vanskelig å skille både i teori og praksis. Hvilket syn en leder har på foretrukket organiseringsform, vil antakelig ha betydning for hvilken ledelse eller lederstil som utøves. Med *lederstil* menes lederadferd eller måter å gå fram på i arbeidet i organisasjonen (Irgens, 2016).

Norske skoler har tradisjonelt vært små, men de siste års økte sentralisering og nedlegging av små skoler har gitt større skoler med flere elever og ansatte. Parallelt med dette, sier Eirik Irgens, har økende krav til kvalitet ført til diskusjoner om hvordan skolene skal organiseres og ledes. Ikke minst har ledelsens betydning for elevens læringsutbytte blitt belyst og forsket på (Irgens, 2016). Andy Hargreaves og Michael Fullan (2014) og Robinson (2014) er alle internasjonalt ansette forskere som peker på rektor og skoleleders påvirkning av elevens læring.

De godt fungerende skoleorganisasjonene får best uttelling på elevresultater, og skoleledere på disse har en betydelig innvirkning på læringsmiljøet kan vi lese i OECD rapporten «Improving School Leadership- Policy and Practice» (Pont, Nusche & Moorman, 2008). I piloteringen av et skolebasert kompetanseutviklingsprogram for ungdomstrinnet (Postholm et al., 2013), finner forskerne at ledelse på skolenivå er viktig for å fremme læring i skolen:

Rektorer som legger til rette for samarbeid mellom lærerne og som følger opp dette arbeidet på en aktiv måte, bidrar til å utvikle et distribuert lederansvar der lærere selv tar ansvar for egen og kollegers utvikling. Disse rektorene er tydelige på at samarbeid og kollektiv læring er nødvendig for å lykkes med å utvikle undervisningen. Når rektorer derimot er lite systematiske og målrettet i sin ledelse av skolebasert kompetanseutvikling, fører dette til manglende koordinering av lærernes læring, og dermed også til et individualisert og fragmentert læringsutbytte for de ansatte (Postholm et. al, 2013, s. 7).

## 2.2 Ulike perspektiver på ledelse

Ledelsesfaget består i hovedsak av to hovedretninger, eller to perspektiver, de instrumentelle og de konstruktivistiske/relasjonelle teoriene.

I de instrumentelle teoriene vil ledelsen utøves gjennom å påvirke andre til mest mulig effektiv oppnåelse av målsettingen (Irgens, 2016). Ledelse blir sett på med en rasjonell tilnærming til organisasjoner og hvordan de fungerer. Organisasjoner oppfattes som redskaper rettet mot å oppnå fastsatte mål. I dette instrumentelle perspektivet er målene gitt utenfra eller formulert av lederne, med klare styringslinjer, og politikken går i stor grad ut på å finne gode virkemidler for å nå disse målene (Christensen, Egeberg, Lægred, Roness & Røvik, 2015).

I de konstruktivistiske teoriene ser man på ledelse som noe ikke bare lederen bedriver, men noe som utvikles i et samspill, der mål utvikles i relasjoner. I dette perspektivet blir kommunikasjon og interaksjon viktige innganger til prosesser for å forstå organisasjoner og til å utøve ledelse. Ledelse i dette perspektivet kan gjerne være distribuerte prosesser og legger gjerne vekt på lokale tilpasninger, meningsskaping, normer og følelser (Irgens, 2016). I de relasjonelle og konstruktivistiske teoriene, er ledelse noe som utvikles i et samspill. Lederen er en leder, men blir påvirket, og derigjennom også *ledet* av de man leder, og av de man samarbeider med. Ledelse er da først og fremst en samarbeidsrelasjon der mål og arbeidsformer utvikles i relasjoner (Wennes & Irgens, 2015).

Jeg vil nå ta et historisk tilbakeblikk på grunnleggende teorier og personer som har hatt en viktig rolle i utvikling av de to retningene i ledelsesteoriene. Fayol, Taylor og Weber innen det instrumentelle perspektivet og Follett og Mayo i det konstruktivistiske/ relasjonelle perspektivet. Jeg vil deretter mer inngående beskrive to instrumentelle og to konstruktivistiske/relasjonelle lederstiler som jeg tar utgangspunkt i når jeg skal gjøre analysen av dokumentene i studiet.

## 2.3 Instrumentelle perspektiver

I de tidlige teorier om ledelse, ble gjerne ledelsen sett på med en rasjonell tilnærming til organisasjoner og hvordan de fungerer. Organisasjoner oppfattes som redskaper eller instrumenter rettet mot å oppnå fastsatte mål. I dette instrumentelle perspektivet er målene gitt utenfra eller formulert av lederne, og politikken går i stor grad ut på å finne gode

virkemidler for å nå disse målene. «En endring vil i det instrumentelle perspektivet skje som rasjonell tilpassing til nye mål og styringssignaler eller til skiftende ytre krav» (Christensen et al. 2015, s.14). Med matematiske vitenskapelige prinsipper tronet den amerikanske maskiningeniøren Frederick Taylor frem som en av industrialderens store rådgivere for bedriftsledelse, og lederstilen fikk tilnavnet *Scientific Management*. Detaljerte analyser av arbeidsoperasjoner skulle gi korte og nøyaktige instruksjoner, og overvåkning for hver av de nedbrutte arbeidsoperasjonene var viktig for å kunne korrigere operasjoner som ikke var effektive nok (Irgens, 2016).

Et annen stor bidragsgeber var franskmannen Henri Fayol, med sin *administrative bedriftsledelse*, der makt og myndighet skulle være klart definert og la seg illustrere ved en pyramide med den øverste lederen på toppen. Gjennom planer og en klar hierarkisk organisasjon skulle mål oppnås (Irgens, 2013).

Mange av ledelsesmodellene vi ser i dagens organisasjoner har opphav fra næringslivet, mest fra den engelskspråklige verden, og særlig USA. Ledelsesmodellene som har opphav i markedsøkonomien er gjerne formet i et perspektiv der de ansatte ses på som instrumenter, for å arbeide mot mål som er lagt fram av ledelsen. Disse instrumentelle ledelsesteoriene er ofte preget av et ovenfra og ned- perspektiv, preget av kontroll, rapportering og konkurranse for best mulig resultat med effektiv bruk av penger.

New Public Management (NPM) er et av de mest kjente utslagene av det instrumentelle perspektivet i den norske offentlige sektor og har siden sent på 1980- tallet hatt stor påvirkning på alle nivåer i utdanningssystemet i Norge, sier Irgens (2016). Målstyring, virksomhetsplanlegging, markedsorientering, effektivitet og vekt på resultater har vært blant de sentrale kjennetegnene, kombinert med et økt og tydeligere formulert ansvar for lederne når det gjelder å oppnå resultater innenfor en gitt budsjetttramme. Klare styringslinjer og tydelig ansvarliggjøring er sentralt (Irgens, 2016). I det instrumentelle perspektivet har ledelse i ytterste konsekvens en tendens til å favorisere top - down – styring, virksomhetsplaner, rapportering, resultatfokus, nasjonale prøver og sammenligning av skolerresultater, og av og til belønning av lærere og skoleledere basert på resultater (Wennes & Irgens, 2015).

Jeg vil nå beskrive to lederstiler som har røtter innenfor det instrumentelle perspektivet, og som jeg har benyttet i analysen av dokumentene. De to lederstilene er Instructional leadership og transaksjonsledelse.

---

### 2.3.1 Instructional leadership

Instructional leadership, oppsto i en amerikansk skolekontekst og ledelsestradisjon (Engvik, 2012). I en rekke studier gjennomført i USA på 1970- og 1980 tallet, så forskere på hva som kjennetegner skoleledere som klarte å snu fra en negativ til en positiv utvikling. Forskning viste at rektor var viktig for å lykkes med å gjennomføre endringer i skolen. Andre studier forsterket dette ved at elevene oppnådde resultater utover det som var forventet (Hallinger, 2003). Funn fra disse studiene viser at rektorene var målrettede, samtidig som de motiverte lærerne til å delta i egen læring og utvikling. Skolene fikk tilnavnet «Effective Schools» og var preget av at de fokuserte på forbedring av elevens faglige resultater (Engvik, 2012).

Denne ledelsen karakteriseres som en skoleledelse der rektor har en styrende og instruerende rolle overfor skolens personale (Brandmo & Aas, 2017). Phillip Hallinger sier at for å etablere et miljø for skoleutvikling ble skolens visjon, mål og oppdrag tydelig definert og formulert (Hallinger, 2003). Ut fra empiriske undersøkelser utviklet Phillip Hallinger og Joseph Murphy (1985) ledelsesmodellen *læringscentrert ledelse*. Hallinger og Murphy viser til flere kjennetegn av skoleledelsen i det de beskriver som *læringscentrert ledelse*, der skolelederen:

- Koordinerer, kontrollerer, instruerer og setter mål og visjoner i skolen
- Blir av personalet oppfattet som sterke og direkte ledere
- Leder med en kombinasjon av ekspertise og karisma og er uredde i arbeidet med å øke kvalitet på undervisning og læring
- Er målorienterte og fokuserer på elevenes læringsutbytte
- Blir sett på som kulturbyggere. De klarer å skape et læringstrykk som fremmer høye forventninger og standarder for elever og lærere (Hallinger og Murphy, 1985).

Læringscentrert ledelse er blitt karakterisert med et ovenfra -og -ned -perspektiv på skoleutvikling, endringsønsker kommer ovenfra på ledernivå. Skoleledelsen har fokus på å koordinere og kontrollere lærernes undervisning (Brandbo & Aas, 2017).

Anne Britt Emstad og May Britt Postholm (2010) har utarbeidet en norsk oversettelse av denne ledelsesmodellen til Hallinger og Murphy og kaller den «Ledelse av arbeidet med Forbedring av undervisning og læring», FUL - ledelse. FUL -ledelse har fokus på undervisning og læring, og skolene kjennetegnes av høye forventninger til både lærere og

elever. Ledelsen utvikler en læringskultur der man retter søkelyset mot hvordan skolen hele tiden kan forbedre seg. Skolelederen er synlig i organisasjonen, og engasjerer seg i planlegging og iverksetting av ideene som blir utarbeidet blant personalet. I tillegg blir det pedagogiske personalet oppmuntret til å samarbeide seg imellom (Emstad & Postholm, 2010).

I en evaluering av Kunnskapsløftet (Sandberg & Aasen, 2008), der oppmerksomheten rettes mot reformdokumentene, står følgende:

Endring i den statlige styringen og en styrking av skoleeiers myndighet og ansvar, er en hovedpremiss for den tenkning som ligger til grunn for St. meld.nr. 30 (2003-2004). For å understreke dette grunnleggende forholdet, ble derfor også her det nye styringssystemet omtalt som et nødvendig systemskifte (Sandberg & Aasen, 2008, s. 51).

Under overskriften **Frihet, tillit og ansvar: et systemskifte**, skrev Bondevik II-regjeringen i Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring (2003-2004)*:

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a, s. 25).

### 2.3.2 Transaksjonsledelse

Transaksjonsledelse er en lederstil i kategorien instrumentelle lederteorier og sørger for at virksomheten har mål, og for at disse er kjent for de ansatte, og lederne fordeler og koordinerer oppgaver gjennom virksomhetens autoritetssystem, slik at målene nås (Irgens, 2016). Transaksjonelle ledere legger vekt på motivasjon, insentivsystemer, betaling og status, andre elementer som kan utveksles i transaksjoner mellom leder og medarbeider (Burns, 1978, i Irgens, 2016). Emstad viser til Hopkins som hevder at interessen for transaksjonsledelse er spesielt tydelig i land, der systemer for kontroll og kvalitetssikring er fremtredende. Siden transaksjonsledelse har fokus på mål, vil leder derfor delegere oppgaver og se til at det som må gjøres for å nå organisasjonens mål, blir gjort (Hopkins, 2003, i Emstad, 2012). Kjennetegn ved transaksjonsledelse, er at belønningen avtales etter innsats og lederen gir anerkjennelse for gode resultater. Samtidig leter transaksjonsledere etter avvik fra regler og rutiner og korrigerer disse (Bass, 1990, i Emstad, 2012).



## 2.4 Konstruktivistiske perspektiver

Mary Parker Follett (1868-1933) var en av de som var særlig bekymret over at Taylor hadde oversett den menneskelige faktoren når en skulle undersøke hvordan organisasjoner fungerte. Hun var slettes ikke enig i at makt og beslutningsmyndighet skulle sentreres hos ledelsen. Hun mente derimot at de ansatte måtte involveres i planlegging og utforming av arbeidsoppgaver, da det var de som hadde mest kunnskap om sitt arbeid. Autoritet skulle ikke hierarkisk følge posisjonen til de formelle lederne, men heller basere seg på hvem som hadde mest kunnskap for den jobben som skulle utføres. At ansatte selv skulle få lede, gjorde at lederrollen som Follett skisserte, like mye var en tilrettelegger og en coach, som en instruktør og en kontrollør. Irgens sier at selv om Follett var forut sin tid på synspunkter om ledelse, teamarbeid og tverrfaglig samarbeid, fikk hun begrenset innflytelse på organisasjonsfaget (Irgens, 2016).

En av de første betydelige reaksjonene mot Taylorismen og det rasjonelle perspektivet kom gjennom arbeidet til psykologen og samfunnsforskeren Elton Mayo og de kjente Hawthorne – eksperimentene i Chicago på 1920-tallet. Oppdraget som Mayo fikk i tekstilfabrikken, var å finne ut av og løse den svake effektiviteten og den store gjennomtrekken av ansatte i fabrikken. Mayo gikk i gang med å intervju disse arbeiderne og de klaget over for høyt arbeidstempo, fysisk slitasje, depresjon og at de var isolerte fra de andre med sine spesialiserte oppgaver. Mayo foreslo for ledelsen at det kunne være heldig å innføre flere pauser og et pauserom. Resultatet av eksperimentet var at produksjonen og trivselen økte. Senere fikk Mayo nye oppdrag sammen med en gruppe andre forskere ved Hawthorne fabrikken. Blant eksperimentene, var en gruppe kvinner som i en periode på fem år ledet seg selv og bestemte eget arbeidstempo, i tillegg til at de fysiske arbeidsforholdene som lys og luftfuktighet vekselvis ble bedret/ forverret i produksjonshallen. Resultatene ble igjen overraskende. Effektiviteten ble bedre, selv i perioder med dårligere fysiske arbeidsforhold. Forskerne konkluderte med at den økte produktiviteten skyldtes endringer i kvinnenenes holdninger og sosiale forhold, inkludert samspillet dem imellom. De fikk i stor grad lede seg selv, tok del i beslutninger, ble et team og tok ansvar for arbeidet. Human Resources retningen innen organisasjon og ledelse fikk økt interesse med disse bidragene fra Elton Mayo (Irgens, 2016).

Innen skoleledelse vil de konstruktivistiske/ relasjonelle teoriene i ytterste fløy kjennes igjen ved at ledelsen forsvarer læreren som tradisjonsbærer og kunnskapsformidler i

klasserommet. Læreren skal ha stor individuell frihet og være en autonom profesjonsutøver. Ledelsen vil også begrense inngrep og formalisering, som standardisering og nasjonale prøver (Wennes & Irgens, 2015).

### 2.4.1 Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse ble utviklet som en generell ledelsesteori på slutten av 1970-tallet av amerikaneren James G. Burns, som en kritikk til de instrumentelle ledelsesteoriene. Burns sier at gode ledere er verdiorienterte endringsledere som i samarbeid med sine medarbeidere er i stand til å løfte både seg selv og sine omgivelser til nye moralske nivåer (Burns, 1978, i Irgens, 2016). Irgens viser til at transformativ ledelse har sterk tro på at lederen selv skal inspirere og være en rollemodell for sine ansatte og gjennom inspirerende bilder og utvikling av fellesskapsfølelse bidra til både ansatte og organisasjonens utvikling (Irgens, 2016). Emstad oppsummerer transformasjonsledelsens kjennetegn ved de fire- i- er:

Transformasjonslederen tar individuelle hensyn ved å se den enkeltes behov og gi støtte og utfordringer til hver enkelt medarbeider. Lederen skaper rom for suksesshistorier, bringer frem kunnskapen til den enkelte og åpenhet til å dele problemer og utfordringer.

Transformasjonslederen understøtter intellektualiteten til medarbeiderne, ved å oppmuntre til kreativitet og innovasjon, til å komme med forslag og ideer, samtidig som de blir utfordret på å se et problem fra flere sider. En transformasjonsleder vil likevel aldri gi kritisk tilbakemelding i påhør av andre. Denne lederstilen karakteriseres også karismatisk, med en idealisert innflytelse, når lederne er rollemodeller og skaper en visjon og en stolthet, som utløser respekt og tillit for organisasjonens overordnede mål, hos alle ansatte. Lederen er inspirerende og kommuniserer høye forventninger. Lederen motiverer de ansatte til å yte sitt aller beste og er overbevisende kommunikativ (Emstad, 2012).

Utdanningsforskningen og skolereformer i USA på 80-tallet, hadde som tidligere nevnt mye fokus på *læringssentrert ledelse*. Brandbo og Aas trekker frem at dette skapte behov for mer «demokratiske» ledelsesformer som skulle være idealer for god og effektiv skoleledelse, og at dette dannet grunnlaget for transformasjonsledelse i skolen (Brandbo & Aas, 2017). Transformasjonsledelsen kan betraktes som en reaksjon mot det instruerende og kontrollerende regimet i læringssentrert ledelse, sier Hallinger (2003). Viktige aspekter i transformasjons-tilnærmingen er at ledelse betraktes som delt mellom leder og lærere og at rektor må forstå de ansattes behov, heller enn å kontrollere og koordinere dem. Dette

kaller Hallinger for nedenfra -og opp-tilnærming (Hallinger, 2003).

Spesielt når det gjelder endring vs stabilitet, skiller den transaksjonelle leder seg fra den transformativ leder. En transaksjonell leder vil legge større vekt på å drifte det bestående, men den transformativ legger vekt på å bidra til de ansattes og organisasjonens utvikling ved å være en inspirerende rollemodell og utvikling av fellesskapsfølelse (Irgens, 2016).

Winkler sier at teoriene om transformasjonsledelse er relativt mye brukt innen nyere skoleforskning, som brobygger mellom de positivistiske teoriene og et mer konstruktivistisk paradigme gjennom at teorien vektlegger hvordan en leder kan bygge og utvikle mer gjennomgripende sosiale relasjoner, og hvordan en organisasjon når sine mål gjennom at en leder kan skape koalisjoner mellom de individuelle ambisjonene til medarbeiderne og målene til organisasjonen (Winkler, 2010, i Lysø et al., 2011).

Om å se på ledelse i et større bilde sier Wennes og Irgens (2015):

Å se ledelse som både relasjonelt og prosessuelt – kan føre til dynamiske, åpne og dermed mer robuste forståelser av ledelse. Ledelse der lederen inngår på lik linje med andre aktører og faktorer, handler om å se ledelse i et større bilde. Ledelse handler da om å skape sosiale prosesser som blir gunstige for organisasjonens måloppnåelse. Skoleledelse handler derfor, ifølge relasjonell ledelse, om å skape fruktbare relasjoner mellom alle skolens aktører, slik at læring og læringsprosesser får best mulige vilkår (Wennes & Irgens, 2015, s. 38).

## 2.4.2 Distribuert ledelse

James Spillane (2005, i Irgens, 2016) argumenter også mot det instrumentelle perspektivets dominans. Men der Burns konsentrerte seg om formelle ledere utvider Spillane ledelse til å bli et distribuert fenomen. Ledelse er ikke en enkelt heroisk leders handling, men tvert imot en distribuert praksis som er et resultat av at en rekke ideer møtes og det er en praksis som skapes av at mange mennesker samhandler. Å likestille lederskap med handlingen til de personer som innehar de ledende posisjoner er utilstrekkelig, sier Spillane. Ledelse er et relasjonelt og distribuert fenomen som skjer i interaksjon mellom mennesker og situasjonen (Spillane, 2005, i Irgens, 2016). På denne måten skapes det enda lengre distanse fra det instrumentelle perspektivet, sier Irgens (2016). Også Hargreaves støtter Spillane i dette perspektivet som han plasserer i en distribuert forståelse av ledelse i en transformativ retning (Hargreaves, 2005, i Irgens, 2016).

«Ledelse konstitueres i interaksjoner mellom personer i formelle lederposisjoner, personer uten slike posisjoner og situasjon. Slike ledelsesformer har positiv virkning både på utvikling av skoler og elevenes læring» (Halvorsen, 2012, s. 83). Ledelsespraksisen involverer flere ledere, noen med og noen uten formell lederrolle, og ledelseshandlinger er ikke noe som «gjøres med» de ansatte. Det er ikke handlingene til et enkelt individ som er kritisk i ledelse, det er interaksjonene mellom mennesker og situasjonen, sier Halvorsen (2012).

Robinson (2014) som selv forsker på skoleledelse, sier at ledelse ikke bare er et område for den som har formell autoritet over andre. Ledelse er distribuert, gjennom at enhver kan lede ut fra et grunnlag av ekspertise, ideer, og ut fra personlighet eller karakter.

Teorier om distribuert ledelse beveger seg bort fra de instrumentelle teoriene og mot et medarbeiderskap. Det betyr at medarbeiderne i større grad tar ansvar for eget arbeid og selvevaluering (Irgens, 2016).

Rapporten *Ungdomstrinn i utvikling- En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren* (Dehlin & Irgens, 2017) peker på at skolene som lyktes best med å sikre eierskap til skoleutvikling, kjennetegnes av medvirkning og samskaping. Distribuert ledelse innebærer å se på ledelse som aktivitet og samhandling, sier Møller (2015). Hun mener at ledelsesforskningen lenge har vært preget av leders egenskaper og et heroisk perspektiv på ledelse, og at det i et heroisk perspektiv også er nærliggende å plassere skyld og etablere syndebukker når praksis ikke blir slik den var tenkt. Etter hvert har spørsmålene blitt stilt om dette heroiske perspektivet lenger er fruktbart, og at det er en av årsakene til at distribuert ledelse har fått en økende dominans. Møller mener lærerne utøver en viktig ledelsesfunksjon i klasserommet, men at de også kan ta en rekke ledelsesinitiativ i personalet og overfor formell ledelse for å påvirke arbeidets retning (Møller, 2015). I en rapport fra OECD foreslår Mulford (2003, i Møller, 2015) organisasjonslæring (OL), i stedet for New Public management styring når det gjelder å forbedre skolen, spesielt fordi denne strategien synes å ha bedre effekt på rekrutteringen av kompetente lærere og skoleledere til skolene. I konklusjonen i rapporten understrekes det at en bærekraftig skoleutvikling er avhengig av skolens interne kapasitet til å vedlikeholde og støtte utviklingsarbeidet, og at dette krever at mange personer i organisasjonen er kompetente og har kapasitet for ledelse. Begrepene organisatorisk læring og lærende organisasjoner er noen ganger brukt som om det var det samme. Finger og Brand hevder at en lærende

organisasjon er en idealtilstand, der organisasjoner må strebe etter at læring er en kontinuerlig prosess og har en plass i alt som skjer. Ledere og medarbeidere legger til rette for og utvikle både individuell og kollektiv læring hvis de skal utvikle seg i retning av en lærende organisasjon (Finger & Brand, 1999, i Irgens, 2016). Når en ser på ledelse som aktivitet og samhandling, vil det være naturlig å beskrive en teori om kollektiv samhandling som kalles Profesjonelle læringsfellesskap, forkortet PLF.

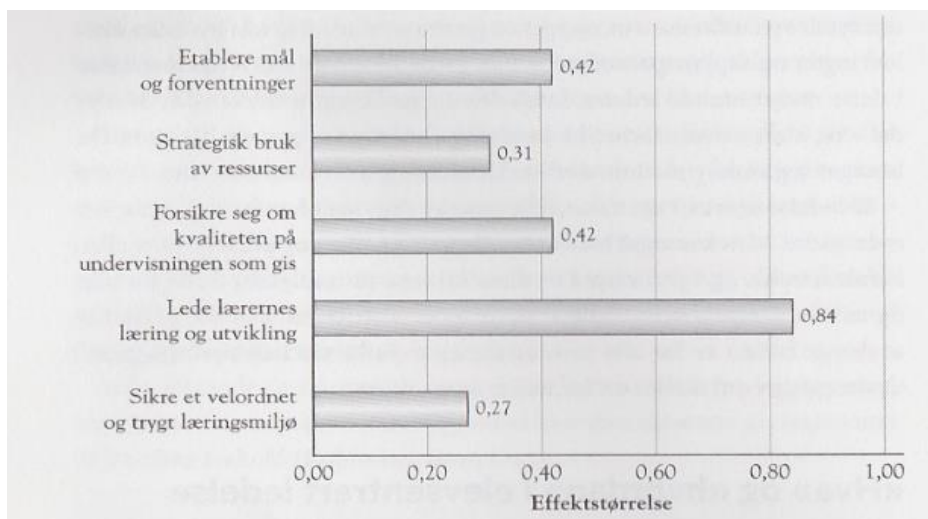
PLF er en modell for kollektiv kunnskapsutvikling og støttestruktur for læring. PLF er definert til å være et fellesskap som har til hensikt å fremme og opprettholde kollektiv profesjonslæring til beste for elevens læring (Bolam et al., 2005, i Helstad, 2012). Lærere og ledere som deltar i profesjonelle læringsfellesskap, deler sentrale verdier og normer, fører reflekterte dialoger over egen praksis, fokuserer på samarbeid og elevens læringsutbytte.

## 2.5 Lederdimensjoner med effekt på elevens læring

Robinson (2014) gjennomførte en metastudie om skolelederens påvirkning av elevresultater. I studien ble alle ledelselementer i forskningens spørreundersøkelse om ledelse i skolen gruppert i fem kategorier. De statistiske resultatene i de opprinnelige undersøkelsene ble brukt til å kalkulere en gjennomsnittlig størrelse av effekten til de elementene som inngikk i gruppen. Metaanalysen viste at den ledelsesdimensjonen som hadde størst påvirkning på elevresultater var **å lede lærernes læring og utvikling**. De dimensjonene som hadde moderat påvirkning på elevresultater, var **å etablere mål og forventninger** og **sikre høy kvalitet på undervisningen**. En **strategisk bruk av ressurser**, samt **å sørge for et positivt læringsmiljø** kommer deretter som dimensjoner som har effekt på elevenes læringsresultater, men dog noe mindre effekt enn de andre dimensjonene.

De fire første dimensjoner i rekkefølgen over er med på å bidra til, og er også avhengig av den femte dimensjonen et velordnet og trygt læringsmiljø, beskriver Robinson (2014).

De fem dimensjoner er illustrert i figur 1 under.



Figur 1: Fem dimensjoner i ledelse. Fra Robinson (2014, s. 20)

Robinson (2014) påpeker at å sette tydelige mål for elevlæring gjør at ledelsen lettere ser hva lærerne trenger å lære for å undervise på best mulig måte. På den måten skal lederne sørge for at lærerne får de beste muligheter til å tilegne seg denne læringen og det blir mer sannsynlig at elevene oppnår læringsmålene. For å oppnå enigheter og engasjement om målene og prosessen, kreves det at ledelsen har ferdigheter til å bygge tillitsrelasjoner. Sett i sammenheng med denne relasjonsbyggingen må ledelsen bestemme hvilke mål som skal settes, få de som er ansvarlige til å forplikte seg, og å kommunisere målene til alle som har interesse av at de nås (Robinson, 2014).

Jeg vil i denne oppgaven begrense drøftingen til to av disse dimensjonene: 1) *Å etablere mål og forventninger*, en dimensjon fra Robinsons metastudie som hadde moderat effekt på elevens resultater samt 2) *Å lede lærernes læring og utvikling*, dimensjonen som hadde størst effekt på elevens resultater.

For å få innsikt og kunne analysere innholdet i skriftlige dokumenter kreves det en grundig og kritisk gjennomlesing, med struktureringer og fortolkninger sier Befring (2015). I det følgende kapittelet vil jeg derfor beskrive hvordan jeg har gjennomført dette.

## Kap. 3 Metode

### 3.1 Forskningsmetode

Forskningsmetoder er framgangsmåter som benyttes i forskning.

Vitenskapelige forskningsmetoder innhenter data og bruker disse for å utforske en problemstilling på en systematisk måte (Postholm og Jacobsen, 2011). Forskningsmetoden innbefatter både prinsipper og regler for teoretisk drøfting og argumentasjon, samt prosedyrer og teknikker for opplegg og gjennomføring av empiriske undersøkelser (Grønmo, 2020).

Å velge metode vil i hovedsak være avhengig av spørsmålet som stilles i problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2011). I min forskning ønsker jeg å finne svar på problemstillingen: «Hvordan blir utøvelse av ledelse i skolen beskrevet i nasjonale styringsdokumenter?»

Utøvelse av ledelse må betraktes som et sosialt fenomen. En forskningsmetode som går i dybden av data og undersøker og vektlegger betydningen av sosiale fenomener kalles kvalitativ metode. Kvalitative data foreligger vanligvis i form av tekst (Thagaard, 2018). Kvalitativ innholdsanalyse kan omfatte ulike kildekritiske metoder, den kan også innebære at teksten ordnes eller systematiseres i form av for eksempel diskurser. Teksten er her det talte eller skrevne ordet, mens konteksten i denne sammenhengen er alt som gir ordene mening og virkning, altså sosial betydning (Grønmo, 2020).

Det finnes mange ulike tradisjoner og tilnærminger til diskursanalyser. Jeg har valgt å bruke metodikken fra Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse.

### 3.2 Faircloughs kritiske diskursanalyse

Begrepet diskurs er en bestemt måte å snakke om og forstå verden eller et utsnitt av verden på. «Selv om det finnes mange tilnærminger til diskursanalyser har de et felles utgangspunkt; det at våre måter å snakke på ikke avspeiler vår omverden, vår identitet eller sosiale relasjoner nøytralt, men spiller en aktiv rolle i å skape og forandre dem» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9, egen oversettelse). Om diskursiv metode sier Jacobsen (2005): «Hovedpoenget i denne analysen er å se på tekster som meningsbærende utsagn, der vekten legges på å forstå hva slags mening tekster uttrykker, og hvordan tekster og utsagn

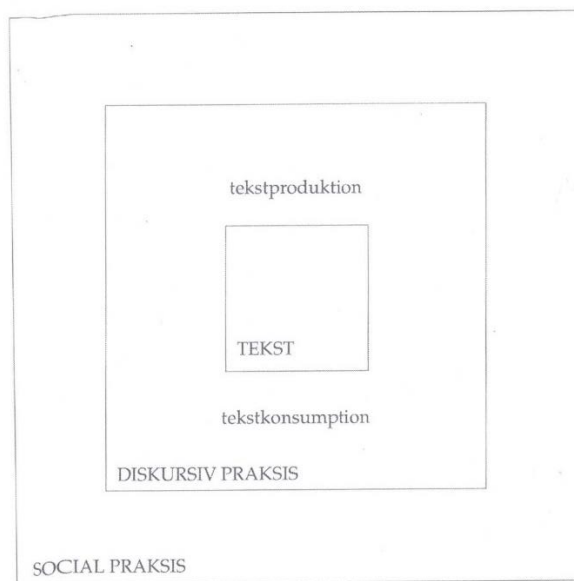
former vår forståelse av virkeligheten» (s. 211). I kritisk diskursanalyse handler det om å søke å avdekke hvordan språk fungerer ideologisk, og bidrar til å opprettholde maktforhold i samfunnet (Skrede, 2017).

Å forstå en tekst handler om å se den i lys av konteksten. Eller vi kan også si at det er teksten som kan la oss forstå konteksten. Teksten kan si noe om den sosiale konteksten den er skrevet i, for eksempel hvilken fagkontekst den er knyttet til. Når vi ser på teksten i en slik større kontekstuell sammenheng, er vi ferd med å foreta en diskursanalyse. Målet med en slik diskursanalyse er gjerne å finne frem til de tenkemåtene og de holdningene som teksten bygger på, og som avsenderen på en eller annen måte er påvirket av (Økland & Aksnes, 2019). Også valg av ord og en hypotese om at språket kan opprettholde, styrke eller svekke maktbærende relasjoner, er viktig for forskeren i denne retningen (Grue, 2019).

Befring (2015) sier at når en skal analysere en tekst kan det det være formålstjenlig å skille mellom *manifest* og *latent* innhold. Det manifeste innholdet, er entydig og kommer til uttrykk på en tydelig måte, mens det latente ikke framtrer like klart, og må fortolkes ut fra konteksten eller sammenheng. I en diskursanalyse, som Befring også kaller en forståelsesanalyse, innebærer analysen at en da kritisk vil prøve å avdekke om dokumentene har bakenforliggende ideer og holdninger (Befring, 2015). Hermeneutikk er «læren om tolkning» og har blitt diskutert og utforsket av filosofer i mange generasjoner. En av de viktigste tingene å ta med seg fra dette er at vi aldri tolker noe ut fra ingenting», sier Melvær (2015), du vil alltid ha forkunnskaper og antagelser på forhånd som påvirker hvordan du forstår noe. Hvordan språket og teksten er bygd opp i de nasjonale strategidokumentene spiller derfor en stor rolle for hvordan utgiveren ønsker å fremstille et sosialt forhold eller fenomen og hvordan leseren skal oppfatte det. For å kunne analysere teksten og disse perspektivene trenger jeg en oversikt over de ulike nivåene denne teksten fremstilles i.

Den britiske forskeren Norman Fairclough tar utgangspunkt i at all benyttelse av språk er en kommunikativ situasjon som har tre nivå. Det er en tekst, det er en diskurs praksis og det er en sosial praksis. Fairclough har laget en modell for kritisk diskursanalyse, der han mener alle de tre nivåene bør inngå (Jørgensen & Phillips, 1999). Figur 2 under viser disse nivåene.





Figur 2: Faircloughs tre-nivå- modell for kritisk diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 81)

I det første nivået inngår **tekstens egenskaper**, det være seg i tale, skrift og bilder, eller en blanding av det språklige og det visuelle. Tekstanalysen konsentrerer seg om de formelle trekk ved teksten, for eksempel vokabular, grammatikk og sammenheng mellom setninger (Jørgensen & Phillips, 1999). I denne studien av nasjonale styringsdokumenter handler dette nivået om selve teksten, med de valg av ord og tegn som er skrevet, satt sammen og de bilder og figurer som er lagt til for å skape et innhold.

Nivå 2 *kan* handle om de måtene teksten er produsert/ satt sammen på, altså grammatiske strukturer i teksten, fordi dette kan bære sosiale meninger. Slik sett må nivå 2 ses i sammenheng med nivå 1. Men Fairclough poengterer at nivå 2 skal konsentrere seg om **diskursiv praksis**. Hvordan tekstforfatterne trekker på allerede eksisterende diskurser og generer for å skape en tekst, og om hvordan tekstmottakere også benytter forhenværende diskurser og generer i lesing og fortolkning av teksten (Jørgensen & Phillips, 1999).

Det tredje nivået, **sosial praksis**, handler om normene i organisasjonen eller samfunnet. Her foregår analysen på norm nivå. Relasjonen mellom den sosiale praksis og teksten skapes gjennom diskursen. Det er derfor slik at det kun er gjennom en diskursiv praksis, der mennesker gjennom språk produserer tekster som leses av andre, at tekstene både formes av den som leser og der tekstene selv kan være med å forme den sosiale praksis (Jørgensen & Phillips, 1999).

Det kommer frem i navnet på denne analysen, *kritisk* diskursanalyse, at jeg må ved

nærlesing av setninger og avsnitt kritisk vurdere hvordan ord, begreper, tekst og diskurs i dokumentet, både skjult og åpent, former mottakeren. Språket er her et instrument som benyttes ideologisk. Og det er språket, oppbyggingen, konteksten og de diskursene som innlemmes som gjør teksten til et maktredskap. I min forskning har jeg benyttet Faircloughs analysemodell ved at det første nivået analyseres gjennom analyse på ord, avsnitt og setninger. Denne analysen har jeg kombinert med den konstant komparative metoden for å strukturere datamaterialet og deretter kunne sammenligne, finne likheter og gjenkjennbare kontekster i de ulike dokumentene.

Nivå 2 vil jeg drøfte i samsvar med Fairclough og konsentrere meg om de diskurser og genrer som trekkes inn. Med bakgrunn i min problemstilling som handler om hvordan de nasjonale styringsdokumenter beskriver ledelse i skolen, blir nivå 3, den sosiale praksis, ikke relevant. En analyse av dette nivået, den sosiale praksis, ville imidlertid, jmf Fairclough, måtte ta i betraktning hvordan skoleledere oppfatter og handler etter de beskrivelser, verdier og holdninger som dokumentene beskriver.

### 3.3 Datautvalg

Mitt utvalg av dokumenter er begrunnet i den generelle interessen for skoleledelse og hvordan utdanningspolitikken har preget mange reformer og kvalitetsutviklingsprogrammer de siste årene. I 2004 vedtas Kunnskapsløftet som både er en innholdsreform og en styringsreform.

Med i denne historien ligger gjennomføring og evaluering av internasjonale sammenligningstester både på elev og skolenivå, innføring av kvalitetsvurderingssystem, med blant annet gjennomføring av nasjonale prøver og rapporteringer, samt ny læreplan.

I min forskning ønsker jeg å finne hvordan skoleledelsen beskrives like forut denne reformen og i tiden etterpå. Jeg gjort et utvalg av nasjonale styringsdokumenter fra tidsperioden 2004- 2019 som inneholder en del beskrivelse av skoleledelse.

Stortingsmeldinger (St. meld) fikk etter 1. september i 2009 navngivelsen meldinger til Stortinget (Meld. St.). Disse Stortingsforhandlinger har som mål å både beskrive og foreslå endringer innen et helt fagfelt, og kan inneholde mange diskurser, og gir dermed informasjon om mer enn bare en liten del av et større bilde. Mitt utvalg består av 12 styringsdokument. Jeg har fire stortingsmeldinger og seks meldinger til Stortinget i tillegg

til en strategisk kompetanseutviklingsplan og en overordnet del av læreplanen. Dette vil derfor være en diskursanalyse der jeg som utgangspunkt ønsker å se på et større utvalg ulike dokumenter over en lengre tidsperiode og på veien lese og lære hvordan styringsmaktene formulerer seg og uttrykker sitt budskap hvordan skolen skal ledes.

Nedenfor er de 12 dokumentene listet opp i en tabell og gitt dokumentnummer, det det eldste dokumentet har fått lavest nummer og det nyeste dokumentet har fått høyest nummer.

Tabell 1: Dokumentutvalg

<b>Dok.</b>	<b>Publisert</b>	<b>Publikasjon:</b>
1	02.04.2004	St.meld.nr.30 ( 2003-2004) <i>Kultur for læring</i>
2	Okt.2004	Kompetanse for utvikling. <i>Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringa</i> (2005-2008)
3	15.12.2006	St.meld.nr.16 (2006-2007) ..... <i>og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring</i>
4	13.06.2008	St. meld.nr.31 ( 2007-2008) <i>Kvalitet i skolen</i>
5	06.02.2009	St.meld.nr.11(2008-2009) <i>Læreren. Rollen og utdanningen</i>
6	11.06.2010	Meld.St.19 (2009-2010) <i>Tid til læring</i>
7	29.04.2011	Meld.St.22 (2010-2011) <i>Motivasjon- Mestring- Muligheter - Ungdomstrinnet</i>
8	15.03.2013	Meld.St.20 (2012-2013) <i>På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen</i>
9	15.04.2016	Meld.St.28 (2015-2016) <i>Fag- fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet</i>
10	24.03.2017	Meld.St.21 (2016-2017) <i>Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen</i>
11	01.09.2017	Læreplanverket. Overordnet del- Verdier og prinsipper for grunnopplæringen
12	08.11.2019	Meld.St.6 (2019-2020) <i>Tett på- Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.</i>

### 3.3.1 Kriterier for utvalg av dokumenter

Å velge ut hvilke dokumenter som skal utgjøre empirien i en undersøkelse krever at en vurderer dem ut fra noen kriterier. Thagaard mener en må trinnvis vurdere 3 kriterier for hvert dokument. Disse er dokumentets relevans, autensitet og troverdighet (2018).

Dokumentene som velges må ha **relevans**. Det handler om å velge dokumenter for å finne svar på en problemstilling. **Autensiteten** til et dokument handler om at vi kan stole på at dokumentet er ekte og er det det gir seg ut for være (Thagaard, 2018). Til sist må dokumentets **troverdighet** vurderes. Her må utgivers fremstilling av dokumentet sees i sammenheng med hensikten (Thagaard, 2018).

Kunnskapsdepartementet ble i 2006 opprettet av regjeringen, som en videreføring av Utdannings- og forskningsdepartementet. I tillegg til ansvaret for skole, videregående opplæring, høyere utdanning og forskning, fikk det nye departementet også ansvaret for barnehager. Kunnskapsdepartementet er ett av 16 departementer i regjeringen og fungerer som sekretariat for den til enhver sittende statsråd. Utdanningsdirektoratet (UDIR) er underlagt Kunnskapsdepartementet og utarbeider også en del nasjonale strategidokumenter på vegne av Kunnskapsdepartementet.

Ulike typer dokumenter kan ha ulike perspektiver, kontekster og hensikt og det settes krav om at dokumentene du analyserer er viktige kilder for det du spør etter (Thagaard, 2018). Om disse perspektiver, kontekster og hensikter sier Melvær (2015): «Alle tekster blir skrevet av noen, i et bestemt tidsrom, på et visst sted og i en viss sammenheng. Utover dette kan tekster ta utrolig mange former, hensikter, målgrupper, språk og omfang (s. 43).

I screeningen av dokumenter i opprettingen av prosjektdesignet gjorde jeg en førlesing og en research på tilgjengelige nasjonale styringsdokumenter for skolen. Jeg brukte blant annet søkeord som ledelse og leder i dette forarbeidet. Jeg kom fram til at en mengde Stortingsmeldinger fra Kunnskapsdepartementet var svært interessante og mange hadde innholdsrike tekster som omhandlet skoleledelse. I disse Stortingsmeldingene fra perioden var også fokuset stort på kompetanseutvikling og læreplanreformen Kunnskapsløftet. Jeg gikk da i gang med å få en oversikt over alle Stortingsmeldinger i perioden som omhandlet skoleledelse i den grad at de var relevante å analysere.

Det store omfanget av nasjonale styringsdokumenter utgitt av Kunnskapsdepartementet

eller Utdanningsdirektoratet har ikke alle samme hensikt og heller ikke samme søkelys på skoleledelse, som er hovedfokus i min problemstilling. Som utgivere er Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet representative med hensyn til rollen ovenfor en skoleledere. Eksempler på styringsdokumenter fra disse utgiverne er opplæringsloven, regelverk, retningslinjer og forskrifter, læreplaner, samt utredninger, rundskriv, Stortingsmeldinger, strategier, alle aktuelle for en skoleleder. Meldinger til Stortinget er sentrale styringsdokumenter fra myndighetene. De benyttes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten forslag til vedtak.

Skolelederen handler på vegne av sentrale og lokale myndigheter, og det forutsetter kunnskaper om lovgivning, forskrifter og planverk. Meldinger til Stortinget har funksjon som kunnskapsgrunnlag og er ikke en statlig føring, slik som for eksempel retningslinjer, rundskriv og strategier.

Min problemstilling er konkret i henhold til at dokumentene må være nasjonale styringsdokumenter og de må inneholde beskrivelser av skoleledelse. Jeg mener utvalget på alle 12 dokumenter er tilfredsstillende med hensyn til relevans fordi utgiver har en ledende rolle i utgivelsen av nasjonale styringsdokumenter. Selv om dokumentene i utvalget slettes ikke ble utgitt med hensikt om å bli analysert med hensyn til skoleledelse alene, må jeg kunne stole på at utgiver som er den øverste myndighet i skolen er til å stole på og at autensiteten og troverdigheten av dokumentene er tilfredsstillende.

### 3.4 Forskningsstrategi

«En induktiv tilnærming innebærer at forskeren samler inn empiri uten å ha for mange antagelser på forhånd. Å gå ut med et åpent sinn er idealet" (Jacobsen, 2005, s.23). Slik kan heller ikke forskerens forforståelse bestemme hva som skal legges merke til (Postholm & Jacobsen, 2011). «Den deduktive tilnærmingen starter med noen antagelser, dernest samler forskeren inn empiri for å se om antakelsene holder, eller om de må forkastes» (Jacobsen, 2005, s. 23). Antakelsene forskeren setter opp vil her fungere som et filter som avgrenser fokuset, og er bestemmende for hvilket datamateriale som blir samlet inn. En deduktiv tilnærming kan derfor beskrives som en lukket tilnærming.» Det er forskeren som i stor grad definerer hva det er interessant å få vite noe om, i motsetning til den induktive tilnærmingen som er åpen for hva praksis vil bidra med» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40).

Jeg har lest teori og forskning på skoleledelse som vil kunne forme meg som forsker. En forsker vil alltid innenfor rammen av problemstillingen møte datamaterialet med antakelser utviklet på grunnlag av profesjonelle og personlige erfaringer, samt lesing av teori, sier Postholm og Jacobsen (2011). Dette betyr at noen antakelser kan bli avkreftet og andre bekreftet, og datamaterialet kan også bidra med funn som ikke var forventet. Dette i seg selv vil kunne gjøre at forskeren må lese ny teori eller fordype seg i den som allerede er lest for å forstå datamaterialet. Dette gjenkjennes som den abduktive prosessen (Postholm & Jacobsen, 2011).

Abduksjon som forskningsstrategi er ifølge Thagaard (2018) å bruke både teori og empiri som utgangspunkt for å få utvidet kunnskap om et fenomen. Postholm (2010) beskriver dette slik:

En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskerens ståsted. Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samtidig som forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset (s. 17).

I min rolle som fersk forsker og med kjennskap til konteksten skoleledelse, kan mine oppfatninger og mening om emnet derfor gi teksten og språket det er skrevet i, en virkelighet eller sannhet. Det er nettopp dette sier Jørgensen og Phillips som gjør det vanskelig å forske i slike diskurser, men en må da som forsker prøve å sette sin egen mening og viten til side så godt man kan, slik at ens vurderinger ikke overskygger analysen (Jørgensen & Phillips, 1999).

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet, skriver Postholm (2010). Med dette mener hun at forskerens erfaringer, perspektiver og individuelle teorier bringes med inn i analysearbeidet. Likevel, påpeker hun at intensjonen med kvalitative analyser er at forskeren skal møte datamaterialet med et åpent sinn. Å legge bort sine subjektive, individuelle teorier er i praksis umulig, men en slik måte å gå frem på, gjør at forskeren kan bli bevisst sine synspunkter og antagelser, og kan møte datamaterialet med så åpent sinn som mulig (Postholm, 2010).

Min dokumentanalyse vil sette søkelys på det kvalitative, meningsbærende innholdet i teksten, som også vil kunne defineres som en diskursanalyse ifølge Jørgensen og Phillips (1999), fordi diskursen og konteksten den er skrevet i vil være vesentlig for hvilken mening og virkelighet jeg som forsker vil oppfatte i fortolkningen. For å sikre kvaliteten og

redegjøre for mine forutsetninger i analyse og funn vil jeg derfor videre utdype hvordan jeg har gått frem i arbeidet med bearbeiding av data og analyse.

### 3.5 Bearbeiding av data og analyse

«Datainnsamling og analysearbeid er gjentatte og dynamiske prosesser» (Postholm, 2010, s. 86). En kan slik ikke definere start og slutt i dette arbeidet og definere seg ferdig med en del for så å gå i gang med neste. Det er likevel vanlig å skille analyser som foregår underveis i forskningsarbeidet og de som blir gjort av det innsamlede materialet.

Det viktigste i en kvalitativ analyse vil først være å få en oversikt over innsamlet data. Denne dokumentanalysen begynte på ett vis allerede i det jeg valgte ut nasjonale styringsdokumenter og skimleste dem, for å finne om de på noen måte beskrev hovedelementer fra forskningsspørsmålet.

Om den andre fasen av analysearbeidet, sier Johannesen, Tufte og Kristoffersen (2010), at forskeren leter etter meningsbærende elementer som er relevante for forskningsspørsmålene. Deretter er koding et hjelpemiddel for å organisere denne informasjonen. Grønmo (2020) viser til at den kvalitative analysen blant annet omfatter systematisk koding av datamaterialet og bruk av figurer og matriser for å finne typiske og generelle mønstre. Min forskning som omfatter elementer fra en kritisk diskursanalyse etter modell fra Fairclough (1992, i Jørgensen & Phillips, 1999) kombinerer jeg med en metode for å hjelpe meg å lage kategorier og koder, som kalles den konstant komparative analysemetoden (Postholm, 2010).

### 3.6 Konstant komparativ analysemetode

Grounded Theory er en metodologisk tilnærming, og konstant komparativ analysemetoden ble utviklet innenfor denne metodologien (Postholm, 2010). Postholm beskriver denne analysemetoden som anvendelig for alle kvalitative studier hvor koding og kategorisering av datamaterialet blir vesentlig i analysearbeidet (Postholm, 2010).

Jeg har benyttet analysemetoden i dette studiet for å hjelpe meg å strukturere meningsbærende ord, setninger og avsnitt i mine utvalgte dokumenter. I denne analysemetoden ligger systematiske prosedyrer for hvordan analyseprosessen skal gjennomføres, men denne prosessen er ikke en mekanisk eller en automatisert prosess

(Postholm & Jacobsen, 2011).

I prosessen har jeg hele tiden vekslet mellom å lese teori, kontrollere, bekrefte og korrigere sorteringen av elementene, samt gå tilbake i hoveddokumentene for å lese sammenhenger informasjonen var skrevet i.

### 3.6.1 Koding og kategorisering

Analysearbeidet i den konstant komparative metoden er inndelt i tre kodingsfaser. Disse er åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Strauss & Corbin, 1990,1998, i Postholm, 2010).

I den åpne kodingen setter forskeren navn på og kategoriserer fenomener gjennom intens og nøye gjennomgang av materialet. »I den aksiale kodingen er målet å spesifisere en kategori eller et fenomen ved hjelp av de ulike forhold som skaper dem» (Postholm, 2010, s.89). Dersom det gjøres en selektiv koding, prøver forskeren å finne kjernekategoriene og systematisk relatere den til de andre kategoriene (Postholm, 2010).

Strauss og Corbin (1990) beskriver også at forskeren i den komparative analysemetoden kan navnsatte kategorier deduktivt med teoretiske begreper, og at forskeren også kan fylle disse kategoriene med nytt innhold (s. 50). Det er slik jeg har praktisert analysens første del.

Jeg tok utgangspunkt i fire av dimensjonene i skoleledelse fra metaanalysen til Robinson (2014), som viste betydning med hensyn til elevens læring. Å etablere mål og forventninger, Å sikre høy kvalitet på undervisningen, Å lede lærernes læring og utvikling, samt, Å sørge for et positivt læringsmiljø.

Som teoretisk bakgrunn har jeg beskrevet fire lederstiler. I forarbeidet til analysen brukte jeg disse fire lederstilene til å danne hovedkategoriene transformasjonsledelse, distribuert ledelse, Instructional leadership og transaksjonsledelse i analysestrukturen. Ut fra beskrivelser i teorien som omhandlet de ulike lederstilene utformet jeg deduktive subkategorier basert på kjennetegn i teorien som kunne benyttes for å klassifisere informasjonen innenfor hver av de fire dimensjonene fra Robinsons metaanalyse.

For hovedkategorien transformasjonsledelse (A) brukte jeg subkategoriene 1) Idealisert innflytelse 2) Understøtte intellektualitet 3) Individuelle hensyn og 4) Motivasjon gjennom



inspirasjon. I distribuert ledelse (B) brukte jeg subkategoriene 1) Tett og gjensidig samspill mot felles mål 2) Koordinering og arbeidsdeling etter ekspertise 3) Reflektert dialog over egen praksis og indre kapasitet for ledelse og utvikling 4) Motivasjon gjennom medvirkning og samskaping. I Instructional leadership (C) brukte jeg subkategoriene 1) Sette mål og visjoner, fokusere på elevenes læringsutbytte 2) Ledelse er tett på praksis, overvåker, instruerer og gir tilbakemeldinger 3) Systematisk kompetanseutvikling og sterkt faglig fokus og 4) Læringstrykk, motivasjon og høye standarder gjennom kulturbygging. I transaksjonsledelse (D) benyttet jeg subkategoriene 1) Mål konkretiseres og gjøres kjent for de ansatte 2) Koordinering/ kontroll/ korleksjon av utførelse 3) Effektivitet og drift av det bestående og 4) Motivasjon gjennom insentivsystemer. Tabell 1 under viser dette skjematisk. Tabellen er også lagt som vedlegg nr.1 i full størrelse.

Tabell 2- Lederdimensjoner, hovedkategorier og subkategorier

Lederdimensjon	Nr.	Instrumentelt perspektiv ( Rasjonell)		Konstruktivistisk perspektiv( Relasjonell)	
		Transaksjonsledelse D	Instructional leadership C	Transformasjonsledelse A	Distribuert ledelse B
		Lederen er sterk og tydelig	Lederen er en sterk og direkte/ tydelig leder	Lederen er leder	Ledelse er distribuert-
Administrasjon og organisering		Lederen fordeler og koordinerer oppgaver gjennom autoritetssystem	Ledelsen koordinerer etter mål og effektivitet	Ledelse er delt mellom ansatte og leder (person)	Ledelse er <b>aktivitet</b> (situasjon) som krever samhandling.
Å sette mål	1	D1 Lederen sørger for å konkretisere mål og gjøre de kjente	C1 Lederen setter mål og visjoner og <b>fokuserer</b> på elevens læringsutbytte	A1 <b>Idealisert</b> innflytelse. Lederen er rollemodell, skaper en visjon og stolthet, utløser respekt.	B1 De ansatte deler verdier og normer Tett og gjensidig samspill mot felles mål
Å sørge for høy undervisningskvalitet	2	D2 Kontroll og kvalitetssikring Leder etter avvik og korrigerer	C2 Ledelsen er tett på praksis. Koordinerer og overvåker, instruerer, gir tilbakemeldinger. Leder er uredd og har ekspertise	A2 Lederen understøtter <b>intellektualitet</b> og kompetanse. Utfordrer til å se problem fra flere sider. Oppmuntre til kreativitet og innovasjon	B2 Delegering av ledelse. Koordinering av arbeidsdeling, etter kompetanse /ekspertise
Å lede lærernes læring og utvikling	3	D3 Drifte det bestående. Effektivitet	C3 Driver systematisk kompetanseutvikling Sterkt faglig fokus Oppmuntring til samarbeid	A3 Lederen tar <b>individuelle</b> hensyn. Åpenhet om utfordringer, gir støtte	B3 Kompetanseutvikling. Lærende organisasjoner. Reflektert dialog over egen praksis (alle) Skolen har en indre kapasitet for ledelse- Ansatte har ansvar for egen og kollektiv utvikling
Sørge for positivt læringsmiljø Motivasjon	4	D4 Motiverer gjennom insentiver, betaling og status	C4 Blir sett på som kulturbyggere. Klarer å skape læringstrykk som fremmer høye standarder for elever og lærere.	A4 <b>Inspirerende</b> og kommuniserer høye forventninger. Motivasjon til å yte sitt beste og overbevisende kommunikativ.	B4 Medvirkning og samskaping gir motivasjon.

I drøftingen av lederdimensjonen «Å lede lærernes læring og utvikling», hadde jeg på grunnlag av stort analysemateriale et behov for å dele opp drøftingen i tema. Disse temaene utviklet jeg på grunnlag av funn på tvers av alle dokumenter: 1) Kvalitetsvurderingssystem 2) Kompetanse 3) Refleksjon og lærende skoler 4) Frihet og mangfold.

### 3.6.2 Lesing og utklipp

I gjennomlesing av alle dokumentene brukte jeg problemstillingen som fokuserende linse. Hvordan beskrives roller, oppgaver og strategier for hvordan ledelsen i skolen skal utøves? Først valgte jeg å søke i det første valgte dokumentet på søkeordene *ledelse, leder og rektor*. Dette viste seg å være en møysommelig oppgave som måtte gjentas for hvert av søkeordene og det var lite ryddig å gå gjennom dokumentet så mange ganger samtidig som jeg skulle vurdere det meningsbærende innholdet i setningen/ avsnittet. Samtidig i lesingen markerte jeg elektronisk i dokumentet med gultusj, slik at jeg kunne finne tilbake til avsnittet i ettertid. Jeg fant fort ut i lesingen at det var flere søkeord jeg burde tatt med fordi også begrepene *skoleeier* og *kommune* kunne gi informative data. Jeg skiftet derfor strategi og leste praktisk talt gjennom dokumentet fra start til slutt i stedet. Jeg valgte også da å lage et hjelpeark for hvert av dokumentene i analysen som jeg navnga numerisk og med tittelen *Om ledelse* ( Vedlegg nr. 2-11). I dette hjelpedokumentet laget jeg en tabell der jeg plasserte aktuelle avsnitt/ setninger og sidetallet for hvor i dokumentet jeg hadde klippet ut avsnittet/ setninger. Jeg tok ikke stilling til hovedkategorier eller subkategorier, dette var bare en avhjelping til å få bedre struktur med utklipp av meningsbærende innhold som senere måtte vurderes i henhold til kategori og aksial koding. Jeg jobbet meg gjennom ett og ett dokument på samme måte. Under er et utklipp fra hjelpedokument for dokument nr.1, Stortingsmelding 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 a):

Tabell 3- Hjelpedokument for dokument nr.1, *Om ledelse* (utklipp)

Om skoleledelse St meld nr 30 Kultur for læring

s. 3	Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole. Staten skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar
s.4	Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs. Derfor er det en sentral oppgave å styrke og videreutvikle læreres faglige og pedagogiske kompetanse og å motivere for forbedringer og endringer. Denne meldingen varsler en omfattende satsing på kompetanseutvikling i skolen. Skolen skal utvikles i dialog med dem som har sitt daglige virke i og for skolen.
s. 9	For at skolen skal kunne møte utfordringene fra et mer kunnskapsdrevet samfunn, trengs et systemskifte, der styringen i større grad er basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og økt lokal handlefrihet. Gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil skolen få kunnskap som kan brukes som utgangspunkt for endring og utvikling. For å kunne bruke denne kunnskapen på en god måte, trenger skolen kompetente lærere og skoleledere, som har positive holdninger til endring og utvikling.
s.23	Kunnskap skiller seg fra andre ressurser ved at den ikke er en knapp ressurs. Tvert imot vil kunnskapen øke i verdi jo mer den deles og brukes. Dette får igjen betydning for hvordan

Etterpå startet jeg det møysommelige arbeidet med å analysere utklipp/ avsnitt i hjelpearket for å identifisere de i henhold til aksial koding og deretter plassere dem i valgt subkategori og hovedkategori. Siden jeg til sammen gjorde samme prosedyre i 12 dokumenter, ble dette etter hvert mer effektivt da jeg hadde ferdige maler på hjelpedokumenter og tabeller som var kjente hjelpemidler.

Den konstant komparative analysemetoden kommer til syne når jeg i analysearbeidet går tilbake i dokumentene eller teorien for å finne sammenhengen/ konteksten de er skrevet i for å forsikre meg om at min forståelse av teksten og eller teorien er forenelig med konteksten i dokumentet. Det er her den aksiale kodingen foregår når jeg i min forståelse av den skrevne teksten kan knytte det opp mot subkategorier uten at det eksakte navnet på subkategorien er skrevet i teksten.

Jeg har tatt med to eksempler på den aksiale koding fra dokument 9, Meld.St.28 (2015-2016), *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

Eksempel 1:

Ledelse som bidrar til at kollegiet er enige om mål og utfordringer og som gir de ansatte rom, tillit og trygghet til å prøve ut nye løsninger, er avgjørende. Det er behov for å benytte eksisterende møteplasser og nettverk hvor etablerte modeller og arbeidsformer kan utfordres og videreutvikles. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 69)

Her gjenkjennes subkategorien **idealisert innflytelse**. Den aksiale kodingen består av at jeg kobler teksten med konteksten og har en forståelse av at meningen med teksten er å beskrive at ledelsen bidrar til at det skapes fellesskapsfølelse og tillit til organisasjonens mål i første setning. I tillegg beskrives ledelsens ansvar for å gi de ansatte tillit, rom og trygghet til å prøve ut nye løsninger. Det beskrives også at skolen har behov for at etablerte modeller og arbeidsformer kan utfordres og videreutvikles, og disse utdrag kan gjenkjennes ved aksial koding i subkategorien **intellektualitet**. Begge disse subkategoriene er plassert under hovedkategorien transformasjonsledelse. Likeledes kan ordlyden «behov for at etablerte modeller og arbeidsformer kan utfordres og videreutvikles» kobles med aksial koding til subkategorien **systematisk kompetanseutvikling** innenfor Instructional leadership. Dette avsnittet er derfor koblet til 3 subkategorier og 2 hovedkategorier.

Eksempel 2 er også hentet fra dokument 9, Meld.St.28 (2015-2016), *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*:

Skoleledelsens ansvar er omfattende. Det er mange hensyn som skal ivaretas, tiden skal disponeres mellom faglig og pedagogisk støtte på den ene siden og resultatoppfølging, tilsyn og kontroll på den andre siden. Utvikling av profesjonalitet i skolen forutsetter at både skoleledere og lærere samarbeider om å ta mer aktivt og mer strategisk grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt i et komplekst kunnskapslandskap» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68).

Dette avsnittet har jeg plassert i to hovedkategorier, transformasjonsledelse og Instructional leadership.

Særlig setningen som beskriver faglig og pedagogisk støtte på den ene siden og resultatoppfølging, tilsyn og kontroll på den andre siden, koder jeg aksialt til subkategorien **Tett på praksis, overvåke, instruere** innenfor hovedkategorien Instructional leadership, der ledelsen beskrives som både styrende og overvåkende og deltar aktivt med tilbakemeldinger. Også setningen «skoleledere og lærere samarbeider om å ta mer aktivt og mer strategisk grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt» koder jeg aksialt til Instructional leadership, denne gangen gjennom subkategorien **systematisk kompetanseutvikling og sterkt faglig fokus**. Ordlyden i avsnittet kan også peke mot subkategorien **Individuelle hensyn** i den transformativ lederstilen, som kan beskrives med individuell støtte og utfordring.

Noen ganger ender jeg også med å IKKE å kategorisere et avsnitt som jeg har klippet ut i hjelpedokumentet fordi forståelsen av meningsinnholdet ved andregangsvurdering tross alt ikke handler om lederstil i det hele tatt. Til slutt ender jeg opp med en tabell der jeg har sortert alle de meningsbærende avsnittene innenfor hovedkategorier og subkategorier innenfor samme dokument. (Vedlegg 12- 23). Her illustrert i et utklipp:

Tabell 4 - Samlet analyse dokument nr.9 (utklipp)

Dok 9 Ledelsestil- Analyse av Meld.St.28

A	Transformasjonsledelse	
A1	Idealisert innflytelse Skaper fellesskapsfølelse og visjon, stolthet og tillit til organisasjonens mål. Rollemodell	Skolene og lærebedriftene skal bygge på verdigrunnlaget for grunnopplæringen. Verdiene skal innholdet, det profesjonelle fellesskapet og utøvelsen av skoleledelse og skoleeierskap s.23) Også i instructional Elevenes mestring og læring er skolens formål, og må stå i sentrum for all virksomhet i skolen. Et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjonsarbeid, gode relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere og skolens ledelse
A2	Tillit til lærere, Anerkjennelse Understøtter lærernes kompetanse og <b>intellektualitet</b> . Oppmuntre til innovasjon og kreativitet	Nøkkelen til å utvikle kvaliteten på opplæringen er det profesjonelle lagarbeidet på skolene. Det vil blant annet si samarbeid på tvers av fag om grunnleggende ferdigheter, tverrfaglige temaer, læringsstrategier og sosial kompetanse. Det er godt dokumentert at det er læreren som er den viktigste for elevenes læring.7 Samtidig er det også slik at godt fungerende skoler med gode resultater er preget av et sterkt samarbeid og en kollektiv kultur.8 Utvikling av en god skole med et godt og inkluderende læringsmiljø, er avhengig av at alle lærere deltar aktivt i arbeidet og at skoleeier og skoleledelsen tar det <b>overordnede ansvaret for utviklingen av skolens organisasjonskultur og pedagogiske praksis. (24) Også i instructional.</b> Erfaringene fra tidligere læreplanendringer viser at det er særlig to ting som er viktige i den forbindelse. For det første er det avgjørende at lærerne tar aktivt del i endringsprosessene og at de ikke oppfatter seg som passive mottakere. For det andre er det viktig at det organiseres gode prosesser lokalt slik at lærerkollegiene får god kjennskap til de nye læreplanene. I dette lokale arbeidet er både skoleeiere og skoleledere sentrale (68).6 Dale mfl. (2011) Også i instructional Ledelse i skolen handler både om hvordan skoleledelsen legger til rette og støtter opp om læreres profesjonelle arbeid og hvordan lærere leder læringsarbeidet i klasserommet. Lærerne er avhengige av elevene sine for å oppnå mestring i klasserommet, tilsvarende er rektor avhengig av lærerne for å lykkes i sitt læringsarbeid.3 Helstad (2015)(68) Kunnskapsløftet var både en innholdsreform og en styringsreform. Den nasjonale styringen av skolen etter Kunnskapsløftet baserte seg på fem prinsipper: Klare nasjonale mål, kunnskap om elevenes læringsresultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, <b>stor lokal handlefrihet og et solid støtte- og veiledningsapparat</b> . Skoleeiers ansvar for kvaliteten på opplæringen ble tydeliggjort i <b>reformen(9)( også instructional)</b> Lærerprofesjonen og skoleledere har et felles ansvar for at egen praksis er i tråd med formålsparagrafen og læreplanverket

### 3.6.3 Sammenstilling av alle enkeltanalysene i en matrise

Da jeg hadde analysert alle de 12 dokumentene hver for seg, måtte jeg på en ryddig måte prøve å få en samlet oversikt over alle de 12 analyseresultatene. Jeg valgte derfor å bruke en matrise tegnet i et Excelark. I matrisen ga jeg hovedkategoriene bokstavkoder. A= Transformasjonsledelse, B= Distribuert ledelse, C = Instructional leadership og D = Transaksjonsledelse. Deretter ga jeg kjennetegnene/ subkategoriene nummer fra 1 til 4. Hovedkategorier og subkategoriene la jeg i radene.

Hver av dokumentene fikk hver sin kolonne.

Hver og en av de identifiserte avsnitt i sorteringsanalysen for hvert enkelt dokument, ble talt innenfor hver av subkategoriene.

Som eksempel fra dokument 1, identifiserte jeg 55 meningsbærende avsnitt der jeg gjennom analysen plasserte 15 innenfor hovedkategorien transformasjonsledelse fordelt på alle de 4 subkategorier, 14 innenfor distribuert ledelse fordelt på de 4 subkategorier og til slutt 26 innenfor Instructional leadership fordelt på 3 subkategorier.

Tabell 5: Sammenstilling / Matrise av alle funn i analysedel 1

Kategori / Koder	Dok 1 2004	Dok.2 2004	Dok.3 2006	Dok.4 2008	Dok.5 2009	Dok.6 2010	Dok.7 2011	Dok. 8 2013	Dok.9 2016	Dok.10 2017	Dok.11 2017	Dok.12 2019	
	15	4	4	19	2	3	6	1	11	10	3	4	82
A- Transformasjonsledelse	15	4	4	19	2	3	6	1	11	10	3	4	82
A1	1	0	1	3	2	2	0	1	2	2	0	2	16
A2	10	1	2	4	0	0	3	0	6	5	3	1	35
A3	1	1	1	10	0	1	2	0	1	2	0	1	20
A4	3	2	0	2	0	0	1	0	2	1	0	0	11
B- Distribuert ledelse	14	5	1	5	3	2	3	4	13	16	3	2	71
B1	0	1	0	1	2	0	0	0	3	1	0	0	8
B2	1	1	0	0	1	2	2	0	0	2	0	0	9
B3	13	2	1	4	0	0	1	4	9	13	3	2	52
B4	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
C- Instructional leadership	26	5	14	24	8	14	11	9	29	33	3	8	184
C1	3	1	1	6	0	6	1	0	6	2	0	0	26
C2	3	0	1	7	4	6	5	3	4	2	0	2	37
C3	20	3	10	11	4	2	5	6	17	28	3	6	115
C4	0	1	2	0	0	0	0	0	2	1	0	0	6
D- Transaksjonsledelse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	55	14	19	48	13	19	20	14	53	59	9	14	337

I matrisen har jeg summert totalt antall meningsbærende utsagn pr dokument, i nederste rad. I kolonnen lengst til venstre er summeringen pr hovedkategori (lederstil) i blå farge og summeringen pr subkategori (A1, A2, osv) anført uten farge.

### 3.7 Kvalitet i analysen

Å lete etter relevant informasjon om de forholdene som skal studeres i de mange dokumentene er selvfølgelig en utfordrende oppgave. Postholm og Jacobsen (2011) presiserer at det er en utfordring at forskningshåndverket ikke skal være slurvet i verken innsamling av data, analyse eller fremstilling av funn.

Jeg har i min forskning prøvd å finne ut om det finnes beskrivelser i dokumentene som kan vise hvilken ledelsesstil eller ledelsespraksis myndighetene signaliserer ut til skoleledere gjennom styringsdokumentene. Selvfølgelig må skoleledere forholde seg til enda flere styringsdokumenter fra skoleeier og myndigheter. Det er kun tatt hensyn til de utvalgte dokumenter i studiet.

Postholm og Jacobsen (2011) påpeker viktigheten av å løfte frem forskerens planlegging, handling og refleksjoner for å sikre kvaliteten og troverdighet på et forskningsarbeid. Dette betyr at forskeren reflekterer åpent om svakheter og styrker knyttet til måten informasjon er samlet inn og behandlet på. **Reliabilitet** handler om troverdighet og nøyaktighet i forskningen og påliteligheten av resultatene (Befring, 2015). I analysen har jeg forsøkt å gjøre en systematisk beskrivelse av tekstinholdet i styringsdokumentene. Jeg har prøvd å styrke påliteligheten ved å gjøre klare skiller mellom funn og tolkninger. Ved å beskrive forskningsprosessen for utvalg og analyse har jeg også prøvd å gjøre prosessen mest mulig gjennomsiiktig.

**Validitet** er et uttrykk for å snakke om hvor gyldige og relevante forsknings-resultatene er. Den interne gyldigheten omhandler både valg av dokumentene, analysen og konklusjonene. Når det gjelder den eksterne validiteten, handler dette om hvorvidt resultatene som kommer frem i forskningen gjelder utover konteksten. Kvalitative metoder har i liten grad som formål å slå fast hyppigheten eller omfanget av et fenomen, sier Jacobsen (2005). De kvalitative forskningsmetodene er utviklet for å kunne belyse menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I stedet for å snakke om ekstern validitet eller generaliserbare funn i min forskning, har mine funn og min forståelse i denne kritiske diskursanalysen til hensikt å gi et bidrag til hvordan ledelse oppfattes politisk og i skolen i tidsperioden dokumentene er utgitt.

I drøftingen av funnene i analysen, var jeg særlig opptatt av de prinsipper og regler som gjelder for teoretisk drøfting og argumentasjon. Om dette sier Grønmo (2020) at

systematiske forskningsmetoder må bygge på generelle prinsipper for logikk og språkbruk. Dette innebærer for det første **presisjon** i begrepsbruk og språklige formuleringer i det aktuelle faget, samt entydige formuleringer i resonnement og sammenheng mellom disse begrepene. For det andre må argumentasjonen være **gyldig**. Med dette menes at det må legges vekt på logiske sammenhenger og holdbare slutninger som argumentasjonen leder frem til. Og til sist sier Grønmo (2019), så må argumentasjonen være **fullstendig**, med det menes at alle relevante momenter vurderes slik at det ikke er brist i argumentasjonen. En diskursanalyse er åpen på at den ikke viser en sannhet, men mulige representasjoner av den (Jørgensen & Phillips, 1999). Slik vil også mine funn i analysen være mulige representasjoner av virkeligheten. Slik vil sannsynligheten for at det jeg har funnet er mulig å finne for andre, i tillegg til at de også kan finne andre diskurser. Det vil også være en sannsynlighet for at den kunnskapen jeg presenterer vil være relevant for andre som ønsker å forstå hvordan styringsdokumenter beskriver utøvelse av ledelse i skolen.

## Kap. 4 Presentasjon av dokumentene

Utvalget av nasjonale strategidokumenter i denne oppgaven er fra perioden 2004-2019. Å gjøre en analyse av nasjonale styringsdokument fra en tidsbegrenset periode, vil gjøre det nødvendig å sette dokumentet inn i en historisk sammenheng i den skolepolitiske agendaen. Jeg har derfor gjort en kort oppsummering for hvert dokument som setter oss i stand til å sette innholdet i sammenheng med hva som foregikk i skolen i Norge på dette tidspunktet.

I 2001 nedsatte Stortinget «Utvalget for kvalitet i grunnopplæringen» (Kvalitetsutvalget). Utvalget kom med en rekke forslag som er tatt inn i **St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kvalitet for læring*** (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). Her introduseres den norske skolereformen Kunnskapsløftet, som både er en styrings- og en innholdsreform. I denne Stortingsmeldingen fra april 2004, annonseres det at for å kunne ruste skolene for et stort mangfold av elever og kunne inkludere alle, trengs et systemskifte i måten skolen styres på. Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, men staten skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Samtidig er lærerne profesjonelle yrkesutøvere og skolen må vises tillit. Denne meldingen er illustrert med en rekke «skoleeksempler» fra utviklingsarbeid rundt omkring i norsk skole. Skolen skal dessuten utvikles i dialog med dem som har sitt daglige virke i og for skolen og meldingen varsler en omfattende satsing på kompetanseutvikling i skolen (Utdannings og forskningsdepartementet, 2004a). Kunnskapsløftet vedtas i Stortinget i juni samme år og etablerer et Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen, sammen med nettstedet Skoleporten. I 2004 og 2005 ble nasjonale prøver innført for første gang, foreslått av Kvalitetsutvalget med bakgrunn i det som var omtalt som «PISA-sjokket» i 2001 (Sjøgren, 2020).

***Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen (2005-2008)*** (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b), publiseres også i 2004. Formålet med strategiplanen er at personalet i grunnopplæringen skal ha kompetanse som sikrer elevene og lærlingene tilpasset opplæring med muligheter til å utvikle evner og talenter i samsvar med generell del, læringsplakaten og læreplanene for fag. Gjennom et kompetanseløft skal både skoleledere, instruktører og lærere i skolen rustes og stimuleres til å møte utfordringene knyttet til de endringer i innhold og struktur som den kommende reformen, Kunnskapsløftet, innebærer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b).



Læreplanreformen Kunnskapsløftet, ble gradvis innført fra august 2006, da 1. – 9. trinn i grunnskolen og Vg1 tok i bruk nye læreplaner for fag og ny fag- og timefordeling. Skoleåret 2007 – 2008 ble nye læreplaner tatt i bruk for 10. trinn og Vg2 . Skoleåret 2008 – 2009 ble Kunnskapsløftet innført i Vg3 (Aasen et al., 2012).

Kunnskapsløftet førte til endringer i læreplaner, vurderingssystemer og struktur. På samme tid introduserer nasjonale prøver og resultatene er synlige for alle i NKVS, det nyetablerte Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen. Evalueringen av de første gjennomførte nasjonale prøvene fører til en ny og endret form i 2007 (Sjøberg, 2020).

Den første stortingsmeldingen etter innføringen av den nye læreplanreformen var **St.meld. nr. 16 (2006-2007) og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring**

(Kunnskapsdepartementet, 2006). Da la Kunnskapsdepartementet frem omfattende dokumentasjon på sosiale skjevheter i vårt utdanningssystem, og pekte på *tidlig innsats* og gjennomgående forbedringer av kvalitet i utdanningssystemet som hovedgrep for å sikre at innbyggere i alle lag av samfunnet skal ha like muligheter til utdanning (Kunnskapsdepartementet,2006). I tillegg krever innsatsen for sosial utjevning økt samhandling mellom alle involverte. Meldingen er tydelig på at skoleledelsen må påse at opplæringen sikrer høye forventninger om læring hos alle, og ha gode rutiner for oppfølging. Det vises til verktøy og hjelpemidler som kan være til nytte i en slik vurderingsprosess og at helsestasjoner og barnehager har gode erfaringer med ulike verktøy for språkkartlegging. I grunnopplæringen finnes det både obligatoriske prøver og annet materiell lærere kan ta i bruk for å kartlegge elevers kompetanse og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Juni 2008 utgis **St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen** (Kunnskapsdepartementet, 2008). I denne Stortingsmeldingen legger Kunnskapsdepartementet frem bekymringen for kvaliteten på viktige områder i skolen. Spesielt begrunnes bekymringen for elever som går ut fra 10.- trinn uten tilfredsstillende grunnleggende ferdigheter. Dette dokumenteres blant annet ut fra internasjonale undersøkelser av elevenes kunnskapsnivå, der norske elever presterer lavere enn gjennomsnittet i OECD - landene og er svakest i Norden. I sentrale ferdigheter som lesing, regning og naturfag har resultater vært fallende helt siden 2000-tallet. Regjeringens mål er å snu den negative utviklingen og presenterer mål for kvaliteten i grunnopplæringen og tiltak for å bedre elevenes utbytte av opplæringen. Regjeringen bygger videre på de reformene som er gjennomført de siste årene, men legger samtidig opp

til at styringsvirkemidlene skal forbedres og endres etter hvert som evalueringene av reformen foreligger. Regjeringen vil forsterke innsatsen slik at skolene skal få bedre muligheter til å realisere målene for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Gjennom flere av stortingsmeldingene nevnt ovenfor har regjeringen lagt grunnlaget for en skole av høy kvalitet som gir alle like muligheter. God og tilpasset opplæring tidlig i opplæringsløpet og kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og skoleledere er sentralt for regjeringens utdanningspolitikk. I februar 2009 kommer Kunnskapsdepartementet med **St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen** (Kunnskapsdepartementet, 2009), der regjeringen foreslår å differensiere lærerutdanningen. Det vil bli opprettet en grunnskolelærerutdanning 1-7, og grunnskolelærerutdanning 5-10. For å styrke lærerrollen og skape en læreridentitet, foreslår regjeringen et nytt og utvidet pedagogikkfag. Å heve kvaliteten i den fireårige grunnskolelærerutdanningen, bygge opp fagpersonalets kompetanse, utvikle en god samarbeidsstruktur mellom utdanningsinstitusjonene og få på plass mastertilbud i samsvar med grunnskolens behov blir de konkrete tiltakene. Regjeringen ønsker også å øke antall lærere i grunnskolen som har en mastergrad (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Tidsbruksutvalget ble nedsatt av Kunnskapsdepartementet i 2008 for å gjennomgå tiltak som kunne føre til bedre bruk av tiden i skolen. Utvalget gjorde en omfattende undersøkelse av tidsbruken av de ulike profesjonene i skolen i 2009 og funnene blir mye omtalt i **Meld.St.19 (2009-2010) Tid til læring** (Kunnskapsdepartementet, 2010). Regjeringen redegjør i denne meldingen for Tidsbruksutvalgets forslag, og fremmer blant annet tiltak for mer effektiv utnyttelse av lærernes tid og sier dette om hvordan nye tiltak skal vurderes:

De siste åra har ikke minst ønsket om tettere oppfølging av resultatene i skolen og oppfølgingen av regelverket ført til større krav til rapportering og dokumentering. Rapportering og dokumentasjon er nødvendig, men den totale tidsbruken og nye tiltak må vurderes opp mot hensynet til hvordan skolen skal arbeide med å oppfylle sitt samfunnsmandat og skape gode resultater for eleven. Verdien av kartlegging, prøver og tester vil forringes om mengden blir så stor at det går ut over muligheten til å følge opp resultatene gjennom arbeid med fagene (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 6).

**I 2011 kommer Meld.St.22 (2010-2011) *Motivasjon- Mestring- Muligheter - Ungdomstrinnet*** (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I denne meldingen gjør departementet opp status for ungdomstrinnet, med sikte på å gjøre opplæringen mer praktisk og variert, og dermed mer motiverende og relevant. En fornying av ungdomstrinnet skal skje gjennom blant annet mer variasjon i undervisningen, innføring av valgfag, tilbud om å innføre forsøk med arbeidslivsfag i alle kommuner og flere lærere på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

**I Meld.St.20 (2012-2013): *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen***

(Kunnskapsdepartementet, 2013), kan vi lese at de siste årenes internasjonale undersøkelser viser at elevene i den norske fellesskolen har klar framgang i matematikk, naturfag og lesing. Det har vært arbeidet med å heve de faglige resultatene gjennom tilpasset opplæring, tidlig innsats, bedre tilbakemeldinger til elevene og etter- og videreutdanning av lærere, og dette må fortsette. Også fornyingen av ungdomstrinnet, der opplæringen skal bli mer variert og praktisk gir motivasjon. Dette er et arbeid som er i gang, og som skal videreføres til hele grunnopplæringen. Regjeringen presenterer hvordan framgangen i norsk skole skal videreføres, og tiltak for å styrke kvaliteten i hele grunnopplæringen, samt som skal gi elever og lærlinger solid kompetanse og bedre forutsetninger for å fullføre (Kunnskapsdepartementet, 2013).

**Meld.St.28 (2015-2016): *Fag- fordypning – forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*** (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I denne meldingen legger regjeringen frem forslag til hvordan innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skal fornyes. Fornyelsen av Kunnskapsløftet skal gjøre at både skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt. Alle deler av læreplanverket for grunnskolen, både Generell del, Prinsipper for opplæringen, inkludert Læringsplakaten, og læreplanene for de enkelte fagene, skal fornyes og ses i sammenheng. Disse delene har vært utviklet på ulike tidspunkter, og sammenhengen mellom dem er ikke god nok, sier meldingen. Noe av det som får stort fokus er arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene. Temaene som er knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, er overordnede og skal reflektere innholdet i formålsparagrafen. De prioriterte temaer i fagfornyelsen som departementet legger frem er: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Meldingen kobler skolelederens ansvar i læreplanarbeidet slik:

Læreplanverket legger premissene for innholdet i opplæringen. Det er skoleledere og læreres profesjonelle arbeid og samhandling med elevene som sikrer god læring og utvikling for den enkelte elev. Skoler og skoleeiere har gjennom arbeidet med Kunnskapsløftet lagt ned et viktig utviklingsarbeid de nå kan bygge videre på (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6-7).

Kunnskapsdepartementet vil i **Meld.St.21 (2016-2017): *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*** (Kunnskapsdepartementet, 2017) innføre tiltak som gjør at alle barn skal få den hjelpen de trenger så tidlig som mulig, for å lære å lese, regne og skrive. Regjeringen vil stille strengere krav til at kommuner og fylkeskommuner jobber systematisk for å bedre læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte i alle fag. Regjeringen ønsker at kommuner og skoler får større handlingsrom til å drive systematisk skoleutvikling slik at de selv tar tak i det som ikke fungerer, slik at de ruster elevene sine best mulig for fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Generell Del av læreplanen ble både ved innføringen av Kunnskapsløftet i skoleåret 2006–2007 og ved fastsetting av ny formålsparagraf i 2008, videreført uten endringer. Regjeringen foreslår imidlertid i Meld.St.20 (2012-2013), *På rett vei Kvalitet og mangfold i fellesskolen* at det utarbeides en fornyet generell del av læreplanverket for Kunnskapsløftet for å få en bedre konsistens mellom Generell del og læreplanene for fag (Kunnskapsdepartementet, 2013). Høsten 2019 innfører Utdanningsdirektoratet **Overordnet del av læreplanen-Verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen**, som erstatter Generell del av læreplanen, samtidig innføres Fagfornyelsen trinnvis.

Innholdet i overordnet del omhandler opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning og sist, men ikke minst prinsipper for skolens praksis: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I november 2019, presenterer regjeringen konkrete tiltak for å bedre utdanningssystemet i **Meld.St.6 (2019-2020): *Tett på- Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*** (Kunnskapsdepartementet, 2019). Regjeringen presiserer at tiltaksplaner i seg selv ikke vil være nok for å lykkes med tidlig innsats og en mer inkluderende praksis i barnehager og skoler. Kunnskapsgrunnlaget for meldingen viser at praksis ikke er tråd med

regelverket alle steder. Mantraet er at kommuner og fylkeskommuner må arbeide målbevisst for inkludering og tidlig innsats, og innfri kravene som ligger i regelverket. Til slutt i hvert kapittel har meldingen en liste over forventninger som viser hva regjeringen mener er særlig viktig for at vi sammen skal nå målet om tidlig innsats og et inkluderende tilbud til alle (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## Kap. 5 Funn og drøfting

### 5.1 Innledning

Det er ingen enkel sammenheng mellom ledelse og resultater i skolen. Men en rekke internasjonale studier viser til skoleleders innflytelse på skolens læringsmiljø som har betydning for kvaliteten i opplæringen (Robinson, 2014). Møller & Ottesen (2011) påpeker at det i en rekke dokumenter fra regjering og kunnskapsdepartement framheves at kvalitet i opplæringen forutsetter ledelseskompetanse på alle områder. Skoleutvikling og kontinuerlig endring forutsetter ikke bare riktig og tilstrekkelig kompetanse hos skoleledere, men også hos alle andre aktører i skolen, sammen med et godt nasjonalt styringssystem, og setter krav til skolen som en organisasjon (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a).

Masterideer er definert som en idestrøm som i en periode har fått særlig sterk legitimitet og stor utbredelse, og virker utløsende for lokale reformer, eller som kan gi retning til lokale definisjoner av problemer og løsninger. Slike ideer kan for eksempel handle om hvordan virksomheter bør utformes, styres og ledes og hvordan kjerneaktivitetene i organisasjonen skal utøves (Røvik & Pettersen, 2014). Møller (2015) betrakter ledelse som en masteride, som på kort tid har fått stor utbredelse i skolen og særlig kan gjenfinnes i læreplanreformer og i meldinger til Stortinget om skolens kvalitet og styring.

Moderniseringen av offentlig sektor generelt gjennom New Public Management, de enkelte lands deltakelser i internasjonale tester, internasjonale organisasjoner som NCSL (National College for School Leadership) og OECD (Organisation for Economic Co- Operation and Development) er koblinger som Møller (2015) trekker inn for å begrunne hvordan ledelse i skolen har blitt en masteride, der ledelse i seg selv blir en løsning og en problembeskrivelse i hvordan skolen skal forbedres.

Jeg vil i dette kapittelet drøfte funnene i lederstiler fra dokumentene, hvordan ulike ledelsesdiskurser er synlige og hvordan teksten bygger støtte og begrunnelser for hvordan ledelsen i skolen skal utøves. Jeg vil først drøfte strukturen og oppbygningen av dokumentene. Deretter beskriver jeg funn med elementer fra Faircloughs kritiske diskursanalyse og drøfter disse henholdsvis fra analyse på nivå en; teksten og deretter nivå to som omhandler diskursiv praksis.

## 5.2 Struktur i dokumentene

God struktur er et av de beste virkemidlene du har for å gjøre en tekst oversiktlig og forståelig for leseren. Med «struktur» menes at teksten er ryddig, og bygget opp på en slik måte at budskapet kommer tydelig frem, og hva argumentene dine er basert på.

Tema og hovedfokus i styringsdokumentene jeg har valgt ut i analysen, varierer. Beskrivelsene av ledelse er ikke hovedtema i noen av dokumentene, men glir inn i andre tema på en naturlig måte.

10 av de utvalgte 12 dokumenter er Stortingsmeldinger/ meldinger til Stortinget og disse er stort sett bygd opp på samme måte. med god struktur. De har en fremside, gjerne med et fargerikt bilde, en ingress og en innholdsliste med sidetall, og en innledning som også ofte fungerer som et sammendrag. Deretter kommer kapitler og underkapittel, som alle er systematisk nummerert. Til slutt kommer vanligvis et kapittel som omhandler økonomiske og administrative konsekvenser av tiltak og endringer. Helt bakerst kommer vedlegg. At teksten har god struktur gjør at teksten er oversiktlig og forståelig for leseren. Teksten er ryddig og systematisk bygget opp og dette gir god sammenheng i teksten.

Teksten i Stortingsmeldingene/meldingene til Stortinget er skrevet som en akademisk/ vitenskapelig tekst, med henvisninger til kilder og referanser i fotnoter. Å bygge en tekst og vise hvor den aktuelle informasjonen er hentet fra, viser redelighet i alle faglige arbeid. I nasjonale styringsdokumenter som Stortingsmeldinger/meldinger til Stortinget er dette også viktig fordi mye som skrives er basert på andre forfatters ideer, argumenter, teorier, innsamlede data og empiriske funn. Å bruke kilder korrekt vil anerkjenne andre forfatteres arbeid og gi teksten legitimitet. Leseren vil også kunne identifisere og gjenfinne kildene som det er referert til.

Stortingsmeldinger/ meldinger til Stortinget i analysen bygger gjerne på hverandre i tidsperioden, de beskriver utviklingen i skolen og er grundig i redegjørelsen for hvordan regjeringen har analysert, hvilke planer som gjelder fremover og hvilke ambisjoner regjeringen har for skolen. To dokumenter i utvalget; *Strategi for kompetanseutvikling for grunnsopplæringen* og *den Overordnede planen for læreplanen*, er begge utgitt av Utdanningsdirektoratet. Disse er mindre i omfang enn Stortingsmeldinger/meldinger til Stortinget og er mer konkrete dokumenter til direkte bruk i skolen. Språket i disse dokumentene er tydelig, kortfattet og enkelt. De har ikke samme stive struktur som

meldingene og de er ikke skrevet som en akademisk tekst og inneholder ikke innholdsliste, kildehenvisninger eller vedlegg. At disse tekstene er enklere i sin form og begrenset i omfang gjør at disse tekstene er lettere lesbare og direkte dokumenter for oppsummering og for å sette planer ut i verk. Om man vil ha grundigere bakgrunn er det andre dokumenter som kan gi denne informasjonen.

### 5.3 Funn og drøfting analysedel 1-teksten og lederstilen

I analysedel 1 brukte jeg den konstant komparative analysemetoden for å kategorisere og systematisere funn. Her benyttet jeg ord og uttrykk fra teksten for å identifisere ulike perspektiv på ledelse og lederstiler. Dette er en analyse som må regnes som et nivå 1, i Faircloughs kritiske diskursanalyse.

I analysen plukket jeg ut alle avsnitt og setninger som omhandlet ledelse i 12 nasjonale styringsdokumenter for skolen i perioden 2004- 2019. Et konstruktivt perspektiv og et instrumentelt perspektiv på organisasjoner, samt to lederstiler innenfor hver av disse, ble utgangspunktet for kodingen i den konstant komparative analysemetoden. Funnene fra denne analysedelen viser funn av instrumentelle perspektiver og konstruktive perspektiver på ledelse i alle 12 dokumenter. Av de instrumentelle lederstilene var det ikke funn fra kjennetegnene på transaksjonsledelse slik jeg har vurdert dem.

I transformasjonsledelse er den aksiale koden understøtting av intellektualitet den mest fremtredende. I distribuert ledelse er den aksiale kodingen kompetanseutvikling og reflektert dialog den mest frekventerte. I Instructional leadership er sterkt faglig fokus, oppmuntring til samarbeid og systematisk kompetanseutvikling de mest frekventerte elementene som kommer frem i den aksiale kodingen.

Alle funn er sammenfattet i en matrise, som tabell 5 under viser. Denne matrisen er også lagt som vedlegg nr. 25.



Tabell 5: Funn av analysedel 1

Kategori / Koder	Dok.1 2004	Dok.2 2004	Dok.3 2006	Dok.4 2008	Dok.5 2009	Dok.6 2010	Dok.7 2011	Dok.8 2013	Dok.9 2016	Dok.10 2017	Dok.11 2017	Dok.12 2019	337
<b>A- Transformasjonsledelse</b>	15	4	4	19	2	3	6	1	11	10	3	4	82
A1	1	0	1	3	2	2	0	1	2	2	0	2	16
A2	10	1	2	4	0	0	3	0	6	5	3	1	35
A3	1	1	1	10	0	1	2	0	1	2	0	1	20
A4	3	2	0	2	0	0	1	0	2	1	0	0	11
<b>B- Distribuert ledelse</b>	14	5	1	5	3	2	3	4	13	16	3	2	71
B1	0	1	0	1	2	0	0	0	3	1	0	0	8
B2	1	1	0	0	1	2	2	0	0	2	0	0	9
B3	13	2	1	4	0	0	1	4	9	13	3	2	52
B4	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
<b>C- Instruksjonal leadership</b>	26	5	14	24	8	14	11	9	29	33	3	8	184
C1	3	1	1	6	0	6	1	0	6	2	0	0	26
C2	3	0	1	7	4	6	5	3	4	2	0	2	37
C3	20	3	10	11	4	2	5	6	17	28	3	6	115
C4	0	1	2	0	0	0	0	0	2	1	0	0	6
<b>D- Transaksjonsledelse</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	55	14	19	48	13	19	20	14	53	59	9	14	337

Noen av avsnittene ble i den aksiale kodingen koblet til flere ledelsesstiler. Jeg velger derfor å navngi de totale antall kategoriserte funn som markeringer. Av totalt 337 markeringer fordelt på 12 dokumenter er 184 markeringer relatert til Instructional leadership, 82 til transformasjonsledelse og 71 til distribuert ledelse.

Av alle dokumentene er det dokument 1, 4, 9 og 10 som utpeker seg som de som omhandler ledelse flest ganger. Dokumentene inneholder beskrivelser av ledelse i mer enn dobbelt så mange avsnitt som de andre dokumentene. Alle disse fire dokumentene er Stortingsmeldinger/ meldinger til Stortinget og er utgitt i henholdsvis 2004, 2008, 2016 og 2017. Jeg mener dette viser at beskrivelser av ledelse er et emne som regjeringen mener er viktig i hele tidsperioden. Selv om de andre dokumentene i analysen har færre beskrivelser av ledelse, kan jeg ikke vurdere om det er tilfeldig eller tilsiktet fordi tema og formål med dokumentene er så forskjellig.

Av alle de 337 markeringer av ledelse i de tolv dokumentene, gjenkjennes 55 % av dem med kjennetegn fra instrumentelle perspektiver, alle i lederstilen Instructional leadership. Resterende 45 % gjenkjennes i de konstruktive perspektivene, fordelt med 24 % på transformasjonsledelse og 21 % på distribuert ledelse. Alt i alt viser funnene at de to perspektiver på ledelse er tilnærmet like mye beskrevet når vi ser alle dokumentene under ett. Se tabell 5 over, eller vedlegg nr.25.

Alle de fire subkategoriene og lederdimensjonene fra Robinsons metastudie som har mest effekt på elevens læring er inkludert i funnene i hvert dokument. Lederdimensjonen, *Å lede*

*lærernes læring og utvikling*, er den som uttrykkes oftest, 55 % av lederbeskrivelsene kobles til denne oppgaven. Deretter er 24 % av lederbeskrivelsene knyttet til dimensjonen *Å sørge for høy undervisningskvalitet*, 15 % knyttet til dimensjonen *Å etablere mål og forventninger mål* og til sist bare 6 % av lederbeskrivelsene knyttes til *Å sørge for positivt læringsmiljø*.

Jeg vil i neste delkapittel både utdype og drøfte funn i analysen jeg har vist til, samt drøfte de diskurser og genrer som i teksten er med på å støtte opp under budskapet. Dette kan også på en måte kalles virkemidler som direktoratet benytter i tekstproduksjonen for å skape den ønskede diskursive praksis.

## 5.4 Funn og drøfting analysedel 2- teksten og diskursene

Elementer fra den kritiske diskursanalysen som jeg har benyttet i denne delen av analysen er å nærlese setninger og avsnitt og kritisk vurdere hvordan ord, begreper, tekst og bruk av genrer og henvisning til andre tekster skaper diskurser om hvordan skoleledelse skal utøves ifølge dokumentene i analysen. Dette kan regnes som å analysere på nivå 2, diskursiv praksis ifølge Faircloughs analysemodell.

Jeg har i dokumentene funnet beskrivelser fra både instrumentelle og konstruktivistiske perspektiver på organisasjoner i alle dokumentene og velger derfor å fortsette drøftingen innenfor disse to perspektivene i lys av lederdimensjonene 1) *Å etablere mål og forventninger* og 2) *Å lede læreres læring og utvikling*, som hadde henholdsvis moderat og høy effekt på elevenes resultater i Robinsons metastudie.

### 5.4.1 Å etablere mål og forventninger

St.meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a) og *Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b), fastsetter at alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere **felles mål**. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvor vidt målene som settes og veivalgene som gjøres er de riktige for virksomheten, er grunnleggende for skolen som organisasjon (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a, b). At skolen skal utvikles i dialog med dem som har sitt virke i og for skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a), forsterker inntrykket om at samspillet i arbeidet med målene forventes utviklet i relasjoner og med gjensidig forpliktelse. Når det

derimot gjelder læringsplanene, skal styringen av disse målene være nasjonale og klare, med tydelig ansvars plassering. Det instrumentelle styringsperspektivet kommer også til syne ved fokus på det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet som skolen kan høste kunnskap fra og benyttes som utgangspunkt for endring og utvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a).

Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) påpeker videre skoleledelsens ansvar, ved at kunnskapsutvikling og skolering av skoleledere har hatt høy prioritet hos sentrale utdanningsmyndigheter i lengre tid og er et viktig virkemiddel for å nå **de nasjonale målene for skolen**, (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). I en rapport om rektorutdanningen (Lysø et al., 2011) skrives det at rektorutdanningen nettopp kan betraktes som en operativ videreføring av sentrale elementer i Kunnskapsløftet og St.meld.nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a), der det fokuseres på mål- og resultatstyring, myndiggjøring av profesjonen, ansvarliggjøring og kunnskapsbasert yrkesutøvelse (Lysø et al., 2011). Tydeliggjøringen og myndiggjøring av ledelsesprofesjonen, samt at mål- og resultatstyring skal være viktige i kompetanseutviklingen til skoleledere ved rektorutdanningen har tydelige kjennetegn på instrumentell ledelse.

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* henvises det til Kvalitetsutvalget som understreker at et godt lederskap skaper vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk, slik at målene i læreplanen kan realiseres og kvaliteten i læringsarbeidet sikres (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). Dette gjentas også i *Strategi for Kompetanseutvikling* i grunnopplæringen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b). Det konstruktivistiske perspektivet holdes likevel vedlike ved å påpeke stor lokal handlefrihet og at det i størst mulig grad bør overlates til skolene å avgjøre hvordan de nasjonale målene skal nås. Den tidligere detaljstyringen av arbeidsmåter og organiseringen av opplæringen skal reduseres (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a, b).

Dons (2012) mener at når det gjelder norske styringsdokumenter, fikk de en vridning til NPM inspirert styring allerede tidlig på 1990 tallet ved St.meld. nr. 37 (1990-1991) *Om styring og organisering i utdanningssektoren* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1991). Da ble målstyring introdusert som et overordnet styringsprinsipp for utdanningssektoren. Med overordnede nasjonale mål og systematisk oppfølging av resultater skulle de sentrale myndigheter ivareta enhetlig nasjonal styring. Med NPM og

målstyringen mener Dons at utdanning i større grad ble forstått som en instrumentell, logisk og kalkulerende virksomhet. På samme tid endret de fleste kommuner organisasjonsform til en tonivåmodell, som gjorde rektor totalansvarlig for skolens drift og skulle rapportere til rådmannen direkte, med kommunikasjon inspirert fra NPM (Dons, 2012).

St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a) beskriver at skolen som lærende organisasjon setter krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Stortingsmeldingen sier videre at siden all erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, vil departementet utarbeide et eget program for kompetanseutvikling for ledere.

Den tydelige kraftfulle lederrollen og den pedagogiske praksis kobles her mot oppdatert kunnskap, som begge er instrumentelle prinsipper. Prioritering av kunnskapsutvikling og skoling av skoleledere som beskrives i St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a), bygger opp under at ledelsen skal oppdatere sin manglende kunnskap og være en leder som skal kunne vurdere den pedagogiske praksis.

St.meld. nr. 16 (2006-2007) og *ingen stod igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2006), utgis omtrent på samme tid som utdanningsreformen Kunnskapsløftet innføres. I denne meldingen videreføres det instrumentelle perspektivet og poengterer at skoleledelsen har behov for informasjon om utviklingen av skolens resultater for å kunne målrette skolens utviklingsarbeid. En systematisk oppfølging av skolens resultater bør være kjernen i kommunens og fylkeskommunens styring av skolene. Videre beskrives at både styring, ledelse og pedagogisk praksis i størst mulig grad bør være basert på oppdatert kunnskap om forhold som har betydning for læring, utvikling og undervisning. Herunder inkluderes også kunnskap om hvilke tiltak som har effekt, og hvilke som ikke har det, noe som er spesielt viktig for å realisere målsettingen om sosial utjevning gjennom utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Vi ser tydelige instrumentelle elementer i dette styringsdokumentet. Vi kjenner igjen rasjonelle verdier, der for eksempel kunnskap om effekt av tiltak vurderes opp mot de som ikke har effekt. Disse rasjonelle verdier kobles mot hvilken retning utviklingen skal styres.

«Intertekstualitet er studiet av relasjoner mellom en tekst og andre tekster» (Skrede, 2017,

s. 51). Stortingsmeldingene/ meldinger til Stortinget jeg har analysert er relatert til mange andre tekster, blant annet er det gjort rede for både forskning, høringsutkast, utredninger og andre Stortingsmeldinger. Effekten de ulike intertekstuelle koblinger kan tenkes å ha eller hvilken ideologi de representerer blir viktig for hvilken rolle eller virkemiddel de er i teksten.

Flere av dokumentene i analysen viser til internasjonale studier om skoleledelse. St.meld. nr. 16 (2006-2007) *Og ingen stod igjen- Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006) viser til forskning fra Sammons (1999), Leithwood og Riehl (2003), samt National College for School Leadership (2007) når de skriver (min utheving):» Rektor og den øvrige ledelsen har betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel på flere måter. Først og fremst ved å ha **ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd** «(Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 44).

Ved å henvise til internasjonal forskning og store forskningsorganisasjoner, vil budskapet legitimeres. Skoleledelsens myndighet og rolle blir sterk når den kobles positivt opp mot elevenes læringsutbytte. Nødvendigheten ved å sette mål og vurdere dem er instrumentelle kjennetegn som kobles sammen med at lederen skal inspirere til felles innsats, og kan gjenkjennes i både instrumentelle og konstruktive lederstiler.

I dokumentene viser teksten praksiseksempler. I et eksempel i St.meld. nr. 16 (2006-2007) *Og ingen stod igjen- Tidlig innsats for livslang læring* gis ledelsen på en skole kreditt for å motivere å få med seg hele personalet i utviklingstiltak og målrealisering: «Vi ser ledere som i større grad enn før får med seg personalet og setter i verk felles tiltak på hele skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 25).

En felles skolekultur der ledelse og lærere jobber mot felles mål blir i St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* et kjennetegn på skoler som har spesielt gode resultater. Her vil grunnleggende verdier i kulturen gjenfinnes i det praktiske arbeidet, sier Stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 45).

I Meld.St.28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse* stadfester regjeringen at elevenes mestring og læring er skolens formål, og må stå i sentrum for all virksomhet i skolen. «Et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjonsarbeid, gode relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere og skolens ledelse. Skoleledelsens rolle i dette er

omfattende» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68).

Verdier, fellesskap, relasjonsarbeid og arbeid mot felles mål blir i praksiseksempelene og utdragene over påpekt sammen med gode resultater og det knyttes konstruktivistiske relasjonelle bånd sammen med positive ladede ord som verdi og fellesskap, og at dette oppnås ved at verdiene i skolekulturen gjennomsyrer praksis. Om denne skolekulturen kan vi lese videre i St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Denne Stortingsmeldingen understreker at kvalitetsutvikling ved skoler krever at alle deltar og trekker i samme retning. Denne kvalitetsutviklingen sikres ved å involvere lærerne, slik at de har eierskap og brei tilslutning til de endringer som skal gjøres (Kunnskapsdepartementet, 2008).

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* oppfordrer skoleeiere og skoler imidlertid i en instrumentell tilnærming for oppfølging av målsettingen:

Regjeringen oppfordrer skoleeiere og skoler til å sette konkrete målsettinger for hva de skal oppnå innenfor de målområdene som er satt opp. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet med nasjonale prøver, Elevundersøkelsen og Skoleporten gjør det mulig for hver enkelt kommune og skole å vurdere sin egen måloppnåelse (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13).

Videre leser vi at regjeringen ønsker en sterkere nasjonal styring med skolen, men også stiller krav til og støtter opp mot en sterkere lokal ledelse. Samtidig forventes det at skal være et godt samarbeid med lokale myndigheter, og en mulighet for den enkelte skoleeier til å prioritere ut fra lokale behov innenfor rammen av en nasjonal satsing (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13).

I systemskiftet til den målstyrte skolen skulle lærerne og skolelederne på den ene siden få tillit, «frie tøyler» på undervisningsform, samarbeid og endringsarbeid. Men på den andre siden står sentral målstyring og resultatkontroll. Om denne tosidigheten, sier Dons, at skolelederen får en utfordring mellom det å balansere det sterke og tydelige lederskapet, med verdibasert ledelse, danningsideal som deltakelse og demokrati (Dons, 2012).

Budskapet om skoleledelsens påvirkningskraft og den statlige politikken om at skolelederens evne til å sette mål skal styrkes, gjentas også senere i St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, og denne gangen er konstruksjon av felles mål i organisasjonen ikke lenger synlig:

Departementet viser til at skoleledelse kan ha stor betydning for kvaliteten

i opplæringen, særlig gjennom at skoleledelse påvirker faktorer som skolens visjoner og mål, lokale læreplaner og undervisningspraksis. En statlig politikk for skoleledelse må derfor først og fremst rettes inn mot å bedre rektorenes og andre skolelederes evne til å sette mål for skolen samt å følge opp elevenes utbytte av opplæringen. Samtidig har rektorene i løpet av de siste årene fått utvidet ansvar og myndighet og en viktig rolle i å drive utviklingsarbeid i skolen. Dette bør også få betydning for hvilke tiltak en iverksetter for en bedre skoleledelse (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 66).

I Meld.St.19 (2009-2010) *Tid til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2010) vises det til en forskningsrapport der OECD anbefaler enkelte land å definere de ansvarsområder som tillegges skoleledelse:

Det framheves som grunnleggende for læring i skolen og «effektiv» ledelse å vektlegge støtte, evaluering og utvikling av læreres kompetanse. Skoleledere må ta del i prosessen med å sette mål for opplæringen og implementere gode vurderingssystemer. Strategisk bruk av ressurser, så vel læreres tid som skolens budsjett, må foretas med pedagogiske begrunnelser (Kunnskapsdepartementet, 2010, s.17).

Effektiv ledelse, som vanligvis er knyttet til den instrumentelle rasjonelle lederstilen, knyttes i teksten her sammen med typiske konstruktivistiske begreper som *støtte* og at skoleledelsen skal ta del i prosessen. På denne måten prøver regjeringen å lage en forent forståelse av begrepet effektiv, som ikke enøyd fokuserer på målstyring og resultat, der skoleledelsen setter målene, men et begrep som også kan bety at skoleledelsen og lærerne i prosess bestemmer målene. Likevel benytter OECD begrepet implementering av vurderingssystemer, som har en instrumentell klang i betydningen *innføring av*.

Flere rapporter etter innføringen av skolereformen Kunnskapsløftet viste at ikke alt ble som planlagt og at det var flere utfordringer når det gjaldt styringen av implementeringen (Sivesind, 2012). To av funnene var manglende kommunikasjon mellom aktørene og uklar ansvarsdelingen i arbeidet med de lokale læreplanene (Sivesind, 2012). Om dette læreplanarbeidet viser Kunnskapsdepartementet i Meld.St.28 (2015-2016) *Fag fordypning Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet* til forskningsrapporten *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*:

Erfaringene fra tidligere læreplanendringer viser at det er særlig to ting som er viktige i den forbindelse. For det første er det avgjørende at lærerne tar aktivt del i endringsprosessene og at de ikke oppfatter seg som passive mottakere. For det andre er det viktig at det organiseres gode prosesser lokalt slik at lærerkollegiene får god kjennskap til de nye læreplanene. I dette lokale arbeidet er både skoleeiere og skoleledere

sentrale (Dale, Engelsen & Karseth, 2011, i Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6).

Her viser altså regjeringen til forskningsrapporten og bekrefter at intensjonene i innføringen ikke samsvarer med verken forutsetningene eller implementeringsresultatet. Skjult i teksten mener jeg at det ligger en innrømmelse av at implementeringens format og gjennomføring ikke var godt nok forberedt fra regjeringens side.

Om hvordan utviklingen på skolen og mål fastsettes for skolen i fellesskap viser Meld.St.28 (2015-2016) *Fag- fordypning- forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet* til flere andre dokument, slik som en norske utredning, forskning og høringsuttalelser. Det beskrives et felles ansvar for lærerprofesjon og skoleledelse, der praksisen på skolen er i tråd med formålsparagrafen og læreplanverket, for å ivareta elevenes beste, og for at skolen i fellesskap utvikler seg for å nå sine mål. I arbeidet med å utvikle og implementere de fornyede læreplaner er det nødvendig med skolebaserte prosesser der kollegiet sammen drøfter og vurderer eget arbeid og målene. Det påpekes at tid og tilrettelegging for dette arbeidet er vesentlig, samt at ledelse som bidrar til at kollegiet er enige om mål og som gir de ansatte rom, tillit og trygghet til å prøve ut nye løsninger, er avgjørende. Det er behov for å benytte eksisterende møteplasser og nettverk hvor etablerte modeller og arbeidsformer kan utfordres og videreutvikles (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Når flere dokumenter relateres til budskapet, er dette et virkemiddel som støtte eller bekreftelse for hvordan regjeringen ønsker at ledelsen skal arbeide i organisasjonen. Med å vise til NOU 2015: 8, begrunnes teksten og gir den tyngde, og at denne utredningen har benyttet høringsuttalelser gir teksten gyldighet, da høringen har vært ute til alle aktører i skolen. Bruk av disse intertekstualitetene bygger opp under budskapet, der de konstruktivistiske perspektivene kommer tydelig frem i det som er avgjørende for at målene skal nås og skolen skal utvikles. Ledelsen skal bidra til at kollegiet er enige om mål og utfordringer, lederne skal gi de ansatte rom, tillit og trygghet. Samtidig skal ledelsen sammen med kollegiet utfordre og videreutvikle arbeidsformer som krever en ledelsesform som kan ha instrumentelle perspektiver, da arbeidsformene skal vektes og vurderes med læringseffekt som formål.

Gjentagelser er et virkemiddel som benyttes i dokumentene for å styrke, fordype og gi beskrivelsene viktighet. De fleste av beskrivelser av arbeidet med utviklingen og implementeringen av de nye læreplanene i Meld.St.28 (2015-2016) *Fag Fordypning*



*Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016) gjentas mange ganger med samme mantra.»  
Gode åpne prosesser vil også bidra til en bred og inkluderende implementeringsprosess  
«(s. 65), «En bred involvering vil bidra til legitimitet og til å sikre lokalt eierskap til  
læreplanverket, endringer og målsettinger. I tillegg vil skoleeiere og skoler være godt  
forberedt på endringene» (s. 66),

Det er viktig at berørte parter involveres på en måte som gjør at de både  
kan bidra med sitt erfaringsgrunnlag, at de kan holde seg orientert om  
prosessen og på en konstruktiv måte bidra til at læreplanene blir gode  
grunnlag for arbeidet i skolen og for elevenes læring og utvikling  
(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 66).

At de som skal gjennomføre endringene utvikler eierskap til dem og gis  
rom for å analysere hvordan de kan imøtekomme dem, er avgjørende for  
at endringer i læreplanverket skal få betydning for praksis og for elevenes  
læring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 67)

Når så teksten knytter sammen dette med høringsuttalelser fra både Utdanningsforbundet  
og KS som understreker at relevante aktører må involveres i en bred prosess, gis budskapet  
støtte og legitimitet.

I Meld.St.21 *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017)  
finner vi mange konstruktive perspektiver på ledelse, når de profesjonelle prosessene rundt  
læreplan og målarbeid beskrives. Likevel går det frem av beskrivelsene at disse prosessene  
må *ledes* og skoleledelsen rolle er viktig for elevens læring, slik som her når  
Kunnskapsdepartementet viser til forskere som John Hattie (2009), Viviane Robinson,  
Margie Hohepa og Claire Lloyd (2009) og Kenneth Leithwood, Karen Seashore-Louis,  
Stephen Anderson og Kyla Wahlstrøm (2004):

For at skolen på best måte skal bidra til elevenes faglige og sosiale  
utvikling, må skolen og det profesjonelle fellesskapet ledes. Etter lærernes  
kompetanse er skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes  
læring. Effekten er først og fremst indirekte. Skoleledere påvirker elevenes  
læring gjennom å bidra til å utvikle lærernes arbeid, organisere skolens  
arbeid på en god måte, og etablere gode relasjoner til foreldre og  
samfunnet rundt skolen. Skolelederen må kommunisere og forankre  
skolens mål, ambisjoner og verdier, og skape en utviklingskultur der  
lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre.  
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 26-27).

Denne beskrivelsen gir uttrykk for at skolelederen tar tilbake sin rolle som leder, og at det  
er skoleledelsen som syvende og sist er avgjørende. Dette samsvarer med beskrivelser av  
den instrumentelle tydelige lederen i Meld.St.21(2016-2017) *Lærelyst- tidlig innsats og*

*kvalitet i skolen*, i delkapittel om kvalitetsvurdering:

Skoleeieren og skolelederen må skape en felles forståelse av hvilke utfordringer som avdekkes, uttrykke forventninger og ta ansvar for at skolen på denne bakgrunn setter seg ambisiøse, men realistiske mål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.70).

I overordnet del for LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017) beskrives profesjonsfellesskapet, felles ansvar og praksis i samsvar med læreplanverket gjentatte ganger. Skoleledelsens viktige rolle for utvikling med tydelige relasjonelle konstruktivistiske elementer beskrives for eksempel slik.:

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. Skolens ledelse skal gi retning for, og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17).

Her ser vi hvordan meldingen beskriver en skoleledelse som skal prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit og skape et stabilt og positivt miljø som skal motivere de ansatte til å yte sitt beste. De relasjonelle verdiene er sterkt fremtredende i avsnittet og stadfester samtidig skoleledelsens ansvar for å lede utviklingsarbeid som fører oss videre til neste drøftingskapittel – Å lede lærernes læring og utvikling.

## 5.4.2 Å lede lærernes læring og utvikling

Å drøfte en lederdimensjon uten å se sammenhengen med en annen er ikke mulig. Slik Robinson (2014) sier at dimensjonene er avhengige av hverandre, og noen er forutsetninger for en annen. Det er ikke faste skott mellom noen av dimensjonene i skoleledelse. Jeg drøftet i forrige delkapittel hvordan ledelsen beskrives i dimensjonen «Å etablere mål og forventninger», og for å etablere mål og forventninger kommer en ikke utenom å snakke om hvordan lærerne må arbeide og utvikle seg sammen med ledelsen for å oppnå disse målene. Robinson (2014) sier at å jobbe tett med lærerne for å planlegge, koordinere og følge med på hvordan målene oppnås, krever ferdigheter hos ledelsen som gjør at en forstår kunnskapen som er grunnleggende for at lærerne skal undervise på en god

måte.

Beskrivelser av denne lederdimensjonen «Å lede lærernes læring og utvikling» var det flest av i dokumentene i utvalget. Kvalitetsutvikling er et nøkkelord i alle dokumentene og beskrivelser av ledelsesfunksjoner og hvordan lede dette arbeidet er gjentakende i styringsdokumentene. Jeg har i det følgende tatt et utdrag av funnene i denne dimensjonen og drøfter dem etter hvert i dette delkapitlet under følgende tema: 1) Kvalitetsvurderingssystem 2) Kompetanse 3) Refleksjon og lærende skoler 4) Frihet og mangfold

#### *5.4.2.1 Lede lærernes læring og utvikling- Kvalitetsvurderingssystem*

Vi har tidligere sett at St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a) har beskrevet at dersom skolen skal kunne møte utfordringene i et mer kunnskapsdrevet samfunn, trengs det et systemskifte, der styringen i skolen i større grad skal baseres på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og økt lokal handlefrihet. I denne forbindelse introduseres det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet:

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil gi informasjon om læringsresultater, ressurser, læringsmiljø og trivsel. Dette er først og fremst et virkemiddel for den enkelte skole og skole-eier til å skaffe kunnskap som grunnlag for utvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a, s. 26).

I tillegg beskriver meldingen hensikten med nettstedet skoleporten.no, som skal bidra til åpenhet og legge bedre til rette for at skolene selv, skoleeiere, foresatte, elever og andre interesserte kan engasjere seg i utviklingen av skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a).

Som støtte for skoleeier vil Utdanningsdirektoratet også bidra til at skolen og skoleeier får tilgang til veilednings- og støttemateriell (for eksempel formidling av gode eksempler og forskningsresultater), relevant informasjon og statistikk fra Skoleporten, herunder data fra Ressursbanken og Elevinspektørene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). For å kunne bruke kunnskapen fra de nye kvalitetsvurderingssystemet på en god måte, trenger skolen kompetente lærere og skoleledere, som har positive holdninger til endring og utvikling, står det i St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring* (Utdannings- og

forskningsdepartementet, 2004a). Både kvalitetsvurderingssystem og testsystemer er instrumentelle verktøy som både kan brukes fornuftig og godt i utviklingsarbeid i skolen, men også misbrukes. Det finnes eksempel på bruk av slike vurderinger som kan knyttes til intensiver. Dette blir vi også gjort oppmerksom på i St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*:» Informasjon om resultater i enkelte fag og ferdigheter må brukes med varsomhet. Fra andre land vet vi at virkemidler som direkte knytter belønninger og sanksjoner til resultatoppnåelse, kan skape uheldige lokale insentiver» (Acemoglu, Kremer & Mian, 2007 i Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 51)

I *Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen* (2005-2008), beskrives nødvendigheten av å styrke både skoleledelsens og personalets evne til å evaluere resultatene av egen praksis (Utdannings- og forskningsdirektoratet, 2004b). Dette fører meg videre til det neste tema innenfor denne dimensjonen, som er kompetanse.

#### 5.4.2.2 Lede lærernes læring og utvikling- Kompetanse

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, benytter en analyse gjort av Fafo, der data fra SSB og lærevilkårsmonitoren er brukt som kilde, og viser til at lærere i grunnskolen deltar mer på kurs, seminar og annen opplæring enn andre høyutdanningsgrupper (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). Det står videre at mange lærere, skoleledere og skoleeiere forbinder kompetanseutvikling med kurs og noe man «får» og «gir», snarere enn med læring i det daglige arbeidet. «Kompetanseutvikling synes å gi best resultater når kurs og seminarer følges opp internt i organisasjonen og ikke kun gjennomføres som tiltak for å heve den enkelte lærers kompetanse» (Hagen, Nyen & Folkenborg, 2004, i Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a, s. 28).

Her ser vi at stortingsmeldingen benytter forskning for å støtte oppunder en oppfatning av at den beste læringen ikke oppnås gjennom enkeltkurs for enkeltindivider alene. Dette gis videre stadfestelse når de med sterkt positivt ladete ord anerkjenner og roser lærere og skoleledere og slik understreker viktigheten av deres kompetanse :

Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs. Derfor er det en sentral oppgave å styrke og videreutvikle læreres faglige og pedagogiske kompetanse og å motivere for forbedringer og endringer. Denne meldingen varsler en omfattende satsing på kompetanseutvikling i skolen. Skolen

skal utvikles i dialog med dem som har sitt daglige virke i og for skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a, s. 4).

Å bruke negativt ladde ord eller vise til negativ adferd kan også påvirke leseren til å innta holdninger til støtte for det som beskrives, slik som her:

En annen faktor som kan hemme skolens læringskultur, kan være manglende tradisjon for refleksjon i organisasjonen over den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider på en skole besitter, og hvordan denne kunnskapen kan spres og deles (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a, s. 27).

De negativt ladede ordene og sammensetningene, *hemme* og *manglende tradisjon* kan påvirke leseren til å enes i utsagnene og støtte opp under hvor viktig det er at *kunnskapen til den enkelte medarbeider spres og deles*. Der sistnevnte setning igjen anerkjenner og støtter opp under kompetansen til den enkelte medarbeider som særs viktig, som et motstykke om at den forbeholdes alene hos den enkelte.

Et annet eksempel der bruk av negativt ladede ord benyttes for å forsterke budskapet er fra St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, der forskning på *føyelige* ledere beskrives som en utfordring for skolens læringsintensitet. Føyelige ledere tar i liten grad ansvaret for at skolen i fellesskap skal arbeide med å utvikle praksis, noe dokumentet beskriver kan være med på å opprettholde tradisjonelle mønstre og kan hindre nødvendige endringer og tiltak (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a).

Under overskriften; Forutsetninger for å lykkes, finner vi i *Strategi for kompetanseutvikling for grunnopplæringen* (2005-2008), at skoleeiere, skoleledere, lærere og instruktører må ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. En forutsetning for målrettet kompetanseutvikling er at skoleeieren utvikler en plan for kompetanseutvikling som er forankret i den enkelte virksomhets hovedutfordringer og utviklingsbehov. Samtidig utdypes det at det er skoleeierne som har ansvaret for kompetanseutviklingen, og at dette ansvaret innebærer utvikling av lokalt tilpassede metoder og rutiner for vurdering av skolens kvalitet og resultater og å følge opp den informasjonen om læringsutbytte, læringsmiljø og ressurser som fremkommer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b).

Det instrumentelle perspektivet kommer spesielt frem der en kompetanseutviklingsplan er forankret i behov og utfordringer, og at planen skal vurderes mot skolens kvalitet og

resultater. I Meld.St.16 (2006-2007), og *ingen stod igjen* blir det relasjonelle perspektivet mer synlig, da det påpekes at i arbeidet med kartlegging og utvikling av kompetansehevingsplaner må de ansatte og deres organisasjoner involveres for å sikre at alle sider ved kompetansebehovene blir ivaretatt (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Å gi eksempler på kjennetegn på skoler som lykkes finner vi også i denne meldingen. Denne gangen fra en dansk studie fra 2004. En del fellestrekk ved de skolene som hadde gode resultater, ramses opp: Skoleledelsen er tydelig og synlig, veileder personalet, følger opp beslutninger, lytter til lærerne og planlegger sammen med dem (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Skolefagligkompetanse hos skoleeier og organiseringen av kommunene blir også et bidrag i dimensjonen – Å lede lærernes læring og utvikling. I St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring* blir det påpekt at med dagens kommunestruktur med mange små kommuner med begrenset skolefaglig kompetanse, kan være nødvendig for kommuner å satse på fellesløsninger som interkommunale nettverk og samarbeid, eller å hente faglig kompetanse fra ulike fagmiljøer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). Videre blir den relasjonelle kompetansen til skoleeier påpekt som en nødvendig forutsetning for skoleutvikling. En evaluering av Reform 97 blir trukket fram i samme stortingsmelding, der systematisk og planmessig arbeid basert på dialog og god personalpolitikk både på skolenivå og kommunenivå er en forutsetning for skoleutvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a).

Skoleleders kompetanser også viktig innenfor dimensjonen. St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* viser til Kvalitetsutvalget, som understreker at godt lederskap er å skape vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk, slik at målene i læreplanene kan realiseres og kvaliteten i læringsarbeidet sikres. Særlig vil åpenheten rundt skolens resultater stille rektor overfor nye oppgaver, står det i meldingen. De høringsinstansene som eksplisitt har uttalt seg om skoleledelse, er enige i at skoleledelse er viktig for utvikling og kvalitet i grunnopplæringen, og at det er behov for å øke kompetansen til skoleledere. Det pekes videre på at det er viktig å legge til rette for gode utdanningsmuligheter for dem som allerede er ledere, og for dem som ønsker en yrkeskarriere i en slik retning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). Kompetansen til skoleleder vektlegges også i *Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen* (2005-2008) og involveres sammen med skoleeiere, inspektører og lærere (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b). På

denne måten blir ikke skolelederen i noen særstilling, men nødvendig kompetanseheving blir tydeliggjort for alle nivå.

I *Strategi for kompetanseutvikling for grunnsopplæringen (2005-2008)* defineres **kompetanse** som evnen til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. I meldingen kobles kompetanse til læring og knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av både menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser. Læringen avhenger også av åpen kommunikasjon og det indre og ytre læringstrykk som fellesskapet selv og omgivelsene skaper (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b). Genren som stortingsmeldingen inntar her, er «fakta»-basert og gir innhold i begreper og holdninger.

Riktig og tilstrekkelig kompetanse og et godt nasjonalt styringssystem er forutsetninger for skoleutvikling. Men dette er ikke nok, står det i St.meld. nr. 30 (2004-2005), *Kultur for læring*. Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv. Dette leder meg videre til neste tema: Refleksjon og lærende skoler.

#### *5.4.2.3 Lede lærernes læring og utvikling- Refleksjon og lærende skoler*

I St.meld. nr. 30 (2004-2005), *Kultur for læring* blir skoleledelsens rolle i denne dimensjonen løftet fram gjentatte ganger. Meldingen viser til internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte:

Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjoner (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a, s. 29)

Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet. Når skoleeiere, skoleledere og lærere har kunnskap om hva som bør endres og hva som bør videreføres, og denne kunnskapen brukes målrettet for å styrke kvaliteten i skole og fagopplæring, legges det nødvendige grunnlaget for en kultur for læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a, s. 27).

I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og i St.meld. nr. 16 (2006-2007) *og ingen stod igjen*, meldes det at i arbeidet med kartlegging og utvikling av planer må de ansatte og deres organisasjoner involveres for å sikre at alle sider ved kompetansebehovene blir ivaretatt (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I disse eksempler fra dokumentene skisseres et tett samarbeid mellom skoleledelsen og lærerne, og at skolelederne skal dele på makten, verdsette og involvere de ansatte både i kartleggingen av elevene, utvikle planer for arbeidet videre for å sikre kompetansen på alle nivå. I disse beskrivelsene benyttes konstruktivistiske verdier, som deling av makt, involvering og verdsetting for å sikre instrumentelle verdier som riktig kartlegging, planlegging og målretting.

Robinson (2014) sier at å øke kapasiteten til lærerne henger sammen med de andre dimensjonene. Robinson skriver om den kollektive innsatsen og det kollektive ansvaret slik: «En følelse av ansvar både for egen og andres praksis og andre elever på skolen. Etter hvert som lærere jobber sammen utvikler de delt forståelse for innsatsnivå, engasjement og profesjonalitet som de forventer av andre» (Robinson, 2014, s. 104).

Slik finner vi det kollektive ansvaret beskrevet i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*:

Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvor vidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a, s. 26).

Det rasjonelle og instrumentelle perspektivet kommer tydelig frem når Meld.St.16 (2006-2007) *og ingen stod igjen*, beskriver at både ledelse og pedagogisk praksis i størst mulig grad bør være basert på oppdatert kunnskap om forhold som har betydning for læring, utvikling og undervisning, inkludert kunnskap om hvilke tiltak som har effekt, og hvilke som ikke har det (Kunnskapsdepartementet, 2006). Vi kjenner igjen rasjonelle vitenskapelige teorier og deres tellinger, beregninger og endrede tiltak for effektivitet.

Det profesjonelle læringsfellesskapet, eierskapet og fellesansvaret utdypes i flere av

---



dokumentene. I St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, finner vi beskrivelser for hva som er avgjørende for å lykkes i utviklingsarbeidet ved skolen. «Kvalitetsutvikling ved skoler krever at alle deltar og trekker i samme retning. Det er avgjørende å sikre bred tilslutning fra lærerne ved den enkelte skole, noe som innebærer at de blir involvert og har eierskap til endringer som skal gjøres» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 47). Stortingsmeldingen argumenterer for dette ved å vise til ulike utviklingsprosjekter som har vært avgrenset i omfang og utelukkende drevet av ildsjeler, noe som har gitt begrenset effekt i resten av skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006, Erstad, 2004, i Kunnskapsdepartementet, 2008). I Meld.St.20 (2012-2013) *På rett vei- Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, finner vi dette: «Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt faglig fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 147)». I Meld.St.28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015-2016), fortsetter beskrivelsene av konstruktivistiske perspektiver på skolen som organisasjon og hvordan et sterkt samarbeid og en kollektiv kultur utvikler kvaliteten på skolen:

Nøkkelen til å utvikle kvaliteten på opplæringen er det profesjonelle lagarbeidet på skolene. Det vil blant annet si samarbeid på tvers av fag om grunnleggende ferdigheter, tverrfaglige temaer, læringsstrategier og sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24).

Samtidig vil den samme meldingen påpeke den individuelle læreren og viser til forskeren Hattie (2009) som stadfester at læreren er den viktigste for elevens læring. Dette for i neste omgang vise til Hargreaves & Fullan (2012) som sier at godt fungerende skoler med gode resultater er preget av et sterkt samarbeid og en kollektiv kultur (Kunnskapsdepartementet, 2016). Skoleledelsen ansvar for dette påpekes. En god skole samsvarer med et godt og inkluderende læringsmiljø, som er avhengig av den aktive læreren og at skoleeier og skoleledelsen tar det overordnede ansvaret for utviklingen av skolens organisasjonskultur og pedagogiske praksis (Kunnskapsdepartementet, 2016). I Meld.St.21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, stadfestes skoleledelsen ansvar ytterligere for å skape denne kulturen:

Skolelederen må kommunisere og forankre skolens mål, ambisjoner og verdier, og skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre. Fordi kvalitetsforskjeller mellom lærere kan påvirke kvaliteten på den opplæringen elevene får, er god skoleledelse avgjørende for å kunne redusere forskjeller i elevresultater innad på skoler (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.26)

I St.meld. nr. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen* er det flere eksempler fra skoler i Norge. Under overskriftene «*God praksis i gammelt skolebygg, og På veg mot en bedre skole*» (Kunnskapsdepartementet, 2008), får vi innsyn på skoler der ledelsen formidler helhetstenking og fellesskap, og som får med seg hele personalet i tiltak på skolen. Med disse praksiseksempler blir konkrete handlinger personifisert og kan gi leseren en tilknytning til menneskene og gode eksempler til etterfølgelse.

I et eksempel benyttes direkte sitat fra en kontaktlærer:

Det er utrolig hva man kan få til hvis man bare tenker litt annerledes og hvis ledelsen er i førersetet. Du kan løse mye ved å omdisponere ressurser og endre litt på roller og arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 34).

Å benytte sitat fra personer i skolepraksis kan bidra til at en får frem en stemme fra en representant, i stedet for at fenomenet blir sett utenfra. På den måten blir budskapet som sendes i teksten begrunnet i grasrota, hos de som kjenner skolen best. Sitat fra fagfolk og eksperter kan gi tyngde til teksten.

I Meld.St.20 (2012-2013) *På rett vei* (Kunnskapsdepartementet, 2013), omtales flere verktøy, deriblant Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen, i Skoleporten.no, som skal støtte skoleledelsens og skoleeierens ansvar for utviklingsprosesser. Ståstedsanalysen skal blant annet kunne benyttes som grunnlag for refleksjon, utvikling og forbedring ved den enkelte skole, og bidra til å identifisere skolens sterke og svake sider.

Organisasjonsanalysen er en spørreundersøkelse som skal kunne benyttes av alle ansatte i skolen. Analysen skal kunne gi viktig info om organisering og samhandling ved skolen, og stimulere til diskusjon om praksis og forbedringsområder. Begge verktøy har elementer fra både instrumentell og konstruktivistisk teori, der de innsamlede data kan benyttes til dialog og refleksjon i kollegiet. Vi ser beskrivelser som knytter de *instrumentelle* målsettinger sammen med skolens ansvar til å skape konstruktivistiske arbeidsprosesser og frihet til å utvikle skolen i samråd med de nasjonale målene for skolen. Dette leder meg videre til den siste tema innenfor dimensjonen å lede lærernes læring, som jeg har navngitt Frihet og mangfold

#### *5.4.2.4 Ledelse lærernes læring- Frihet og mangfold*

St.meld. nr. 30 (2004-2005) *Kultur for læring* fastslår at selv om de nasjonale læreplanene

skal fastsette tydelige kompetansemål, bør det i størst mulig grad overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås. Tidligere detaljstyring av arbeidsmåter og organisering av opplæringen skal reduseres. Denne økte handlefrihet gir både nye muligheter og større ansvar for skoleeier påpeker meldingen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). Videre påpeker Stortingsmeldingen at en kunnskapsorganisasjon preget av mer mangfold krever et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer: lærere og skoleledere må samarbeide på mer fleksible og varierte måter. Styringssystemet må være basert på grunnprinsipper om klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a).

Ved å koble sammen de positive og konstruktivistiske begrepene frihet og mangfold, understøttes kreativitet og lærernes profesjonelle kompetanse og underbygges med tilgangen på et godt støtte- og veiledningsapparat når skolene skal avgjøre hvordan målene skal nås. Det konstruktive perspektivet på hvordan skolene skal ledes blir rundet inn i det instrumentelle perspektivet, der de nasjonale målene er tydelige ovenfra, ansvars plasseringen er plassert hos ledelsen og styringen i skolen skal være basert på kunnskap om resultater.

I Overordnet del for grunnopplæringen finner vi: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). Overordnet del har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket. Så selv om regjeringen påpeker stor handlefrihet, er profesjonsfaglig fellesskap et krav. I en evaluering av fagfornyelsen påpeker Karseth, Kvamme og Ottesen (2020) at en gjennomgående bruk av ordlyden «skolen skal» understreker et normativt budskap i Overordnet del. Kravet i forskriften om at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap er nytt i norsk sammenheng.

## Kap. 6 Avslutning

I problemstillingen søkte jeg å finne svar på hvordan utøvelse av ledelse i skolen blir beskrevet i nasjonale styringsdokumenter. Med elementer fra konstant komparativ metode og Faircloughs diskursanalyse har jeg kunnet sortere, kategorisere og analysere teksten og diskursene i styringsdokumentene i utvalget.

I styringsdokumentene jeg har analysert utgitt av de politiske myndighetene i tidsrommet 2004-2019, har jeg funnet både instrumentelle og konstruktivistiske beskrivelser av hvordan skolene bør ledes. I tidsperioden er begge perspektiver tilstede i beskrivelser av hvordan ledelsen skal arbeide med skolens mål og visjoner, kvalitetsarbeid og kompetanseutvikling, samarbeidsrelasjoner og profesjonsfellesskap.

De nordiske utdanningssystemer har tradisjonelt vært nasjonale systemer, der parlament og regjering velger ut mål og rammer for utdanninger, lokale autoriteter omformer disse prinsippene, som igjen blir et grunnlag for skolenes fortolkning og praksis (Moos, 2012). Dette beskriver både en styringsform som setter rammer og mål, i et instrumentelt perspektiv, men som likevel har stor lokal medvirkning i tolkning og praksis, og derfor også til dels må kunne regnes i et konstruktivistisk perspektiv. Globalisering og internasjonale markedsøkonomi, med sine ledelsesteorier påvirker også ledelsesteorier i skolen. Vi har sett at de utdanningspolitiske dokumentene referer til NCSL (National College for School Leadership) og andre internasjonale mektige organisasjoner som OECD, for å støtte beskrivelser av hvordan skolen bør organiseres, kvalitetssikres og ledes. Styringsdokumentene beskriver skoleledelsens betydning for å være tett på i hele organisasjonen og på alle nivå. En leder som skaper rom for relasjoner og medarbeiderskap, en leder som håndhever nasjonale mål og som kvalitetssikrer arbeidet fram mot dem, en leder som bygger profesjonsfellesskap og rom for refleksjoner, og som gjennomgående utvikler både egen og de ansattes kompetanse. Dette er en betydningsfull ledelse, noe Møller (2014) beskriver, når hun betrakter skoleledelse som en masteride. En idestrøm, som i styringsdokumentene får sterk legitimitet og gir retning for hvordan skolen skal utformes, styres og ledes på best mulig måte, slik Røvik og Pettersen (2014) definerer en masteride. Med å sette sammen innholdet i styringsdokumentene ved bruk av systematikk, god struktur og ulike tekstgenrer og virkemidler, kan tekstene påvirke leseren. Ved å referere til anerkjente forskere, internasjonale organisasjoner og store undersøkelser

legitimeres budskapene. Ved å knytte budskapet sammen med høringsuttalelser fra skolefeltet, lærerorganisasjoner og KS, begrunnes argumenter, nedenfra og opp. Med eksempler og sitater fra skolehverdagen beskrives «god praksis», holdninger og verdier til etterfølgelse. I de nasjonale styringsdokumentene i utvalget er over halvparten av beskrivelsene knyttet til *Å lede lærernes læring og utvikling*. En fjerdedel av lederbeskrivelsene knyttes til dimensjonen *Å sørge for høy undervisningskvalitet*. De instrumentelle og konstruktivistiske perspektivene på ledelse fremkommer side om side i beskrivelsene i hele tidsperioden. De instrumentelle perspektivene kommer oftest frem i beskrivelser av hvordan mål settes og forventninger om at skoleledelsen følger opp elevresultater. De konstruktivistiske perspektivene fremkommer oftest i beskrivelser av støtte til lærerne og arbeidet med kvalitetsarbeid og refleksjoner i lærende fellesskap.

Jeg har i denne oppgaven dypdykket i nasjonale styringsdokumenter, med stor nysgjerrighet og engasjement. Jeg har synliggjort at beskrivelser av ledelse i skolen fremkommer med både instrumentelle perspektiv og konstruktivistiske perspektiv på ledelse. Jeg har tolket og gjort funn av beskrivelser av ledelsesdimensjoner som jamfør en større metaanalyse gjennomført av Viviane Robinson (2014), alle har en effekt på elevers læring. Jeg vil også si at jeg har funns om viser at de nasjonale styringsdokumentene i sin helhet vil betrakte skoleledelse som en masteride. Hvordan skolen ledes, har betydning for elevers læring.

I denne masteroppgaven har jeg avgrenset oppgaven ved å drøfte bare to av dimensjonene fra Robinsons metastudie. En utvidelse av oppgaven kunne være å drøfte alle de fem lederdimensjonene som fra forskningen har effekt på elevens læring. I denne masteroppgaven har jeg gjort en avgrenset kritisk diskursanalyse. Jeg har benyttet Faircloughs to første nivåer, som omhandler oppbyggingen av teksten og hvordan teksten danner en diskursiv praksis. I en fremtidig forskning kan det vært interessant å kunne analysere på det tredje nivået, hvordan disse styringsdokumentene ble forstått og om den eventuelt dannet en sosial praksis. En slik analyse kunne inneholde en kvalitativ analyse med intervju eller spørreundersøkelse, der den enkelte skoleleder fikk beskrive hvordan disse styringsdokumentene skapte holdninger og handling i praksis.

## Litteraturliste

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T.S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/280885>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.) (2012). Introduksjon. I S.Brinkmann & L.Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brandmo, C. & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: «Instructional» og «transformational» ledelse i norsk kontekst. I M. Aas & J.M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 53-72). Oslo: Fagbokforlaget.
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P.G. & Røvik, K.A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor (3.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E.L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dehlin, E. & Irgens, E.J. (2017). Case C. I M.B. Postholm, A. Normann, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik & E.J. Irgens (Red.), *Ungdomstrinn i utvikling - En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren* (s. 175-214). Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/all-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn\\_i\\_utvikling\\_ntnu\\_sluttrapport\\_desember\\_2017.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/all-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn_i_utvikling_ntnu_sluttrapport_desember_2017.pdf)
- Dons, C.F. (2012). Skoleledelse og styringsdilemmaer i et danningperspektiv. I G.A. Eikseth, C.F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning. Et nordisk panorama* (s. 115-131). Trondheim: Akademika forlag.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 51-66). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Emstad, A.E. & Postholm, M.B. (2010). «Instructional leadership»- Et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R.A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 183-194). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Emstad, A.B. (2012). Transformasjonsledelse. I M.B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 67-82). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Grue, J. (2019). Diskursanalyse i Store norske leksikon. Hentet 11. januar 2021 fra <https://snl.no/diskursanalyse>
- Grønmo, S. (2020). Forskningsmetode - samfunnsvitenskap i *Store norske leksikon*. Hentet 11. januar 2021 fra [https://snl.no/forskningsmetode\\_-\\_samfunnsvitenskap](https://snl.no/forskningsmetode_-_samfunnsvitenskap)

Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86:2, 217–247. Hentet fra <https://doi.org/10.1086/461445>

Hallinger, P. (2003). Leading educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. I *Journal of Education*, 33:3, 329-352. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005>

Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 83-98). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers college press.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.

Helstad, K. (2012). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole - vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I J. Møller, & A. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef* (s. 225-247). Oslo: Universitetsforlaget.

Irgens, E. J. (2013). Utvikling av ledelsesformer i skolen. I G. Engvik, T.A. Hestbek, T.L. Hoel & M.B. Postholm (Red.), *Klasseledelse - for elvenes læring* (s. 41-66). Trondheim: Akademika forlag.

Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I. (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Johannesen, A., Tufte, P. & Kristoffersen, L. (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forslag.

Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold (Nr. 1)*. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2006). St.meld.nr.16 (2006-2007)...og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2008). St.meld.nr.31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Kunnskapsdepartementet. (2009). St.meld.nr.11 (2008-2009). *Læreren Rollen og Utdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

Kunnskapsdepartementet. (2010). Meld.St.19 (2009-2010). *Tid for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>

Kunnskapsdepartementet. (2011). Meld.St.22 (2010-2011). *Motivasjon- Mestring- Muligheter- Ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Kunnskapsdepartementet. (2013). Meld.St.20 (2012-2013) *På rett vei*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

Kunnskapsdepartementet. (2016). Meld.St.28 (2015-2016). *Fag- fordypning - forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). Meld.St.21 (2016-2017). *Lærelyst- Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). Meld.St.6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Leithwood, K.A., Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Learning from the Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation.

Leithwood, K.A. & Riehl, C. (2003). *What Do We Already Know About Successful School Leadership?* Hentet fra [http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What\\_we\\_know\\_about\\_SchoolLeadership.pdf](http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf).

Lysø, I.H., Stensaker, B., Aamodt, P.O. & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse (Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen)*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/rektorutdanningen\\_delrapport1.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/rektorutdanningen_delrapport1.pdf)

Melvær, K. (2015). *Holbergprisen. Forskning for forskerspirer*. Hentet fra <https://github.com/Holbergprisen/forskning-for-forskerspirer/releases/tag/1.0>

Moos, L. (2012). Transnationale tendenser i styringen av utdanningsforskningen. I G.A. Eikseth, C.F. Dons & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning. Et nordisk panorama* (s. 239-254). Trondheim: Akademika forlag.

Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef*. (s. 15-26). Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2015). Ledelse som masteride i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 147-162). Tromsø: Cappelen Damm Akademisk.



National College for School Leadership (2007). *What we know about school leadership*. Hentet fra <http://www.ncsl.org.uk/media/3E7/55/whatwe-know-about-school-leadership.pdf>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa( LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_10](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10)

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership- Policy and Practice*. Hentet fra <http://www.rtuni.org/uploads/docs/Improving%20School%20Leadership%20vol%201.pdf>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ Metode- En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E.J., Sandvik, L. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/rapport-pilot-sku.pdf>

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Postholm, M.B & Jacobsen, D. I. (2018): *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.

Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand: Ministry of Education.

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert ledelse*. Oslo: Cappelen Damm.

Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 13-42). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Røvik, K.A. & Pettersen, H. (2014): Masterideer. I K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 53-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sandberg, N. & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået- Intensjoner, forventninger og vurderinger. Delrapport 1 Evaluering av Kunnskapsløftet* (NIFU STEP rapport 42/2008). Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fire/publikasjoner/forste-delrapport.pdf>

Sivesind, K. (2012): *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet* (Universitetet i Oslo, 2/2012). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsloftet-implementering-av-nye-lareplaner-i-reformen/>

Sammons, P. (1999). *School effectiveness: coming of age in the twenty-first century*. Nederland: Swets & Zeitlinger.

Sjøberg, S. (2020). *Nasjonale prøver* i Store Norske leksikon. Hentet 20.05.2021 fra [https://snl.no/nasjonale\\_pr%C3%B8ver](https://snl.no/nasjonale_pr%C3%B8ver)

Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm.

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational forum*, 69:2, 144-150. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/233061505\\_Distributed\\_Leadership](https://www.researchgate.net/publication/233061505_Distributed_Leadership)

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg) Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdannings - og forskningsdepartementet (1991). St.meld.nr.37 (1990-1991). *Om styring og organisering i utdanningssektoren*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1990-91&paid=3&wid=c&psid=DIVL402&s=True>

Utdannings - og forskningsdepartementet (2004). St.meld. nr.30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Utdannings - og forskningsdepartementet (2004). *Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi\\_for\\_kompetanseutvikling.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_for_kompetanseutvikling.pdf)

Wennes, G. & Irgens, E. (2015). Læring om ledelse. I A.B. Emstad & E. Angelo ( Red.), *Ledelse for læring i mulighetens skole* (s. 27-41) Oslo: Cappelen Damm.

Økland, T. G. & Aksnes, M. (2019). Diskursanalyse. I S. Trageton (Red.), *NDLA, Norsk digital læringsarena*. Hentet fra <https://ndla.no/subject:18/topic:1:185340/topic:1:63620/resource:1:63630?filters=urn:filter:18569f4e-5901-472a-96a0-b06c09b201fb>

Østerud, S. (2016). Hva kan norsk skole lære av PISA- vinneren Finland? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2, 14-35. Hentet fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/119>

## Vedleggsliste

Vedlegg 1 : Tabell 2 - Lederdimensjoner, hovedkategorier og subkategorier

Vedlegg 2-11 : Hjelpedokumenter for dokument 1,2,3,5,7,8,9,10,11,12

Vedlegg 12-23: Funn analysedel 1 for dokument 1-12

Vedlegg 24 : Matrise over funn analysedel 1

## Tabelliste

Tabell 1: Dokumentutvalg

Tabell 2: Lederdimensjoner, hovedkategorier og subkategorier

Tabell 3: Hjelpedokument for dokument nr.1, *Om ledelse* (utklipp)

Tabell 4: Samlet analyse dokument nr.9 (utklipp)

Tabell 5: Sammenstilling / Matrise av alle funn i analysedel 1

## Illustrasjonsliste

Figur 1: Fem dimensjoner i ledelse. Fra Robinson (2014, s. 20)

Figur 2: Faircloughs tre-nivå- modell for kritisk diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999, s.81)

## Vedlegg 1- Lederdimensjoner, hovedkategorier og subkategorier

		Instrumentelt perspektiv ( Rasjonell)		Konstruktivistisk perspektiv( Relasjonell)	
Leder-dimensjon	N r	Transaksjonsledelse D	Instructional leadership C	Transformasjonsledelse A	Distribuert ledelse B
		Lederen er sterk og tydelig	Lederen er en sterk og direkte/ tydelig leder	Lederen er leder	Ledelse er distribuert-
Administrasjon og organisering		Lederen fordeler og koordinerer oppgaver gjennom autoritetssystem	Ledelsen koordinerer etter mål og effektivitet	Ledelse er delt mellom ansatte og leder (person)	Ledelse er <b>aktivitet</b> (situasjon) som krever samhandling.
Å sette mål	1	D1 Lederen sørger for å konkretisere mål og gjøre de kjente	C1 Lederen setter mål og visjoner og fokuserer på elevens læringsutbytte	A1 <b>Idealisert</b> innflytelse. Lederen er rollemodell, skaper en visjon og stolthet, utløser respekt.	B1 De ansatte deler verdier og normer Tett og gjensidig samspill mot felles mål
Å sørge for høy undervisningskvalitet	2	D2 Kontroll og kvalitetssikring Leder etter avvik og korrigerer	C2 Ledelsen er tett på praksis. Koordinerer og overvåker, instruerer, gir tilbakemeldinger. Leder er uredde og har ekspertise	A2 Lederen understøtter <b>intellektualitet</b> og kompetanse. Utfordrer til å se problem fra flere sider. Oppmuntre til kreativitet og innovasjon	B2 Delegering av ledelse Koordinering av arbeidsdeling, etter kompetanse /ekspertise
Å lede lærernes læring og utvikling	3	D3 Drifte det bestående. Effektivitet	C3 Driver systematisk kompetanseutvikling Sterkt faglig fokus Oppmuntring til samarbeid	A3 Lederen tar <b>individuelle</b> hensyn. Åpenhet om utfordringer, gir støtte	B3 Kompetanseutvikling. Lærende organisasjoner. Reflektert dialog over egen praksis (alle) Skolen har en indre kapasitet for ledelse- Ansatte har ansvar for egen og kollektiv utvikling
Sørge for positivt læringsmiljø Motivasjon	4	D4 Motiverer gjennom insentiver, betaling og status	C4 Blir sett på som kulturbyggere. Klarer å skape læringstrykk som fremmer høye standarder for elever og lærere.	A4 <b>Inspirerende</b> og kommuniserer høye forventninger. Motivasjon til å yte sitt beste og overbevisende kommunikativ.	B4 Medvirkning og samskaping gir motivasjon.

**Vedlegg 2- Om skoleledelse St.meld. nr. 30 Kultur for læring**

s. 3	Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole. Staten skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar
s.4	Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs. Derfor er det en sentral oppgave å styrke og videreutvikle læreres faglige og pedagogiske kompetanse og å motivere for forbedringer og endringer. Denne meldingen varsler en omfattende satsing på kompetanseutvikling i skolen. Skolen skal utvikles i dialog med dem som har sitt daglige virke i og for skolen.
s. 9	For at skolen skal kunne møte utfordringene fra et mer kunnskapsdrevet samfunn, trengs et systemskifte, der styringen i større grad er basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og økt lokal handlefrihet. Gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil skolen få kunnskap som kan brukes som utgangspunkt for endring og utvikling. For å kunne bruke denne kunnskapen på en god måte, trenger skolen kompetente lærere og skoleledere, som har positive holdninger til endring og utvikling.
s.23	Kunnskap skiller seg fra andre ressurser ved at den ikke er en knapp ressurs. Tvert imot vil kunnskapen øke i verdi jo mer den deles og brukes. Dette får igjen betydning for hvordan kunnskapsressursene bør forvaltes og foredles. Både nasjoner, institusjoner, organisasjoner og bedrifter blir i økende grad avhengige av å ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap. Kunnskapssamfunnet innebærer dermed en forskyvning fra industrisamfunnets hierarkiske og regelstyrte organisasjonsstrukturer til mer fleksible og lokalt tilpassede organisasjoner ..... Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene.
s.24	For at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, er det særlig tre forhold som må ligge til rette. For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapsamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling
s.24/25	Effekten av nasjonale og lokale tiltak for kompetanseheving i skolen avhenger av den kultur for læring som eksisterer på den enkelte skole. Et hovedbudskap i Kompetanseberetningen 2003 <sup>2</sup> er at nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon først og fremst er knyttet til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet. Den tradisjonelle måten å organisere skolen og lærersamarbeidet på, gjør det vanskelig å dele kunnskap. Denne meldingen foreslår mange tiltak som har som mål å skape en bedre skole: nye læreplaner, lokal frihet til å fastsette en del av fag- og timefordelingen, økt timetall og økt vekt på tilpasset opplæring. Forutsetningene for at disse tiltakene skal kunne gjennomføres, hviler på at lærerne har riktig og tilstrekkelig kompetanse, og at de har gode vilkår for og motivasjon til å utvikle og dele sin kompetanse i det daglige arbeidet, jf. avsnitt 3.3.3. Kompetanseberetningen for Norge er et prosjekt satt i gang av Utdannings- og forskningsdepartementet høsten 2002. De første resultatene av arbeidet ble offentliggjort høsten 2003. Formålet med prosjektet er å bedre kunnskapsgrunnlaget for kompetansepolitikken og å bruke nye innfallsvinkler på spørsmål om læring og kompetanse som grunnlag for velferd og verdiskaping
s.25	Frihet, tillit og ansvar: et systemskifte En kunnskapsorganisasjon preget av mer mangfold krever også et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer: lærere og skoleledere må samarbeide på mer fleksible og varierte måter. Organiseringen av arbeidet vil også variere. Dertil skal opplæringen differensieres og tilpasses den enkelte elev. Styringssystemet må gjøre slike variasjoner mulig. På denne bakgrunn skal styringssystemet være basert på grunnprinsipper om klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat.
s. 25	Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og -utvikling er en viktig del av et større systemskifte. Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom

	<p>detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål.</p>
s. 25	<p>De nasjonale læreplanene skal fastsette tydelige kompetansemål, men det bør i størst mulig grad overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås. På denne bakgrunn foreslår departementet å innføre nye læreplaner for alle fag. Dagens detaljstyring av arbeidsmåter og organisering av opplæringen skal reduseres, og det foreslås en oppmyking i nasjonale regler om fag- og timefordeling for å gi skolene større mulighet til lokal og individuell tilpasning.</p> <p>Økt handlefrihet gir både nye muligheter og større ansvar for skoleeier. En forutsetning for at skoleeier skal kunne ta ansvar for skoleutvikling er at det eksisterer tydelig vilje og kompetanse som kan være drivkraft for dette. Dagens kommunestruktur med mange små kommuner med begrenset skolefaglig kompetanse, gjør at det kan være nødvendig for kommuner å satse på fellesløsninger som interkommunale nettverk og samarbeid, eller å hente faglig kompetanse fra ulike fagmiljøer</p>
s.26	<p>Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil gi informasjon om læringsresultater, ressurser, læringsmiljø og trivsel. Dette er først og fremst et virkemiddel for den enkelte skole og skoleeier til å skaffe kunnskap som grunnlag for utvikling. Nettstedet skoleporten.no skal bidra til åpenhet og legge bedre til rette for at skolene selv, skoleeiere, foresatte, elever og andre interesserte kan engasjere seg i utviklingen av skolen. Utdanningsdirektoratet vil også bidra til at skolen og skoleeier får tilgang til veilednings- og støttemateriell (for eksempel formidling av gode eksempler og forskningsresultater), relevant informasjon og statistikk fra Skoleporten, herunder data fra Ressursbanken og Elevinspektørene. Dette vil støtte skoleeiers arbeid for lokal kvalitetsutvikling.</p>
s.26	<p>Staten, skoleeier og skolen selv har behov for å ha god oversikt over det som skjer i skolen. På bakgrunn av dette stiller både skoleeier og statlige myndigheter i dag krav om ulike rapporteringer. Noe forenklet kan rapporteringen sies å ha tre formål: for det første er den begrunnet i behovet for regelverksoppfølging og gir et grunnlag for tilsyn. For det andre gir rapporteringen et grunnlag for utviklingsarbeidet, gjennom å avdekke områder for forbedring. For det tredje er rapporteringskrav begrunnet i behovet for ettersyn og kontroll med økonomiske støtteordninger.</p> <p>Både kommunale og statlige myndigheter må bidra til å begrense rapporteringskravene til det strengt nødvendige, for å hindre at for mye tid og ressurser i skolene går med til administrativt arbeid. Et mål må være at det bare blir rapportert data som er nødvendige for utviklingen av skolen, slik at arbeidet med å rapportere blir en investering i arbeidet med å bedre skolen</p>
S,26	<p>Riktig og tilstrekkelig kompetanse og et godt nasjonalt styringssystem er forutsetninger for skoleutvikling. Men dette er ikke nok. Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv. Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler, samarbeid mellom hjem og skole, og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner er også viktige forutsetninger for skoleutvikling. Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvor vidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon.</p>
s. 27	<p>I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten. Rekruttering og utvikling av skoleledelsen er skoleeiers ansvar, og har stor strategisk betydning for skolens utvikling. Som et ledd i gjennomføring av endringene som foreslås i denne meldingen, vil departementet utarbeide et eget program for kompetanseutvikling for ledere.</p>
s.27	<p>I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet. Når skoleeiere, skoleledere og lærere har kunnskap om hva som bør endres og hva som bør videreføres, og denne kunnskapen brukes målrettet for å styrke kvaliteten i skole og fagopplæring, legges det nødvendige grunnlaget for en kultur for læring</p>

s. 27	<p>3.4.1 Hva hemmer kultur for læring?</p> <p>Forskningsresultater peker på tre forhold som kan hemme skolens kultur for læring:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– organiseringsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling</li> <li>– manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet</li> <li>– føyelige ledere</li> </ul>
s.27	<p>Forklaringene på manglende læringsintensitet i skolen er mange og komplekse. Lærende organisasjoner krever fleksibel organisering og et godt samarbeid om læringen blant skolens personale. Skoler som organiserer opplæringen i én og én time, ett og ett klasserom og én og én lærer («ettallstyranniet»), kan være dårlig egnet til dette.<sup>3</sup> En slik organisering legger i liten grad til rette for å utnytte den enkelte lærers særskilte kompetanse og personlige egenskaper. Det bidrar heller ikke til felles læring og refleksjon i lærerkollegiet. Mye tyder på at lærernes arbeidstids og lesepliktavtaler hemmer en fleksibel organisering av skoledagen og bruk av lærernes arbeidstid. ( 3 Hargreaves 1994)</p>
s.27	<p>En annen faktor som kan hemme skolens læringskultur, kan være manglende tradisjon for refleksjon i organisasjonen over den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider på en skole besitter, og hvordan denne kunnskapen kan spres og deles.</p>
s. 28	<p>Lærere og skoleledere opplever i sterkere grad enn arbeidstakere generelt at arbeidet krever at de stadig må lære noe nytt eller sette seg inn i nye ting. Likevel opplever lærere i større grad enn andre yrkesgrupper at deres muligheter for læring i arbeidet ikke er gode nok. Dette reiser spørsmålet om skolen i for liten grad evner å utnytte de mulighetene som ligger i å ta i bruk arbeidsplassen som læringsarena. På områder der lærerne møter felles utfordringer, for eksempel i tilknytning til pedagogisk metode – inklusive opplæring i nye arbeidsmåter og metoder – kan det ligge et stort potensial i å ta arbeidsplassen i bruk som læringsarena. Eksempelvis viser en studie at lærere som samarbeider nært med kolleger opplever mindre faglig usikkerhet enn lærere som ikke gjør det.<sup>4 4</sup> Munthe 2003</p>
s.28	<p>Mange lærere, skoleledere og skoleeiere forbinder kompetanseutvikling med kurs og noe man «får»<sup>5</sup> og «gir», snarere enn med læring i det daglige arbeidet. Analyser av data fra Lærevilkårsmonitoren viser at lærere ligger omtrent på linje med andre grupper med høyere utdanning når det gjelder deltakelse i formell utdanning. Lærere i grunnskolen deltar imidlertid mer på kurs, seminarer og annen opplæring enn andre høyutdanningsgrupper. Lærere i videregående opplæring og skoleledere ligger omtrent på linje med andre høyutdanningsgrupper. Kompetanseutvikling synes å gi best resultater når kurs og seminarer følges opp internt i organisasjonen og ikke kun gjennomføres som tiltak for å heve den enkelte lærers kompetanse.<sup>5</sup> Hagen mfl. 2004</p>
s. 28	<p>En annen utfordring for skolens læringsintensitet er knyttet til det forskningen kaller føyelige ledere.<sup>6</sup> Føyelige ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Årsakene til dette er sammensatt, men tradisjon for ikke å legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, mangel på nødvendige virkemidler og mangel på støtte fra skoleeier fremheves som viktige forklaringer. Føyelige ledere tar i liten grad ansvar for at skolen i fellesskap skal arbeide med å utvikle skolens praksis. Denne typen tilbakeholdenhet kan bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre i opplæringen, og føre til at nødvendige tiltak for endringer og forbedringer i liten grad blir utviklet og gjennomført.<sup>6</sup> Ekholm 2000</p>
s. 28	<p>3.4.2 Hva fremmer kultur for læring?</p> <p>Samtidig er det viktig å understreke at det allerede finner sted veldig mye positivt utviklingsarbeid i norsk skole. Mange skoler har et bevisst forhold til sterke og svake sider ved egen virksomhet. Dette danner grunnlag for målrettet arbeid med kvalitetsutvikling. Slike prosesser er ofte en konsekvens av at skolene har grepet de mulighetene som ligger i økt handlefrihet, utprøving av nye arbeids- og organiseringsformer og forsøksvirksomhet.</p> <p>Evalueringen av «Satsing på kvalitetsutvikling 2000–2003»<sup>7</sup> viser at mange skoler, særlig barneskoler, har utviklet en samarbeidsbasert arbeidsform. Skoler med en samarbeidsbasert arbeidsform og en systematisk evaluering av egen praksis gir i større grad enn andre skoler elevene tilpasset opplæring. Evalueringen viser at både lærere, rektorer og kommuner mener at skolens tilbud blir bedre når kompetanseutviklingen er basert på dialog mellom lærerne, mellom lærere og ledelse og mellom skolen og kommunen. Dette tilsier at organiseringen av arbeidet på skolen har stor betydning for kompetanseutviklingen som skjer på den enkelte skole. 7 Dahl mfl. 2003</p>

	<p>2001 tok departementet initiativ til forsøk med alternative arbeidstidsordninger. Et gjen- nomgående trekk ved forsøkene var at lærerne bandt mer tid til arbeidsplassen. Evalueringen av forsøkene gir grunnlag for å hevde at dette hadde positiv effekt for flere sider av skolens virksom- het. Kontakten mellom lærere og elever ble bedre, blant annet gjennom omlegging av opplæringsformer og ved at elevene fikk større innflytelse over opplæringen. Bedre samarbeidsformer mellom lærerne ble realisert gjennom teamorga- nisering og felles ansvar for opplæringen. Et tettere samarbeid mellom lærerne medførte til dels radikale endringer av arbeidsformene og bidro til å fordele gleder og byrder ved arbeidet på en bedre måte. Flertallet av rektorer, lærere, elever, foresatte og skoleeiere vurderte resultatene som positive .8<sup>8</sup> Bungum mfl. 2003</p>
s.29	<p>Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon.</p>
s.29	<p>Gode skoleeiere er en ytterligere viktig forutsetning for skoleutvikling. Dette innebærer blant annet ansvar for å utøve en god personalpolitikk. Kommunene utnytter i dag i svært ulik grad det handlingsrommet de har til å utvikle skolen. En undersøkelse i evalueringen av Reform 97<sup>10</sup> viser at systematisk og planmessig arbeid basert på dialog, både på skolenivå og kommunalt nivå, bidrar til skoleutvikling. Dersom dialogen skal bidra til en samlet vurdering av skolene i en kommune, må det finnes et felles informasjonsgrunnlag, for eksempel kvalitetsvurderingssystemer og skolevurdering. Arenaer for dialog og støttefunksjoner for skoleutvikling i kommunen bidrar til en mer målrettet skoleutvikling og et større engasjement og vilje til utprøving av nye arbeidsmåter i skolen. Dette gjelder både arenaer for dialog mellom skolelederne og skoleeier og utvikling av dialog på den enkelte skole. I kommuner hvor initiativet til endring er størst, finnes også de mest utviklingsorienterte skolene. Finstad og Kvåle 2003</p>
s.90	<p>Det vil være skoleeiers oppgave å se til at skolene tar ny kunnskap i bruk, og at det skjer som ledd i en reflektert vurdering av egen praksis.</p>
s.90	<p>Det er nødvendig å øke kunnskapen om tilpasset opplæring. Utviklingsarbeid for en bedre tilpasset opplæring er en oppgave for skoleeier og skolen som helhet. En styrking av tilpasset opplæring kan bare skje gjennom et samarbeid mellom alle som har ansvar innenfor grunnopplæringen</p>
s. 90/91	<p>Tiltak mot atferdsproblemer i skolen Kompetanseutvikling i forhold til lærerens lederrolle i opplæringssammenheng vil være en viktig del av satsingen på å redusere atferdsproblemer i skolen. Dette vil utgjøre en videreføring og et supplement til allerede igangsatte satsinger på å forhindre mobbing i skolen. I tillegg til å fokusere på lærerens individuelle ferdigheter og kompetanse må det også settes søkelys på skolens kollektive kjennetegn – skolen som organisasjon. Det vises til omtalen i kapittel 3 av skolen som lærende organisasjon. Både skoleledelse og prioritering av det atferdspedagogiske arbeidet er viktig i denne sammenhengen. Dette handler blant annet om å sette temaet på dagsordenen, legge planer for utvikling av læringsmiljøet, sørge for at de gjennomføres, og evaluere både gjennomføring og resultater. I denne sammenheng vises det til tre veiledere om atferdsproblemer i skolen som er tilgjengelige på skolenettet.no</p>
s. 94	<p>Det ligger et stort potensial for kompetanseutvikling gjennom økt læring i det daglige arbeidet. Det vises her til omtalen av Kompetanseberetningen i kapittel 3. Her forklares skolens relativt lave læringsintensitet med tradisjonelle organiserings- og arbeidsformer, manglende tradisjoner for refleksjon og spredning av kunnskap mellom medarbeiderne i skolen, og tradisjonelle oppfatninger av hva kompetanseutvikling er.</p>
s.98	<p>I tillegg til at det må satses på veiledning av nyutdannede lærere, understreker departementet at skolene må legge til rette for eldre lærere, slik at disse blir værende i yrket lengst mulig. Økt bruk av fleksible arbeidsformer, samarbeid og gode muligheter for relevant kompetanseutvikling, kan bidra til å styrke lærernes profesjonelle sikkerhet og motivasjon for å bli i arbeidet.</p>



s.99	<p>Departementet vil bidra til finansieringen av videreutdanning der reformen stiller nye og/eller økte krav til kompetanse eller der nasjonale undersøkelser viser at det er stor mangel på lærere med relevant utdanning. For å avhjelpe at mange lærere ennå noen tid vil mangle fordypning i sentrale fag, vil departementet bidra til at det i første omgang utdannes faglige ressurspersoner i skolene for å styrke opplæringen i grunnleggende ferdigheter. Faglige ressurspersoner er lærere som veileder og motiverer sine kolleger slik at disse kan gjennomføre en kvalitativt bedre opplæring i faget. Dette Departementet vil bidra til finansieringen av videreutdanning der reformen stiller nye og/eller økte krav til kompetanse eller der nasjonale undersøkelser viser at det er stor mangel på lærere med relevant utdanning. For å avhjelpe at mange lærere ennå noen tid vil mangle fordypning i sentrale fag, vil departementet bidra til at det i første omgang utdannes faglige ressurspersoner i skolene for å styrke opplæringen i grunnleggende ferdigheter. Faglige ressurspersoner er lærere som veileder og motiverer sine kolleger slik at disse kan gjennomføre en kvalitativt bedre opplæring i faget. Dette krever imidlertid at skoleledelsen sørger for å legge til rette for gode arbeidsformer som sikrer at kompetansen deles i arbeidsfellesskapet</p>
s.99/100	<p>9.3 Skoleledelse</p> <p>I kapittel 3 ble det understreket at lærende organisasjoner stiller særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. Erfaringen viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.</p> <p>Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elev enes læringsutbytte. Det er skoleeier som har ansvar for lederopplæringen for sine egne ledere, inkludert skolelederne. Utvikling og skoleing av skoleledere har hatt høy prioritet hos sentrale utdanningsmyndigheter i lengre tid og er et viktig virkemiddel for å nå de nasjonale målene for skolen. Det har vært gjennomført en rekke store sentralstyrte programmer (MOLIS, LIS, LEVIS, LUIS og Skoleledelse mot år 2000</p>
s.100	<p>Kvalitetsutvalget understreker at godt lederskap er å skape vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk slik at målene i læreplanene kan realiseres og kvaliteten i læringsarbeidet sikres. Åpenheten rundt skolens resultater vil stille rektor overfor nye oppgaver. Utvalget foreslår at:</p> <p>lov- og regelverk endres slik at det åpnes for ulike tilsettingsmodeller for skoleledere, inkludert åremål</p> <p>skoleledere og lærere gis tilbud om lederutdanning på masternivå.</p> <p>De høringsinstansene som eksplisitt har uttalt seg om skoleledelse, er enige i at skoleledelse er viktig for utvikling og kvalitet i grunnopplæringen, og at det er behov for å øke kompetansen til skoleledere på alle nivåer i utdanningssystemet. Det pekes videre på at det er viktig å legge til rette gode utdanningsmuligheter for dem som allerede er ledere, og for dem som ønsker en yrkeskarriere i en slik retning.</p>
s.100	<p>Handlingsrom og relevante virkemidler er nødvendige forutsetninger for god skoleledelse. Departementet mener at lærernes arbeidstids- og lesepliktavtaler kan bidra til å svekke skoleledelsens muligheter for å legge til rette for læringsfremmende arbeidsformer. Avtalene er ikke godt nok tilpasset dagens skole fordi de hemmer en fleksibel organisering av skoledagen og fleksibel bruk av lærernes arbeidstid. I forbindelse med at forhandlingsansvaret er overført til KS/Oslo kommune, er det inngått en ny arbeidstidsavtale med under visningspersonalet. Denne vil gi rektor styringsrett over en noe større del av lærernes årsverk. Lesepliktavtalene er imidlertid ikke endret, men partene har forpliktet seg til å erstatte dagens arbeids- og lesepliktavtaler med et nytt avtaleverk som ivaretar behovet for fleksibilitet fra skoleåret 2006/07. Målet er at en mer fleksibel arbeidstidsavtale skal bidra til bedre kvalitet på opplæringen, økt lærertilgjengelighet og derav bedre mulighet for kontakt mellom lærer og elev. Departementet vil vise til at den arbeidstidsavtalen som nå er inngått mellom KS/Oslo kommune og organisasjonene i skoleverket, gir muligheter for å avtale avvik fra avtalen, dersom det er lokal enighet om det. De skolene som hittil har gjennomført forsøk med alternative arbeidstidsordninger, har over veiende positive erfaringer, jf. omtalen av disse forsøkene i kapittel 3. Utdanningsdirektoratet vil ha som en viktig oppgave å spre kunnskap og erfaringer med slike forsøk.</p>
s.101	<p>For å sikre en god lederopplæring vil departementet bidra til å utvikle de videreutdanningstilbudene for skoleledere som er etablert. Departementet vil også utarbeide et eget program for kompetanseutvikling for skoleeiere og skoleledere som ledd i innføringen av reformen. Skoleeierne vil, sammen med skolelederne, ha ansvaret for at reformens intensjoner blir fulgt opp og videreformidlet til personalet i skoler og lærebedrifter. De har også en nøkkelrolle i utviklingen av en bedre kultur for læring og god kvalitet i grunnopplæringen. En spesiell satsing på skoleeiere og skoleledere vil derfor være et sentralt virkemiddel i gjennomføringen av reformen. Departementet ønsker et samarbeid med skoleeierne om dette tiltaket. Programmet må omfatte både formidling av reformens innhold og intensjoner og et differensiert tilbud om kompetanseutvikling innenfor skoleledelse. Kompetanseutviklingen vil spenne fra informasjonsformidling, etterutdanning,</p>

	utviklingsarbeid, utvikling av materiell og veiledning. Målet er at alle rektorer skal få et tilbud om slik lederopplæring.
s.101	Gode skoleledere er avgjørende for å sikre en god skole. Endringer i samfunnet og i skolen selv gjør at skoleledere stilles overfor store og kontinuerlige krav til utvikling og nyorientering. Av denne grunn mener departementet at åremålstilsetting kan være en hensiktsmessig tilsetningsform for ledere i skolesektoren. Departementet mener imidlertid at skoleeier bør stå fritt i selv å velge egnet tilsetningsform for sine skoleledere, uavhengig av hvordan kommunen er organisert. På denne bakgrunn vil departementet ta initiativ til nødvendige regelendringer som åpner for at en kommune kan velge å tilsette i åremålsstilling der hvor dette anses som hensiktsmessig for å rekruttere gode ledere. Det videre arbeidet vil skje i forbindelse med oppfølgingen av NOU 2004: 5 Arbeidslivslovutvalget: Et arbeidsliv for trygghet, inkludering og vekst

**Vedlegg 3 Om ledelse i *Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008***

s.4	Gjennom et kompetanseløft skal skoleledere, lærere og instruktører i lærebedrifter rustes og stimuleres til å møte utfordringene knyttet til de endringer i innhold og struktur som reformen innebærer.
s.5	Riktig og tilstrekkelig kompetanse er en forutsetning for at reformen skal lykkes, og det krever samordnet innsats fra de aktørene som har medansvar for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen. Derfor står Kommunenes Sentralforbund (KS) som representant for skoleeierne, lærernes og skoleledernes organisasjoner og den sentrale utdanningsadministrasjonen sammen om denne strategien for kompetanseutvikling.
s.5	Kompetanseutviklingsstrategien tydeliggjør de ulike aktørenes roller og ansvar, og legger premissene for samarbeidsformer som utnytter aktørenes ressurser og kompetanse best mulig. Den skal gi både skoleeiere og universiteter, høyskoler og andre fagmiljøer et nødvendig felles grunnlag for planlegging og tilrettelegging av, og samarbeid om, tiltak. Strategien forutsetter at aktørene selv utformer planer og gjennomfører tiltak basert på den rollen og det ansvaret de har for utvikling av kvaliteten på grunnsopplæringen.
s.5	Strategien er i første rekke et dokument for dem som har ansvar for å planlegge, koordinere og gjennomføre kompetanseutviklingstiltak. Det vil i hovedsak være kommuner og fylkeskommuner, eiere av friskoler, universiteter, høyskoler og andre relevante fagmiljøer. Strategien er også et overordnet plandokument for den statlige utdanningsadministrasjonen
s.5	Tiltak for kompetanseutvikling, iverksatt med utgangspunkt i strategien, retter seg i første rekke mot <ul style="list-style-type: none"> <li>• ledelsen på skolenivå</li> <li>• lærere i grunnskoler og videregående skoler</li> <li>• faglige ledere og instruktører for opplæring i lærebedrifter</li> </ul>
s.5	<b>Forutsetninger for å lykkes</b> For at skoler og lærebedrifter skal kunne gi elever og lærlinger god opplæring i et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, peker St.meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring på tre forhold som må ligge til rette. <ul style="list-style-type: none"> <li>• For det første må skoleeiere, skoleledere, lærere og instruktører ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. Reformen skal gjennomføres i den enkelte skole og lærebedrift. En forutsetning for målrettet kompetanseutvikling er at skoleeieren utvikler en plan for kompetanseutvikling som er forankret i den enkelte virksomhets hovedutfordringer og utviklingsbehov.</li> <li>• For det andre må skoler og lærebedrifter ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet og om hvilke tiltak som kan føre til forbedring. Dessuten må de ha tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. Skole-eiernes ansvar for kompetanseutvikling innebærer også ansvar for å utvikle lokalt tilpassede metoder og rutiner for vurdering av skolens kvalitet og resultater, skolebasert vurdering og å følge opp den informasjonen om læringsutbytte, læringsmiljø og ressurser som fremkommer gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet <ul style="list-style-type: none"> <li>• For det tredje må den enkelte skole og lærebedrift, blant annet på dette grunnlaget, selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring, der alle tar ansvar for og føler seg forpliktet til å realisere felles mål. Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Samhandling med andre kompetansetiljøer og erfaringsspredning mellom kolleger og mellom skoler er av avgjørende betydning. Evnen til kontinuerlig refleksjon over om de mål som settes og de veivalg som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner. Kompetanseutviklingstiltakene bør derfor i stor grad være knyttet til lærernes og instruktørenes daglige praksis, og arbeidsplassen bør brukes aktivt som arena for kompetanseutvikling</li> </ul> </li> </ul>
s.6	<b>Kompetanse</b> kan defineres som evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Når kunnskapsressurser tas i bruk for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling. Læring og kompetanse er knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av både menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser. Læringen

	avhenger også av åpen kommunikasjon og det indre og ytre læringstrykk som fellesskapet selv og omgivelsene skaper.
s.7	<p><b>Kompetanseutvikling for ledelsen av den enkelte skole og lærebedrift</b></p> <p>Bedre tilpasset opplæring og utvikling av skoler som lærende organisasjoner stiller særlige krav om et tydelig og kraftfullt lederskap som har evne til å initiere og lede felles utviklings-arbeid. For at reformen skal lykkes, er det nødvendig med profesjonell samhandling mellom skoleeiere og skoleledere, samt en utviklingsorientert og kompetent ledelse ved den enkelte skole. Godt lederskap skaper vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk, slik at målene i læreplanene kan realiseres og kvaliteten i læringsarbeidet sikres. Kompetanseutvikling for skolelederne er derfor avgjørende for gjennomføringen av reformen. Dette krever at skoleeierne prioriterer tiltak for skoleledere høyt i 2005. Et nettverk av universiteter og høyskoler har utviklet etter- og videreutdanningstilbud for skoleledere. Noen institusjoner tilbyr også masterstudium. Departementet vil ta initiativ til dialog med KS, arbeidstakerorganisasjonene og institusjonene i universitets- og høyskolesektoren med sikte på videreutvikling av tilbudene, slik at de dekker både den kompetansen som kreves for å lede kunnskapsorganisasjoner i endring og utvikling, og de mer reformspesifikke behovene.</p>
s.7	<p><b>Skolen som lærende organisasjon – bedre tilpasset opplæring</b></p> <p>Hovedutfordringen for skolen som lærende organisasjon er utvikling av læringsmiljøet og organisering av det slik at det best mulig fremmer læring, for elever og for personalet som profesjonelt fellesskap. Gjennom endring av opplæringsloven er skolene gitt større muligheter til å organisere opplæring slik at den er bedre tilpasset lokale forutsetninger og behov. Både evalueringen av Reform 97 og differensieringsprosjektet har avdekket et betydelig potensial for bedre tilpasset grunnopplæring.</p> <p>Det er på denne bakgrunn nødvendig å prioritere kompetanseutviklingstiltak for å utvikle skolens og lærebedriftens evne til å organisere opplæringen og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter for å gi den enkelte elev og lærling tilpasset opplæring. Det er også behov for å bedre kvaliteten på spesialundervisningen, samtidig som behovet for spesialundervisning bør forebygges og reduseres ved å gi en bedre tilpasset opplæringsarbeidet for å forebygge og redusere atferdsproblemer i skolen har også høy prioritet. Samlet sett stiller dette store krav til lærernes og skoleledelsens kompetanse</p>
s.9	<p>Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering skal medvirke til kvalitetsutvikling gjennom å legge til rette for informerte avgjørelser på alle nivåer i skolesystemet. For å utvikle skolen som lærende organisasjon er det avgjørende å styrke skoleledelsens og personalets evne til å evaluere resultatene av egen praksis. God anvendelse av det nasjonale systemet for kvalitetsutvikling forutsetter evne til å analysere og nyttiggjøre seg informasjonen om ressurser, læringsmiljø og læringsutbytte på nettstedet skoleporten.no.</p>

**Vedlegg 4 Om skoleledelse i St.meld. nr. 16 og ingen stod igjen**

S.12	Lave forventninger og lite systematikk i læringsarbeidet er relativt utbredt i grunnsopplæringen. Dersom skoleeier og skoleledelse ikke påser at opplæringen sikrer høye forventninger om læring hos alle elever, og har gode rutiner for oppfølging, vil dette særlig ramme elever som ikke har foreldre som har muligheter til å støtte elevens læringsarbeid
s.13	Innsatsområder og tiltak: Alle deler av utdanningssystemet må møte den enkeltes behov på en god måte. Dette ansvaret hviler ikke på enkeltaktører i utdanningssystemet alene, men fordrer gode, kunnskapsbaserte styringssystemer nasjonalt og lokalt, god ledelse på alle nivåer og nødvendige rammebetingelser for god praksis.
s.13	Innsatsområder og tiltak: Alle må møtes med høye læringsforventninger og inkluderes i gode læringsprosesser tidlig i livet, og de må følges opp raskest mulig hvis problemer avdekkes. I tillegg til god og bevisst praksis på alle nivåer, krever innsatsen for sosial utjevning ikke bare kultur- og holdningsendringer i alle deler av utdanningssystemet, men også økt samhandling mellom alle involverte. De innsatsområdene og tiltakene som presenteres i denne stortingsmeldingen, har dette som utgangspunkt.
s.33	Mye tyder på at det ikke er nødvendig å utvikle egne utviklingsprogrammer for enhver utfordring i skolen. Søkelyset bør heller rettes mot å videreutvikle lærernes pedagogiske kompetanse og skolens evne til å støtte opp om et systematisk og helhetlig arbeid med læringsmiljøet. <sup>63</sup> Her spiller ledelsen ved den enkelte skole og de rammebetingelsene som den blir gitt av skoleeier en vesentlig rolle. Ledelsen ved skoler der elevene oppnår gode resultater, har et tydelig og aktivt pedagogisk lederskap med fokus på skolens kunnskapsmål <sup>64</sup> . Skoleledelsen har høye faglige forventninger til elevene ut fra deres forutsetninger og har klare sosiale spilleregler som håndheves konsekvent. Elevene får løpende og systematisk oppfølging og godt arbeid belønnes. Det dreier seg om <i>lærende skoler</i> der ledelsen, lærerne og elevene i fellesskap utvikler en fleksibel skoleorganisasjon for å involvere alle i læringsprosessene.
s.41	Lave forventninger og lite systematikk i læringsarbeidet i grunnsopplæringen rammer særlig elever som ikke møter høye læringsforventninger og mye læringsstøtte utenfor skolen. Dersom skoleeier og skoleledelse ikke påser at opplæringen sikrer høye forventninger om læring hos alle elever, og har gode rutiner for oppfølging, vil dette bidra til sosial reproduksjon
s.59	<i>Gode skoler har mindre sosiale forskjeller i læringsutbytte og lykkes med elever som har lite utdanningsressurser hjemme. Statistikken viser at slike skoler finnes, men vi vet for lite om hvordan de jobber. Nordiske erfaringer viser at å skape en god skole ikke handler om en spesifikk pedagogisk modell, men om ambisjoner, verdier og systematisk innsats.</i> <b>De gode eksemplene</b> er en dansk studie fra 2004 av hva som kjennetegner skoler som lykkes svært godt med læringen til de elevgruppene man gjerne finner langt nede på karakterstatistikken. Forskerne fant ulik praksis på de ulike skolene, men identifiserte en del fellestrekk som kan bidra til å forklare de gode resultatene. Skolens ledelse er tydelig og synlig, veileder personalet, følger opp beslutninger, lytter til lærerne og planlegger sammen med dem. Organisering av skolen er preget av planlagte og velstrukturerte aktiviteter, klare prosesser for utvikling av årsplaner, utviklingsaktiviteter etc. Det tas høyde for framtidige utfordringer, som turnover av lærere og endringer i elevgrunnet. Det legges stor vekt på læring av faglige ferdigheter, og at de faglig svake elevene tilbys intensivt opplæring. Skolens verdigrunnlag er tydelig for alle, og alle lærere vet hvordan verdigrunnet skal konkretiseres i hverdagen. <b>Boks 5.2 Eksempel 1: Hva kjennetegner gode skoler?</b> Kilder: Skolverket 2005, Mehlbye og Ringsmose 2004
s.63	Styring, ledelse og pedagogisk praksis bør i størst mulig grad være basert på oppdatert kunnskap om forhold som har betydning for læring, utvikling og undervisning, inkludert kunnskap om hvilke tiltak som har effekt, og hvilke som ikke har det. Dette er spesielt viktig for å realisere målsettingen om sosial utjevning gjennom utdanningssystemet. Det er barn, unge og voksne med lite læringsstøttende omgivelser som taper mest dersom praksis og utdanningspolitikk ikke er tilstrekkelig kunnskapsbasert, fordi disse gruppene i større grad enn andre er avhengige av ressursene og kvaliteten i det offentlige utdanningssystemet.
s.63	Den viktigste ressursen i barnehage, skole, SFO og fag- og yrkesopplæring og voksenopplæring er menneskene som arbeider der. Departementet vil fortsette arbeidet med å videreutvikle kompetansen i sektorene. Kompetente ansatte er den viktigste forutsetningen for god kvalitet og sosial utjevning i hele utdanningssystemet. Regjeringen har mål om full barnehagedekning og høy kvalitet i barnehagene, en skole og opplæring av høy kvalitet, utvidet skoledag, økt lærertetthet, god kapasitet i høyere utdanning og en offensiv kompetansopolitikk.

s.64	Lærerutdanningene må bli et mer attraktivt studietilbud, men den viktigste utfordringen ligger likevel i å gjøre skolen til en mer attraktiv arbeidsplass. Som et ledd i dette må alle involverte aktører bidra til skolens utvikling som lærende organisasjon, der lærere har utviklingsmuligheter både individuelt og som del av et fellesskap.
s.64	Skoleeier har det formelle ansvaret for å etterspørre og utvikle lærernes kompetanse. I tilknytning til reformer i skolen vil det være naturlig for nasjonale myndigheter å bistå skoleeierne i en særskilt satsing på kompetanseutvikling, slik det gjøres gjennom «Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005–2008». Strategien omfatter både lærere, instruktører, skoleledere og andre yrkesgrupper som er tilknyttet grunnsopplæringen, og er utviklet og underskrevet av lærerorganisasjonene, KS og departementet.
s.64	Samlet skal strategien gjøre skolene og lærebedriftene i stand til å realisere intensjonene i Kunnskapsløftet. De statlige tilskuddene skal forvaltes av den enkelte skoleeier for å dekke lokale kompetansebehov. Derfor er det av avgjørende betydning at skoleeier kartlegger skolenes og lærebedriftenes behov og setter i verk tiltak i tråd med disse behovene. I arbeidet med kartlegging og utvikling av lokale planer må de ansatte og deres organisasjoner involveres for å sikre at alle sider ved kompetansebehovene blir ivaretatt.
s.66	Forskning om gode skoler som lykkes i sosial utjevning, viser at et fellestrekk ved disse skolene er en betydelig handlekraft og et høyt ambisjonsnivå for hva man vil og kan få til ved skolen. Tiltak gjennomføres og følgesystematisk opp i større grad enn ved de skolene som ikke oppnår like gode læringsresultater. <sup>7</sup> Forskningen viser også at systematisk arbeid der <i>hele</i> virksomheten er involvert, og som er basert på kunnskap om hva som virker, gir resultater. Den enkelte ansattes erfaring og den enkelte barnehages og skoles samlede kompetanse er avgjørende for om virksomheten lykkes i å møteutfordringene. Ledelsen har imidlertid en nøkkelrolle i å initiere og være ansvarlig for gjennomføring av større endringsarbeider. Departementet ønsker å bistå i dette arbeidet, blant annet ved å bidra til å utvikle verktøy som har dokumentert effekt, og ved å fremme et mer kunnskapsbasert utviklingsarbeid og derved bedre praksis i skole og barnehage. Departementet vil i de kommende årene støtte opp om et målrettet skoleutviklingsarbeid som skal konsentreres om gjennomføring av Kunnskapsløftet, tidlig innsats i grunnskolen og overgangen fra barnehage til skole, samt bedre gjennomføring av videregående opplæring. 7 Skolverket 2005, UFD 2005a
s.71	Kommuner og fylkeskommuner har ansvaret for at alle får oppfylt sin rett til grunnskoleopplæring og videregående opplæring og for å drive de offentlige skolene. Dette innebærer et ansvar for å sørge for at skolen har tilstrekkelig ressurser, både faglig, menneskelig og materielt, til å gjennomføre sine oppgaver, slik de er nedfelt i opplæringsloven med forskrifter. Kommuner og fylkeskommuner har et ansvar for at det finnes informasjon som dokumenterer at regelverkets bestemmelser blir fulgt. De har et ansvar for å etablere systemer for kvalitetsvurdering som gir informasjon om både skolenes ressursituasjon, kvaliteten på opplæringen og elevenes utbytte av opplæringen. Skoleeier har ansvar for å gripe inn dersom det avdekkes regelbrudd, og sørge for eventuelle økonomiske, organisatoriske eller personell- eller kompetansemessige endringer.
s.71	<i>Styring og skoleeiers ansvar</i> Den skolepolitiske debatten i kommuner og fylkeskommuner har tradisjonelt handlet om ressursfordeling og skolestruktur. I de siste årene er imidlertid kvaliteten på skoletilbudet og skolens resultater satt under debatt i mange kommuner og fylkeskommuner. Debatten er i økende grad basert på undersøkelser som bidrar til å belyse læringsmiljøets kvalitet, og på informasjon om elevenes resultater. Som følge av dette stilles det konkrete krav til skolene, både når det gjelder læringsmiljøet og elevenes resultater. Slike krav er grunnlaget for konkrete utviklingsprosesser på den enkelte skole. Departementet mener at denne utviklingen, der skoleeier i styringen av skolene baserer den lokale skolepolitikken og prioriteringer på informasjon om kvaliteten på læringsprosessene og elevenes resultater, er avgjørende for å videreutvikle kvaliteten i norsk skole og for å bedre skolens evne til å utjevne sosiale forskjeller.
s.72	<i>Skoleledelse</i> Det er skolen og den enkelte lærer som har mulighet til og ansvar for å gjennomføre opplæringen slik at læringsutbyttet blir best mulig for hver enkelt elev og for elevgruppen som helhet. Gjennom planlegging og organisering, valg av arbeidsformer og pedagogiske metoder, prioritering av fagområder og bruk av tid skaper skolen og læreren et læringsmiljø som er avgjørende for elevenes læring. Det store faglige handlingsrommet i skolen er basert på en grunnleggende tillit til lærerens og skolens faglighet, og legger et stort ansvar for elevenes læring på skolens pedagogiske personale og

	<p>ledelse. Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved sin egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. Det er skoleledelsens ansvar å organisere og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter slik at den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring blir ivaretatt. Å skape et godt og utviklende arbeidsmiljø, og å sette inn tiltak mot høyt sykefravær blant lærerne er en annen viktig lederutfordring ved skolene. Flere kommuner har redusert den sentrale skoleadministrasjonen og lagt flere oppgaver til ledelsen ved den enkelte skole. Dette innebærer større krav til lederkompetanse hos skoleledelsen og må følges opp gjennom et godt styringssystem mellom skoleeier og skoleledelse. Departementet vil kartlegge ulik ivaretagelse av ledelsesfunksjonen ved skolene og vurdere om kravet til skoleledelse er godt nok ivaretatt i dagens lovverk.s.72</p>
s.76	<p>I en opplærings situasjon vil det ofte være en rekke handlingsalternativer, og det kan være vanskelig å vite om andre valg i en konkret sammenheng ville gitt bedre resultater. Men skolen og lærerne kan utvikle kompetanse i å utforme tilpassede læringsmål for opplæringen, for så å vurdere om undervisningen gir de ønskede resultatene.</p>
s.77	<p>Kunnskap om elevenes læringsutbytte, fra tidlig i opplæringsløpet, er avgjørende for at skolen skal kunne gi opplæring tilpasset den enkelte elev. Skoleledelsen har behov for informasjon om utviklingen i skolens resultater for å kunne målrette skolens utviklingsarbeid. Systematisk oppfølging av skolens resultater bør være kjernen i kommunenes og fylkeskommunenes styring av skolene.</p>
s.81	<p>Alle elever i grunnskolen og videregående opplæring har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det er skoleeier og den enkelte skole som har ansvaret for å sikre et godt læringsmiljø. Rektor har en nøkkelrolle i utviklingen av læringsmiljøet. Den kompetente lærer ser hver enkelt elev og finner den riktige kombinasjonen av krav og forventninger, hjelp og støtte. Dette vil også bidra til et godt læringsmiljø og forebygge uro og problematferd. Systematisk arbeid, med utgangspunkt i en dokumentasjon av situasjonen på skolen, er nødvendig for å skape et skolemiljø uten problematferd og der vilkårene for læring er gode.</p>
s.81	<p>Rapporten «Forebyggende innsatser i skolen<sup>25</sup>» gir god hjelp til å vurdere programmer og tiltak som har positiv effekt på læringsmiljøet. Rapporten peker på betydningen av god skoleledelse og at et bredt og langsiktig perspektiv er nødvendig i arbeidet for å skape et godt læringsmiljø.</p>

## Vedlegg 5 Om skoleledelse i St.meld. nr. 11 – Læreren Rollen og utdanningen

s.9	God og tilpasset opplæring tidlig i opplæringsløpet og kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og skoleledere er sentralt for regjeringens utdanningspolitikk.
s.12	Læreren hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevenes læring. Samarbeid med kolleger, ledelse, hjem og instanser utenfor skolen og deltakelse i utviklingen av skolen som organisasjon skal støtte opp om dette
s.14	Gode lærere har godt kjennskap til formålet for skolen, grundig systemforståelse og innsikt i skolen som organisasjon. De ser nødvendigheten og verdien av at skolen har et godt lederskap, kan vurdere eget og skolens handlingsrom og nyttiggjøre seg det potensialet som ligger i samhandling med kolleger, ledelse og andre aktører på skolen. Det kollektive ansvaret for den enkelte skoles samlede oppgaver har økt. Skolen som lærende organisasjon er i utvikling. Dermed stilles det større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lærere og til samarbeid lærere imellom. Det stilles også krav om at lærerne må videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv.
S.14	Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skal bidra til at skolene jevnlig og systematisk vurderer sin egen virksomhet og sine resultater. Det skal gi skolens ledelse og lærerne en oppfatning av felles utfordringer og et felles grunnlag for å utvikle skolen som organisasjon.
s.14	Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn og ungdomstrinn og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangene mellom de ulike trinn i opplæringsløpet. Skoleeier har overordnet ansvar for å sikre dette, mens skolens ledelse og lærere må stå for den praktiske gjennomføringen.
s.14	Et godt samspill mellom skolens personale og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan styrke og berike læringsarbeidet og gjøre opplæringen i fagene mer konkret, praksisrettet og virkelighetsnær.
s.41	Lærerenrollen er også utvidet fra i hovedsak å være knyttet til arbeidet med elevene, til økt ansvar for den enkelte skoles samlede oppgaver. Læreren skal være aktør i et profesjonelt fellesskap, og bidra i utviklingen av planer og i målrettet utviklingsarbeid. Dette stiller mer enn tidligere krav til samarbeid mellom ledere og lærere
s.43	Skoleeier har ansvaret for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov. <sup>8</sup> Den enkelte skole skal sette læreplanene ut i livet slik at hver enkelt elev får best mulig utbytte av opplæringen. <sup>9</sup> Det innebærer at viktige avgjørelser om organisering av opplæringen, valg og fordeling av lærestoff, bruk av arbeidsmåter og opplegg for vurdering må tas av lærere og ledere ved den enkelte skole. I tillegg skal læreren delta i et kontinuerlig arbeid med kvalitetsutvikling
s.43	Gode over-ganger mellom ulike institusjonstyper krever systematisk samarbeid der både skoleledere og lærere har aktive roller. Læreplanverket forutsetter også samarbeid med lokalt organisasjons- og arbeidsliv



## Vedlegg 6 Om ledelse i Meld.St.22 (2010-2011) *Motivasjon- Mestring- Muligheter - Ungdomstrinnet*

s.8	Kommuner og rektorer må legge til rette for bedre variasjon i opplæringen gjennom kompetanseheving, frigjort tid til planlegging og tilgang på utstyr.
s.8	De endringene som foreslås, krever mye av lærere og rektorer. Dette er yrkesgrupper med stor evne til omstilling og stort faglig engasjement
s.19	Lærerne må legge stor vekt på å utvikle gode relasjoner til den enkelte elev, opptre faglig støttende og anerkjennende. Skoleledelsen må legge til rette for dette.
s.19	Motivasjonen og arbeidsinnsatsen til elevene øker i skoler med en ledelse og lærere som tror på at <i>alle</i> kan lære. □
s- 19	Konkrete og læringsfremmende tilbakemeldinger som peker framover, øker motivasjonen og arbeidsinnsatsen. Lærere og skoleledere må ha god innsikt i hvordan dette skal gjøres.
s.25	I avsnitt om bruk av organisatorisk differensiering: Anvendelsen av det profesjonelle skjønnset for å bruke slik organisering hensiktsmessig og innenfor regelverket må også videreutvikles hos lærere og skoleledere.
s.38	Departementet vil også peke på det ansvaret skole og skoleeier har for å legge til rette for praktiske aktiviteter gjennom kompetanseutvikling, tid, rom og utstyr. De nasjonale sentrene skal fortsatt gi ungdomsskolene råd og eksempler på god og variert opplæring med mange praktiske innfallsvinkler.
S.40	Både ITU Monitor 2009 og Medietilsynets undersøkelse om barn og digitale medier fra 2010 viser imidlertid at veksten har flatet ut og at bruk av digitale verktøy i varierende grad er integrert i opplæringen. Dette kan tyde på at en stor andel av skolene ikke har klart å etablere seg som digitalt kompetente skoler, noe som krever en kombinasjon av en kultur for bruk av IKT i pedagogisk praksis understøttet av rammevilkår som robust infrastruktur og god ledelse. <sup>33</sup> (33 Arnseth mfl. 2007, Erstad 2005)
s.40	Vellykket bruk av nye verktøy fordrer endret praksis. Dette krever økning av digital kompetanse hos lærer, tilgang til utstyr, en kultur som understøtter ny praksis, og ikke minst en ledelse som understøtter og legitimerer endring. Videre nedenfor:
s.40/41	Erfaringer fra nasjonale skoleutviklingsprosjekter viser at skoleledelsens engasjement, involvering og oppfølging er av grunnleggende betydning for å lykkes med endring av praksis i skolen. Skoleledelsen må sette dagsordenen, være endringsvillig og jobbe langsiktig og målrettet. Det er derfor nødvendig at skoleledelsen har god kjennskap til det læringspotensialet som ligger i bruken av digitale verktøy.
s.61	Fra rapport evaluering av kunnskapsløftet: De skolene som har arbeidet lengst med utvikling av sin egen vurderingspraksis, er mest positive til omleggingen til kompetansemål i Kunnskapsløftet. Disse skolene ser også betydningen av at de selv utvikler vurderingskriterier gjennom sitt lokale arbeid med læreplaner, og mener derfor at dette skal være et lokalt ansvar. I tillegg har disse skolene i større grad utviklet et felles språk om vurdering, et tolkningsfellesskap. På de skolene der det foreløpig er arbeidet mindre med vurdering, mener lærere og rektorer i større grad at utarbeiding av vurderingskriterier bør være et nasjonalt ansvar. 5 Ottesen og Møller 2010
s.70/71	Departementet vil understreke at utvikling av god klasseledelse er avhengig av at den enkelte lærer har støtte hos ledelse og kolleger. I
s.71	I avsnitt om klasseledelse videre: Det er behov for å utvikle en skolekultur der hele skolen har felles holdninger, kunnskapsgrunnlag og praksis.
s. 73	<i>Skoleledere og lærere må ta ansvaret for å stoppe Mobbingen.</i> Skoleledere, lærere og andre voksne i skolen må være tydelige på at det er de som har ansvaret for at mobbing ikke foregår på deres skole. De må tydelig vise at mobbing ikke aksepteres.... Skolen må sørge for at elevene opplever at det de forteller om blir trodd og fulgt opp.
s. 73	Skolens ledelse og den enkelte lærer må møte foreldre til elever som opplever mobbing, med tillit og forståelse. Skoleledelsen må gå foran og bidra til at samtaler mellom den enkelte lærer og foreldre blir konstruktive og at foreldrene føler at det de tar opp blir tatt på alvor.
s. 73	I tillegg til arbeidet for et godt og inkluderende læringsmiljø skal skolen ha et godt og systematisk arbeid mot mobbing. Skolen skal både ha kompetanse på forebygging av mobbing og ha en plan for hva som skal gjøres dersom mobbing skulle forekomme.
s.73	Når mobbing avdekkes, må skoleledelsen, lærerne og de andre voksne straks gripe inn og sette i verk tiltak som er tjenelige i den aktuelle situasjonen
s. 73	Tiltakene skolen setter inn, skal være kunnskapsbaserte. Dette er et felt der det er spesielt viktig at de tiltakene som settes inn, har dokumentert effekt i praksis.

s.88	Læreren er en del av et kollegium, og mange av forventningene til skolen kan bare bli virkeliggjort i samspill mellom lærere og med skoleledelsen. Skoleledelsen gir rammer og retning for skolen, skaper sammenheng og letter arbeidet til den enkelte lærer ved koordinering og arbeidsdeling. Ungdomsskoler med sterke faglige miljøer har ofte lærere som motiverer hverandre for fortsatt faglig utvikling i yrket, og som bevisst reflekterer over sin egen og andres praksis som grunnlag for utvikling.
s.88	Lærere på ungdomstrinnet må møtes med anerkjennelse og respekt av samfunnet for den viktige jobben hun/han gjør. Skoleledelse, skoleeier og nasjonale myndigheter må gi den støtten som gjør læreren best mulig i stand til og motivert for å løse sine oppgaver.
s. 91	Kvalifisering av lærerne er en helhetlig og kontinuerlig prosess, både for den enkelte lærer, skoleeiere og skoleledere som arbeidsgivere og for universitetene og høgskolene.
s.97	Skoleledelsen skal legge til rette for at elevene får et relevant og praktisk, utfordrende og variert ungdomstrinn. Nest etter læreren representerer skoleledelsen den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring. <sup>5 5</sup> Leithwood mfl. 2004 Skoleledelsen har først og fremst indirekte betydning for elevresultater gjennom å påvirke lærerrekuttering, ambisjonsnivå, normer, kultur og arbeidsmiljø. Skoleledelsen har også ansvaret for konflikthåndtering, veiledning av lærere og samarbeid med aktører utenfor skolen. Kunnskapsløftets forventninger om lokalt arbeid med læreplanene innebærer at mer av ansvaret for innholdet i opplæringen er lagt til lokalt nivå.  Rektorrollen blir av mange oppfattet som mer omfattende enn tidligere. Mange kommuner har delegert mange oppgaver til den enkelte skole, uten at ressurser i form av tid eller kompetanse har fulgt med. Forskning og kartlegginger viser at skolelederne oppgir å ha en overvekt av administrative oppgaver, noe som går på bekostning av personalledelse og pedagogisk ledelse, oppfølging og veiledning av lærere. <sup>6 6</sup> Møller 2004, Vibe mfl. 2009, Vibe 2010 En av OECDs anbefalinger er å styrke og støtte skolenes pedagogiske lederskap gjennom lederutvikling og styrket samarbeid mellom skoler.
s.98	Det varierer i hvilken grad rektor delegerer ledelsesoppgaver til andre ved skolen. <sup>8</sup> På de største skolene oppgir over 50 prosent av rektorene at oppfølging av lærernes praksis er delegert til andre ledere ved skolen. På de minste skolene skjer dette naturlig nok i mindre grad.
s.98	Det er likevel fortsatt vanligere at rektor gir lærerne råd om hvordan de kan forbedre opplæringen, og undersøker om opplæringen er i tråd med læreplanenes og skolens mål, enn at de observerer undervisningen.
s.98	Selv om mange kommuner har valgt å delegerer en del oppgaver til skolen, er det arbeidet som gjøres på den enkelte skole avhengig av at skoleeier legger forholdene godt til rette i form av rutiner og rammer på det kommunale nivået. Skoleeieren har ansvaret for at kravene i opplæringsloven og forskriftene blir oppfylt. Skoleeier skal ha et forsvarlig system for å vurdere og å følge opp kvaliteten i opplæringen. <sup>10 10</sup> Opplæringsloven kapittel § 13-10 Rollen som skoleeier i norske kommuner både forstås og utøves forskjellig, uavhengig av politiske styrings- og organisasjonsmodeller. <sup>11 11</sup> Pricewaterhouse Coopers 2009
s. 99	Rektorene er mer fornøyde med skoleeiers råd og støtte i økonomiske og administrative oppgaver enn i faglige og pedagogiske spørsmål, jf. Figur 10.1 (Kilde: Vibe og Sandberg 2010)

**Vedlegg 7 Om skoleledelse i Meld. St.20 På rett vei (2012-2013)**

s. 25	<p>Tilbakemeldingene fra skoleeiere, skoleledere og lærere var gjennomgående at de støttet omleggingen av læreplanene og det økte profesjonelle ansvaret de fikk gjennom reformen. Ifølge evalueringen viser data at skoleledere og lærere fortsatt slutter opp om målene i Kunnskapsløftet fem år etter innføringen.<sup>23</sup> Forskerne mener at det nye læreplanverket har motivert og aktivisert skoleledere og lærere. Det lokale arbeidet med læreplanene har også bidratt til mer samarbeid og erfaringsdeling mellom lærere og skoler</p> <p>Flere skoleeiere og skoler mener de har utviklet en felles vurderingskultur på skolen og at elevvurderingen ikke lenger oppfattes som et individuelt ansvar for den enkelte lærer.<sup>26</sup></p>
s.26	<p>Forskerne viser til at departementet tok et tydeligere styringsgrep om reformen etter hvert som evalueringens delrapporter viste at enkelte skoleeiere hadde behov for mer støtte i implementeringen av reformen. Forskerne mener at økt støtte, veiledning og tilsyn har gitt en klarere rolle- og ansvarsavklaring og en bedre forståelse av reformen, men at det også har ført til at fylkeskommunene og de store skoleeierne opplever det lokale handlingsrommet som innskrenket. Forskerne mener statlige reguleringer, tilsyn og ulike nasjonale satsinger har intervenert og grepet inn på en måte som har gått på bekostning av reformens intensjoner om desentralisering av beslutnings- og forvaltningsmyndighet. Forskerne påpeker at det på sikt kan få uheldige konsekvenser dersom departementet ansvarliggjør og stiller forventninger til aktører som opplever at de har liten myndighet. Evalueringen dokumenterer samtidig at Kunnskapsløftet, gjennom blant annet økt tilgang til informasjon og resultater om skolen, har gjort skoleeierne mer aktive og bevisste</p>
147	<p>Skoleledelsen har ansvaret for at skolen gjennomfører vurderinger av læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte, og for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å forbedre undervisningspraksisen. Som en del av grunnlaget for skoleeierens ansvar for kvaliteten på opplæringen, må skoleledelsen ha en jevnlig dialog med skoleeieren om skolens resultater og utvikling. Arbeidet med utviklingsstrategier på kommunalt og fylkeskommunalt nivå må skje i nær dialog mellom skolene og skoleeierne.</p>
147	<p>For å støtte skoleledelsens og skoleeierens ansvar for utviklingsprosesser har nasjonale myndigheter utviklet Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen, verktøy som tilbys i Skoleporten. Ståstedsanalysen er et nettbasert hjelpemiddel for å sammenstille data fra Skoleporten som grunnlag for refleksjon, utvikling og forbedring ved den enkelte skole. Analysen skal bidra til å identifisere skolens sterke sider og utfordringer. Gjennomføringen av analysen skal bidra til en felles oppfatning av skolens praksis og på hvilke områder de største utfordringene ligger. Den skal være et grunnlag for å sette mål og gjennomføre målrettede tiltak. Organisasjonsanalysen er et kartleggingsverktøy ved hjelp av en spørreundersøkelse. Assistentene, lærere, ledere og andre ansatte svarer på påstander om forvaltning av kompetanse, forbedring av undervisningen og arbeidsmåter og skolens evne til å gjennomføre endringer. Analysen skal fange opp viktige sider ved organisering, samhandling og kultur ved skolen og skal stimulere til diskusjon om praksis og forbedringsområder. Skoleeierne har ansvaret for å vurdere kvaliteten på opplæringen og til å ta initiativ til og gjennomføre nødvendige utviklingstiltak. I dette arbeidet er skoleeierne i dialog med skolene, også om resultatene av skolebasert vurdering</p>
158	<p>Lærere og skoleledere har svært stor betydning for elevenes læringsmiljø og -resultater. Kompetanse- og utviklingstiltak for disse har vært, og er, en viktig prioritering for regjeringen. Opplæringsloven § 9-1 fastslår at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse, og at opplæringen i skolen skal ledes av rektor. Kravene og forventningene til skoleledelsen har økt som følge av både ambisjonen om å utvikle skolen som en lærende organisasjon og de mange forventningene til skolen fra samfunnet. På denne bakgrunnen presenterte regjeringen en nasjonal lederutdanning for rektorer i St.meld. nr. 31 (2007–2008) <i>Kvalitet i skolen</i>.</p>
158	<p>Selv om den enkelte lærer har en selvstendig rolle i opplæringen av elevene, er opplæring også et lagarbeid. Målene for skolens virksomhet kan ikke nås dersom skolen ikke mobiliserer de ansattes samlede kompetanse. Det stiller krav til faglig samarbeid. I et kollegialt felleskap vil ulike fagkompetanse og spesialisering hos lærere være en styrke. Gode lærere er aktive</p>

	bidragsyttere i et profesjonelt faglig fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon
s.171	Skoler som fungerer godt som profesjonsfellesskap, har også bedre forutsetninger for å implementere til-tak fra myndighetene på en god måte. Her spiller skoleledere, den enkelte lærer og lærerkollegiene vesentlige roller. Forskning viser at skoler og skolesystemer som har forbedret sine resultater har rettet mye oppmerksomhet mot profesjonalisering av læreryrket, <sup>21</sup> for eksempel gjennom tiltak som å rekruttere de beste til lærerutdanningene og gi tilbud om systematisk etter- og videreutdanning. I ulike undersøkelser av skoler og skolesystemer som har lyktes med å forbedre sine resultater kommer det fram at ledelse er en viktig faktor bak forbedringene i de skolesystemene som er under-søkt. Flere undersøkelser av skolelederrollen i Norge viser at skolelederne arbeider mest med administrasjon, noe med personalledelse og lite med faglig ledelse. <sup>24</sup> Både skolelederne selv og myndighetene mener at det burde være omvendt. For å gjøre noe med dette bildet er det derfor lagt vekt på faglig ledelse i rektorutdanningen
s.171	Det ikke tilstrekkelig å planlegge, beslutte og legge til rette for implementering. Planleggingen får ofte stor plass, mens implementeringen får for liten tid. Implementering er en prosess og ikke noe som kan gjennomføres en gang for alle. Hvor lang tid endring tar, vil naturligvis avhenge av hva det er som skal endres. Forskning framhever betydningen av raskt å skape og synliggjøre framskritt. De som skal foreta implementeringen lokalt, må på et tidlig tidspunkt få tilbakemelding om de er på rett vei. Synliggjøring av framskritt tidlig i prosessen vil skape optimisme, energi og tro på forandring. Hvis de ikke er på rett vei, må kursen eller tiltakene justeres med en gang. Forskningen viser også betydningen av å være «tett på», særlig i en tidlig fase. <sup>25</sup> Å sikre direkte tilbakemeldingsløyper underveis i implementeringen, gjør at de som skal gjennomføre, lærer underveis og kan ta stilling til neste steg i prosessen. <sup>26</sup>

**Vedlegg 8 Om ledelse Meld St..28 Fag fordypning og forståelse**

s- 8	I kapittel 7 beskrives det lokale arbeidet med læreplanene når disse skal implementeres, hva det vil kreve av skoleeiere, skoleledere og lærere og hvordan staten kan legge til rette for, og støtte opp om, det lokale arbeidet.
S. 9.	St.meld. nr. 30 (2003–2004) <i>Kultur for læring</i> , som presenterte utdanningsreformen Kunnskapsløftet. Målet med reformen var å gjøre elever og lærlinger bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Reformen besto blant annet av nye prinsipper for nasjonal styring av grunnopplæringen, nytt kvalitetsvurderingssystem, nytt gjennomgående læreplanverk med kompetansemål og grunnleggende ferdigheter integrert i alle fag på fagenes premisser. Kompetanse- og utviklingstiltak ble iverksatt for å sikre at reformens intensjoner ble ivaretatt. Kunnskapsløftet ble innført fra skoleåret 2006–2007.
s. 10	Om læreplanverket: Det har status som forskrift, definerer fagenes struktur og innhold og danner fundamentet for skolens planlegging og gjennomføring av opplæringen. Styring gjennom læreplaner kan ikke forstås utelukkende som nasjonal styring av lokale prosesser. De ulike aktørene i skolen fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis. Det er også andre forhold som påvirker lokale prioriteringer
s. 10	. Ifølge evalueringen sluttet skoleledere og lærere fortsatt opp om målene i Kunnskapsløftet fem år etter innføringen. )
s.12	Strategien <i>Språkløyper: nasjonal strategi for språk, lesing og skriving</i> (2016–2019) har som hovedmål å styrke alle barn og elevers språk- og tekstkompetanse og slik også den faglige kompetansen. Strategien retter seg mot eiere, ledere, lærere og andre ansatte i barnehage og skole, og tiltakene er rettet mot å styrke personalets kompetanse til å identifisere og tilrettelegge spesielt for barn og unge med språk-, lese- og skrivevansker gjennom barnehage og skolebasert kompetanseutvikling med gratis nettbaserte kompetansehevingspakker, fylkesvise samlinger og muligheter til å søke tilskudd til etablering av lokale nettverk og ressurspersoner som skal støtte utviklingsarbeidet lokalt. Det er
s. 25	<i>Departementet vil .....</i> – videreutvikle læreplanverket slik at det samlet sett skal egne seg godt som støtte og styring for alle nivåer i skolen – at den nye delen skal tydeliggjøre skolens helhetlige ansvar for utvikling av elevenes sosiale kompetanse.
s.26	Samtidig krever utviklingen i samfunnet og i vitenskapsdisiplinene at fagene i skolen fornyes med jevne mellomrom. Måtene vi arbeider på, for eksempel hvordan vi finner informasjon, hvordan vi bruker informasjonen, hvordan ny kunnskap skapes, hvordan vi samhandler, og hvordan vi lærer, endrer seg. Denne utviklingen skal også skolen avspeile.
S.66	Som over sentralt fra: Før læreplanene fastsettes skal det også gjennomføres ordinær høring av hver enkelt læreplan. Læreplanene skal være endelig fastsatt i god tid før de skal tas i bruk, slik at skoleeierne og skolene får mulighet til å organisere gode prosesser for å gjøre seg kjent med planene og tilpasse dem til den aktuelle pedagogiske konteksten på hvert lærested.
s.67	Det lokale arbeidet med Kunnskapsløftet har bidratt til at skoler og skoleeiere har en beredskap til å videreutvikle praksis som del av sitt kontinuerlige utviklingsarbeid. Det er bygget opp mye kompetanse og erfaring gjennom arbeid med Kunnskapsløftet og med tidligere læreplaner, men flere steder vil det være et behov for å videreutvikle kompetanse eller etablere bedre prosesser og rutiner for å kunne implementere endringer. Kompetanse i læreplananalyse og forståelse av intensjonene i

	læreplanverket er avhengig av gode og langsiktige prosesser med bred involvering også i implementeringsfasen
s.67	.
s.68	Skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med målene i læreplanverket. Opplæringsloven § 9-1 fastslår at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse, og at opplæringen i skolen skal ledes av rektor
s.68	
s.69	Skoleeier har ansvar for, og skoleleder skal sørge for, at skolen følger regelverket, herunder læreplanverket som har forskriftstatus. Det må jevnlig vurderes i hvilken grad organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen medvirker til å nå de målene som er fastsatt i læreplanverket. <sup>10</sup> Forskrift til opplæringsloven, § 2-1 om skolebasert vurdering
s.69	Det er ikke gitt nasjonale føringer for hvilket uttrykk eller form det lokale arbeidet med læreplaner skal ha. De fleste skoleeiere delegerer arbeidet til skolene, men en andel av skoleeierne, spesielt større kommuner, har utviklet lokale planer som er felles for skolene i kommunen. <sup>13</sup> Vibe og Hovdhaugen (2013), Vibe og Lødding (2014)
s.69	
s.70	<p>Departementets vurdering: Skoler og skoleeiere har erfaring med læreplaner med kompetansemål, både når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning og vurdering. Evalueringen av Kunnskapsløftet og av andre statlige tiltak, har gitt kunnskap om hva det er viktig å legge vekt på for å oppnå endringer i skolen. Det er blant annet viktig med en helhetlig implementeringsstrategi der tiltak er samordnet.</p> <p>God implementering forutsetter tilstrekkelig informasjon og veiledning sammen med læreplanene, nok tid til forberedelse og tydelige forventninger til hva som kreves av de ulike aktørene. Endringene i læreplanverket vil ikke være så omfattende at skolene trenger å gjøre store endringer i sitt utviklingsarbeid, men skolene og skoleeiere har ulike utgangspunkt. Lærere, skoleledere og skoleeiere kan bygge videre på praksis og rutiner som fungerer godt i dag. Likevel vil fornyelsen av læreplanverket få betydning for retningen på skolenes utviklingsarbeid. Forankring av en felles forståelse av læreplanverket som helhet er viktig for at endringene skal bidra til utvikling og forbedringer i praksis.</p> <p>Når det fornyede læreplanverket skal tas i bruk, må det gjøres et lokalt arbeid for å sikre at planer og praksis er i samsvar med mål og innhold i læreplanverket. Involvering og god informasjon underveis i læreplanutviklingen, skal gjøre det mulig for skolene å legge opp til prosesser allerede i forkant av at de nye læreplanene skal tas i bruk</p>
s.70	Planlegging i faglige fellesskap på skolene er et ledd i å kvalitetssikre opplæringen og bidrar også til bedre sammenheng i opplæringen mellom ulike trinn og ulike fag. Felles prosesser på skolene bidrar til å utvikle en felles forståelse og tolkning av læreplanene, og til at profesjonen sammen utvikler og forvalter et felles fagspråk og begrepsapparat.
s.70	Departementet vil oppfordre til bruk av nettverk og samarbeid i det lokale arbeidet, for eksempel eksisterende nettverk mellom skoler, mellom skoleeiere og på tvers av nivåene. Mfl

**Vedlegg 9 Om ledelse Meld St .21 *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen***

s.11	Kunnskapsløftet var den første store skolepolitiske reformen som hadde kvalitetsutvikling som hovedgrep. I St.meld. nr. 30 (2003–2004) <i>Kultur for læring</i> varslet Bondevik II-regjeringen et systemskifte for skolen: «Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål.
s.11	Med reformen Kunnskapsløftet skulle kommuner og fylkeskommuner få et større handlingsrom læreplaner og regelverk, men de ble også ansvarliggjort gjennom læreplanmål og mer kunnskap om blant annet elevenes læringsutbytte. Et nasjonalt system for kvalitetsvurdering ga kommunene og fylkeskommunene et nytt grunnlag å styre skolene på.
s.11	I Meld. St. 28 (2015–2016) <i>Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet</i> sluttet Stortinget seg til regjeringens forslag om å bygge videre på prinsippene i Kunnskapsløftet, men fornye læreplanverket. Regjeringen har også iverksatt en gjennomgang av utdanningsprogrammene og lærefagene i fag- og yrkesopplæringen for å sikre at opplæringstilbudet i større grad samsvarer med etterspørselen etter kompetanse i arbeidslivet
s. 11	I hele denne perioden har staten stått overfor et grunnleggende styringsparadoks: De faktorene som har størst betydning for elevenes læring og utvikling, er de som staten i minst grad kan styre. Faktorer som staten kan styre, har ofte begrenset effekt på elevenes læring. Det samme styringsparadokset kan også sies å gjelde mellom de lokale skolemyndighetene og skolene, og mellom skoleledelsen og lærerne på en skole. For at elevene skal lære mer, må lærerne endre selve undervisningen på grunnleggende måter Hattie (2009), Darling-Hammond mfl. (2009)
s.12	I likhet med mange andre områder av samfunnet styres skolen fra flere ulike nivåer. I de beste utdanningssystemene har man sannsynligvis funnet et balansepunkt mellom nasjonale mål, desentralisering, kapasitetsbygging og ansvarliggjøring. I norsk grunnopplæring er sentrale ansvarsforhold, handlingsrom og forbindelseslinjer ikke klart nok definert. <sup>22</sup> I denne meldingen vil regjeringen tydeliggjøre ansvarsfordelingen i utdanningssystemet. I det norske politiske systemet skal beslutninger om skolens grunnleggende samfunnsmandat og mål ligge på nasjonalt nivå. Det er en forutsetning for en samfunnsbyggende skole. Det fattes mange lokale beslutninger med normative konsekvenser, men mål og prioriteringer i skolen er grunnleggende politiske spørsmål. Staten har et systemansvar for hele skolesektoren, og et særlig ansvar for å sikre likhet i kvaliteten på opplæringstilbudet på tvers av kommuner og fylkeskommuner. Opplæringsloven er et sentralt virkemiddel for at nasjonale myndigheter skal kunne sikre at elevene skal få et likeverdig opplæringstilbud. Det er gjennom lov og forskrift at statens forventninger til lokale skolemyndigheter defineres. Stortinget vedtar formålsparagrafen for skolen, og beslutter der hva som skal være skolens grunnleggende samfunnsmandat. Nasjonale myndigheter fastsetter læreplanene i fag og hvordan skolen skal prioritere timetallet mellom de ulike skolefagene. Det er viktig med dialog med partene og samfunnet rundt om hvordan de nasjonale målene, for eksempel i læreplanverket, bør formuleres. I den offentlige skolen er det kommunestyret og fylkestinget som er skoleeiere, og som dermed har ansvaret for at skolene følger de lover og regler som gjelder. Det er de som skal sørge for at elevenes rettigheter til opplæring ivaretas. Innenfor rammene av de nasjonale målene og lov og forskrift bør kommuner og

	<p>fylkeskommuner ha ansvar og handlingsrom. Internasjonal forskning viser at desentralisering av beslutninger om organisering, oppgaveløsning og bruk av ressurser har positive effekter på elevenes læring, gitt at det lokale nivået har kompetanse og vilje til å ta ansvaret.<sup>23</sup> Blant annet har det betydning at det er stor grad av frihet til å fordele ressurser, foreta ansettelse, fastsette lønn og utvikle undervisningen. Det lokale nivået har som regel bedre kunnskap om egne forhold, større evne til å utnytte ressurser og kan utvikle mer treffsikre tiltak enn det statlige nivået.<sup>24</sup> Woessmann (2016)</p> <p>Av den grunn vil regjeringen at kommunene igjen inntar rollen som drivkraft for å utvikle skolen.</p>
s.12	<p>Uten en lærerprofesjon og skoleledelse som er i stand til å ta i bruk det profesjonelle handlingsrommet og omsette kunnskap til stadig bedre undervisningspraksis, vil verken statlige eller kommunale tiltak for kvalitetsutvikling gi mer læring og utvikling for elevene. Skolens samfunnsmandat er omfattende, og noen av områdene kan bare vurderes lokalt, slik som deler av generell del av læreplanverket. Profesjonelle fellesskap stiller høye krav og har store forventninger til både lærere og elever, forutsetter åpenhet og refleksjon om undervisning, bygger på forskningsbasert kunnskap og samarbeider med relevante velferdstjenester utenfor skolen.</p>
s.13	<p>For at kvalitetsutvikling i større grad skal skje lokalt, må lærere, skoleledere og lokale skolemyndigheter samarbeide om å identifisere utfordringer og utvikle tiltak bygget på forskningsbasert kunnskap og felles erfaring</p>
s.25	<p>Forord kap. 4: Det er lærere, skoleledere og skoleeiere som skal ha hovedrollen i arbeidet med å utvikle kvaliteten i skolen. Statens ansvar er å sette nødvendige rammer rundt det lokale handlingsrommet, men også å legge til rette for gode prosesser på skolene og i kommunene. Hovedprinsippet skal være at den statlige styringen best skjer gjennom juridisk og økonomisk rammestyring.</p> <p>Dette kapitlet beskriver rammene for hvordan lærere og skoleledere utvikler profesjonelle fellesskap på den enkelte skole og hvordan lokale myndigheter skal utøve sine roller i et profesjonelt samarbeid med sine skoler. Kapitlet beskriver hvordan lokale myndigheter må jobbe innenfor rammene av nasjonale styringssignaler, men viser også hvordan nasjonale myndigheter vil støtte det lokale arbeidet med kvalitetsutvikling. Godt samarbeid mellom lokale myndigheter og universiteter og høyskoler er også en viktig nøkkel til kvalitetsutvikling.</p>
s.26	<p>På lik linje med andre profesjonsutøvere inngår lærere i et profesjonsfellesskap. Velfungerende profesjonsfellesskap er avgjørende for at læreren skal kunne utvikle undervisningspraksisen sin gjennom hele yrkeskarrieren. Arbeidet med å utvikle kvaliteten på undervisningen har best vilkår på skoler der lærerne samarbeider. For at skolen på best mulig måte skal kunne bidra til elevenes læring og sosiale utvikling, er skolen og lærerne avhengig av selv å kunne utvikle seg. Det forutsetter en kultur der det er åpenhet om egen undervisningspraksis, og der man deler kunnskap og erfaringer. Det er likevel ikke alle former for samarbeid som har like stor betydning for elevenes læring. Det er først når det profesjonelle samarbeidet er orientert mot å utvikle undervisningen at det får betydning for elevenes læringsutbytte.<sup>5</sup> Kraft, Marinell og Yee (2016)</p>
s.26	<p>Profesjonsfellesskap legger til rette for at lærerrollen kan utvikles innenfra. Det skyldes blant annet at lærere og ledere i godt fungerende fellesskap:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– føler et felles ansvar for alle elevenes læring</li> <li>– er opptatt av å dokumentere læringsresultater</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- arbeider sammen for å utvikle en felles forståelse av hvordan praksis i klasserommet kan forbedres</li> <li>- planlegger undervisningsopplegg og pedagogiske strategier i fellesskap, og evaluerer effektene på undervisningen</li> <li>- deler og videreutvikler undervisning som viser seg å være virkningsfull</li> </ul> <p>Hattie (2015)</p>
s.26/27	<p>For at skolen på best måte skal bidra til elevenes faglige og sosiale utvikling, må skolen og det profesjonelle fellesskapet ledes. Etter lærernes kompetanse er skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes læring.<sup>7</sup> Hattie (2009), Robinson mfl. (2009), Leithwood mfl. (2004)</p> <p>Effekten er først og fremst indirekte. Skoleledere påvirker elevenes læring gjennom å bidra til å utvikle lærernes arbeid, organisere skolens arbeid på en god måte, og etablere gode relasjoner til foreldre og samfunnet rundt skolen. Skolelederen må kommunisere og forankre skolens mål, ambisjoner og verdier, og skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre. Fordi kvalitetsforskjeller mellom lærere kan påvirke kvaliteten på den opplæringen elevene får, er god skoleledelse avgjørende for å kunne redusere forskjeller i elevresultater innad på skoler</p>
s.27	<p>En av ambisjonene for Kunnskapsløftet var at skolene i større grad skulle utvikle en kultur for læring. Utgangspunktet for dette målet var analysen i St.meld. nr. 30 (2003–2004) <i>Kultur for læring</i>, som slo fast at skolen må være en lærende organisasjon. Målet var at skolens egne og vilje til å lære og utvikle seg skulle bli bedre.</p>
s.27	<p>Evalueringene av reformen viste imidlertid at det i norsk skole samlet sett ikke hadde blitt mer samarbeid om undervisning og elevenes læring i årene etter at Kunnskapsløftet ble innført. På noen skoler samarbeidet lærerne mer, mens det på andre skoler hadde blitt mindre slikt samarbeid. Evalueringene slo derfor fast at et helt sentralt element for å utvikle lærende organisasjoner ikke var blitt innfridd.<sup>9</sup> Dahl mfl. (2012)</p>
s.27/28	<p>I årene etter innføringen av Kunnskapsløftet har staten gjennomført flere store nasjonale satsinger for kvalitetsutvikling. Disse har vært rettet mot hele skolesektoren. Sentrale temaer i disse satsingene har vært systematisk arbeid med læreplan og undervisningspraksis på ulike fagområder, analyse og vurderingskompetanse, og ledelse og organisasjonslæring. Erfaringene fra de nasjonale satsingene er at stadig flere kommuner og skoler er engasjert i og opptatt av det profesjonelle samarbeidet. Etter departementets vurdering er derfor de forutsetningene som lå til grunn for innføringen av Kunnskapsløftet, i større grad oppfylt nå enn da reformen kom.</p> <p>Skoler, kommuner og fylkeskommuner har mer erfaring med bruk av elevresultater som grunnlag for kvalitetsutvikling, det er utviklet bedre samarbeid med universiteter og høyskoler, og sektoren har mer erfaring med skolebasert kompetanseutvikling. Likevel tyder forskning på at samarbeid i norsk skole fortsatt er mindre utviklet enn det Kunnskapsløftet hadde som forutsetning</p> <p>Lærerne opplever at det er relativt lite samarbeid om å utvikle det som skjer i klasserommet. Norske rektorer legger i noe mindre grad enn kollegaer i andre land til rette for den typen samarbeid som har betydning for elevenes læring.</p>

	Mange lærere og skoleledere opplever også at skoleeieren i liten grad bidrar til å utvikle den kompetansen som skolen trenger.
s. 29	Selv om norske skoler ikke virker å legge nok til rette for samarbeid om undervisning, opplever lærere at slikt samarbeid, når det forekommer, har betydning for kvaliteten på skolens arbeid. Lærere som selv opplever at den skolen de arbeider på, har utviklet seg i positiv retning, svarer at forklaringen på dette ligger i måten lærerne arbeider og underviser på, og hvordan dette arbeidet er organisert på skolenivå. Lærerne opplever at skoler som utvikler seg, er skoler som fremmer læring mellom lærerne, der utviklingsarbeidet er systematisk og målrettet, og der det legges til rette for observasjon av og refleksjon over undervisningen. 12 Postholm mfl. (2013)
s. 29	TALIS inneholder også informasjon om hvordan norske rektorer vurderer samarbeidet på sine skoler. I nokså stor grad mener rektorene at skolene deres har noen viktige forutsetninger på plass for å kunne utvikle mer samarbeid. Rektorene svarer at de ansatte på skolen har et felles sett av oppfatninger av skole og læring, og at man har respekt for kollegaers ideer. Mange rektorer opplever også at skolens ansatte har en åpen dialog om vanskelige saker, og at det er en kultur for å dele suksesser.
s. 29/30	Det er imidlertid noen interessante forskjeller mellom norske rektorer og kollegaer i andre land. Som det fremgår av figur 4.4, ser norske rektorer i noe mindre grad enn gjennomsnittet ut til å være aktive i det pedagogiske utviklingsarbeidet. De observerer sjeldnere undervisningen, de støtter i litt mindre grad samarbeid mellom lærere om å utvikle ny praksis, og tar i noe mindre grad ansvar for å sikre at lærere utvikler undervisningspraksisen sin.13
s.30	En annen indikator i TALIS viser at mange norske rektorer sjelden drøfter tiltak med lærere for å håndtere svakheter i undervisningen. Det skiller seg negativt fra det internasjonale gjennomsnittet. Dette funnet kan samsvare med et sentralt funn i evalueringen av Kunnskapsløftet. Der fant forskerne antydninger til en stilltende avtale mellom rektor og lærerstaben, der rektor tok hånd om det administrative og i liten grad gikk aktivt inn i lærernes virke i klasserommet.14 Dahl mfl. (2012)
s. 30	Funn fra PISA 2015 kan bidra til å justere noe av inntrykket fra TALIS. Her finner forskerne at norske skoleledere på noen områder er mer aktivt engasjert i lærernes arbeidssituasjon, og i å involvere sine egne lærere i beslutningsprosesser sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet. Norske skoleledere gir uttrykk for at de i større grad enn gjennomsnittet oppfordrer til undervisningspraksis basert på nyere forskning, og at de diskuterer skolens faglige mål med lærerne.15 Kjærnsli og Jensen (red.)(2016)
s.30	Samlet sett ser det ut til å være relativt stor variasjon mellom norske skoler i hvor stor grad rektor tar lederansvaret for utviklingen av det profesjonelle samarbeidet. Funn fra felles nasjonalt tilsyn 2014–2017 viser at en god del skoler har ledere som kvalitetssikrer arbeidet med læreplaner og opplæringens innhold i samarbeid med det pedagogiske personalet. Disse har også et personale som opplever at ledelsens oppfølging styrker opplæringen og samhandlingen på skolen. Tilsynet viser imidlertid også at mange skoleledere mangler gode modeller for pedagogisk ledelse, og dermed ikke greier å skape slike prosesser på sine skoler.16
s. 30/31	Rektor har et ansvar for at skolen jevnlig utfører skolebasert vurdering. For at skolene skal være lærende organisasjoner, gjennomføre endring og iverksette nødvendige tiltak for å øke elevenes måloppnåelse, er det viktig at

	<p>disse skolebaserte vurderingene gjennomføres på en god måte. Over 90 prosent av skolelederne oppgir i nasjonal spørring at de gjennomfører skolebasert vurdering hvert tredje år eller oftere. Majoriteten gir også uttrykk for at de i stor grad har tilstrekkelig kompetanse til å behandle og analysere resultatene fra den skolebaserte vurderingen. Svarene peker imidlertid også på at en ikke ubetydelig andel rektorer opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse. Dette gjelder særlig i grunnskolen.</p> <p>Bare omtrent halvparten av skolelederne oppgir at de iverksetter tiltak dersom den skolebaserte vurderingen viser at det er behov for endringer.<sup>17</sup> Gjerustad og Waagene (2015)</p>
s.31	<p>En lignende variasjon ser man også i rapporteringer fra den skolebaserte kompetanseutviklingen i <i>Ungdomstrinn i utvikling</i>. Noen ledere er aktive i å lede arbeidet med endringer og forbedringer, både hos enkeltlærere og i kollegiet som helhet. Andre viser liten grad av systematikk og målrettethet i sin ledelse, med det resultat at lærernes læring blir lite koordinert og oftere individualisert og fragmentert.<sup>18</sup> Postholm mfl. (2013)</p>
s.31	<p>Det er også stor variasjon mellom skoler når det gjelder hvordan informasjon om elevresultater brukes i skoleutvikling. Ikke alle har kapasitet eller kompetanse til å nyttiggjøre seg resultatene fra det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i skolenes kvalitetsarbeid.<sup>19</sup> Aasen mfl. (2012)</p>
s.31/32	<p>Skoleeiere som lykkes, kjennetegnes av en aktiv dialog fra klasserom til kommunestyre. De kjennetegnes av politiske myndigheter med engasjement og ambisjoner for utvikling av skolen. De kjennetegnes også av en aktiv skoleadministrasjon som er et koordinerende ledd med innsikt og kompetanse. De bidrar til skoleledernes og lærernes profesjonsutvikling gjennom å delegerer ansvar og sikre at alle kjenner sine ansvarsområder.<sup>23</sup> Jøsendal og Langfjæran (2009) Gode skoleeiere setter i gang prosesser der kommuner og skoler sammen bruker informasjon om elevresultater og læringsmiljø til å lage strategier for videre utvikling. Gode skoleeiere setter i gang prosesser der kommuner og skoler sammen bruker informasjon om elevresultater og læringsmiljø til å lage strategier for videre utvikling</p>
s.32	<p>Gode skoleeiere har møtearenaer og møteformer som støtter opp om produktive prosesser. På slike velfungerende møtearenaer er dialog og praktisk utprøving grunnleggende prinsipper for å skape kunnskapsutvikling, både innenfor og på tvers av hierarkiske nivåer i kommunen. Det bidrar til åpenhet og tillit. Det bidrar også til kontrollmekanismer som får vesentlig høyere legitimitet gjennom hele organisasjonen enn kontroll for kontrollens skyld. <sup>24</sup>Burns og Köster (red.) (2016)</p>
s. 32	<p>et slikt system for profesjonelt samarbeid kan profesjonsfellesskapene på den enkelte skole få rom til å utvikle kjernen av arbeidsoppgavene – elevens læring. Samtidig skjer dette innenfor de rammene lokale myndigheter og staten har fastsatt for skolens oppdrag. Det stiller krav til en felles forståelse av roller og ansvar i det lokale samarbeidet om skolen, og en felles forståelse av hvilke forventninger som knytter seg til de ulike rollene i samarbeidet. Evalueringen av Kunnskapsløftet pekte på at svake forbindelseslinjer mellom skoleeier og skole, og mellom skoleledelse og lærernes pedagogiske praksis, var en av forklaringene på hvorfor noen skoleeiere lyktes dårligere enn andre. Mange lærere og skoleledere opplevde</p>

	<p>i liten grad at nivået over støttet opp om og fulgte med på det pedagogiske arbeidet. De fleste opplevde at skoleeierne i liten grad bidro til å utvikle den kompetansen skolen trengte. Unntaket var rektorer ved store skoler i store kommuner. Disse opplevde at skoleeieren bidro positivt til å utvikle den kompetansen skolen trengte for å gjennomføre reformen.<sup>25</sup>Aasen mfl. (2012)</p>
s. 32	<p>Departementet ønsker å legge til rette for at alle norske skoler fortsetter å utvikle et profesjonsfellesskap på den enkelte skole med særlig vekt på elevenes trivsel, lærelyst og læring. Lokale skolemyndigheter har det overordnede ansvaret for dette arbeidet, mens det er skolelederne, i samarbeid med lærerne, som må etablere og utvikle det profesjonelle samarbeidet på den enkelte skole.</p>
s.32	<p>I faglitteraturen har det vært diskutert om lærere er en profesjon i klassisk forstand. Profesjoner kjennetegnes ved at de bygger på et teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom høyere utdanning, at de har et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse, og at de har et spesielt ansvar gitt deres samfunnsmandat.<sup>28</sup> Dahl mfl. (2016) Læreryrket har hatt noen særtrekk som kan forhindre profesjonaliseringsprosesser. Eksempelvis har lærere hatt en relativ frihet fra både kollegialt og administrativt innsyn i undervisningssituasjonen.<sup>29</sup> Dahl mfl. (2016)</p>
s. 33	<p>Den dominerende tendensen i dag er likevel at lærere omtales som en profesjon. Innføringen av mastergradsutdanning for lærere og kompetansekravene for å undervise i sentrale fag i skolen kan sees som en tydeliggjøring av de rammene staten mener må ligge rundt lærerprofesjonen. Vi ser også eksempler på at lærerprofesjonen selv har tatt initiativ til å utvikle et felles kunnskapsgrunnlag, blant annet gjennom utviklingen av lærerprofesjonens egen etiske plattform og formidling av utdanningsforskning gjennom nettsteder tilgjengelig for alle. Disse initiativene er eksempler på hvordan profesjonen selv har bidratt til en profesjonalisering av lærerrollen, i samspill med de nasjonale initiativene.</p>
s. 34	<p>Skoleledelsen har en særlig viktig rolle for å følge opp den enkelte lærers profesjonsutøvelse. Utøvelse av profesjonelt skjønn skjer både individuelt og i fellesskap med andre, men lærere utvikler sin faglige, pedagogiske, etiske og didaktiske dømmekraft gjennom refleksjon over egen praksis, og i diskusjon og samhandling med kollegaer og skoleledere.</p>
s.35 Oppsummering av Meld. St 28	<p>I Meld. St. 28 (2015–2016) <i>Fag – Fordypning– Forståelse</i> varslet departementet at læreplanverket skal fornyes. Det utarbeides en ny generell del av læreplanen, og læreplanene for fagene skal fornyes. Det skal legges vekt på bedre sammenheng mellom læreplaner i de ulike fagene, og mellom den nye generelle delen og læreplanene for fag. I meldingen beskrives utfordringen med at dagens læreplaner er preget av stofftrengsel. Målet med fagfornyelsen er at skoler og lærere skal få et læreplanverk som er mindre omfangsrikt og som gir mer rom for dybdelæring. Samtidig er målet at læreplanverket skal gi bedre støtte og retning i skolehverdagen. Det skal blant annet utvikles læreplaner med tydeligere progresjon, læreplanene skal ha en omtale av vurdering, og de skal gi tydeligere retning for lærernes valg av innhold. Det skal også vurderes å innføre kompetansemål på flere trinn. Parallelt med videreutviklingen av læreplaner for fag skal det også utvikles nye veiledninger. Det er utarbeidet en strategi for fagfornyelsen som legger opp til en bred involvering av relevante aktører. Lærerprofesjonen vil være sentral i både utarbeidelsen og implementeringen av læreplanverket. Arbeidet med implementeringen vil</p>

	<p>kreve mye oppmerksomhet av skolene og de enkelte lærerkollegiene, ikke bare for å få god kunnskap om intensjon og innhold i læreplanverket, men også for å videreutvikle sin profesjonsutøvelse som følge av endringene.</p>
Ledelse av skolen s. 35	<p>Skoleledelsen kan bestå av en enkelt rektor eller en større skoleledelse, med rektor som øverste leder. De samlede forventningene til rektorer er store og det kan være en utfordring å møte alle. Rektor er ansvarlig ovenfor skoleeier for skolens økonomi og måloppnåelse. I mange tilfeller er rektor den som har det praktiske ansvaret for at elevenes rettigheter skal oppfylles. Samtidig skal rektor</p> <p>være personalleder, både for det administrative og for det profesjonelle fellesskapet. Særlig på små skoler, der rektor er alene i skoleledelsen, kan summen av oppgaver bli stor. En av skolelederens viktigste oppgaver er å legge til rette for å skape samarbeid i egen organisasjon. Det innebærer blant annet å være opptatt av det faglige arbeidet som lærere utfører i klasserommet,</p> <p>gi rom for prøving og feiling internt i organisasjonen, og gjennom dette legge til rette for innovasjon og utvikling</p>
s. 35	<p>Evalueringen av piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling i satsingen <i>Ungdomstrinn i utvikling</i> viste at skolelederne som lyktes godt,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– evnet å utvikle felles mål sammen med lærerne</li> <li>– satt prosjektet inn i en skoleutviklingsammenheng</li> <li>– var innforstått med og forberedt på det prosessarbeidet som skulle skje etter kurset</li> <li>– brukte en metodikk for å få læring mest mulig ut i klasserommene</li> <li>– brukte tillitsvalgte som samarbeidspartnere</li> <li>– ga lærerne konkrete arbeidsoppgaver</li> <li>– var aktive i å følge opp lærernes arbeid mellom og etter samlingene</li> <li>– brukte tilgjengelige ressurser for å skape tid og rom, slik at det ble muligheter for refleksjon rundt observert undervisning, erfaringsdeling og kollegaveiledning 37Postholm mfl. (2013)</li> </ul>
S, 35	<p>Det er skoleeierens ansvar å sørge for at skoleledere har den kompetansen de trenger. Opplæringsloven § 9-1 slår fast at rektor skal lede opplæringen, være kjent med den daglige virksomheten og arbeide for å videreutvikle skolen. Loven setter også som krav at den som skal tilsettes som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper. Loven stiller ikke konkrete krav til hva slags kompetanse dette er.</p>
s. 36	<p>Rektorutdanningen bidrar til å gi skoleledere kompetanse innenfor et bredt spekter av områder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– elevenes læringsprosesser – ansvar for elevenes læringsresultater og læringsmiljø, og for å legge til rette for gode læringsprosesser på skolen</li> <li>– styring og administrasjon – å forvalte samfunnsoppdraget, herunder ansvar for å ha god intern administrasjon, styring og kontroll av skolens virksomhet</li> <li>– samarbeid og organisasjonsbygging – å bygge fellesskap, herunder profesjonsfellesskap, arbeidsmiljø, samarbeid og organisasjonskultur, også som en del av en større helhetsutvikling og endring</li> <li>– ansvar for utvikling og endring av organisasjonen i takt med endringer internt og eksternt</li> <li>– lederrollen – tydelige, demokratiske, selvstendige, trygge og modige ledere 40Rammeverk for rektorutdanningen, Utdanningsdirektoratet</li> </ul>
s. 36	<p>Den nasjonale rektorutdanningen har fått gode tilbakemeldinger, og evalueringen viser at økt lederkompetanse indirekte har bidratt til å styrke kvaliteten på mange norske skoler. De som har deltatt i rektorutdanningen, vurderer i betydelig større grad lærernes arbeid enn skoleledere som ikke har deltatt. I tillegg er det vanligere for rektorer som har gjennomført rektorutdanning, å ha etablert en faglig utviklingsplan for skolen. Dette tyder på at deltakelse i skoleledelsesprogrammer fører til en sterkere undervisningsorientert ledelse.41Dahler-Hybertsen mfl. (2014)</p>

	<p><i>Departementets vurdering</i></p> <p>Det profesjonelle samarbeidet på skolene betinger god ledelse. For å sikre at alle skoler ledes på en god måte mener departementet at det er grunn til å tydeliggjøre statens forventninger til rektors kompetanse. Departementet foreslår derfor å sende ut til høring et lovforslag om å gi kommunen en plikt til å tilby videreutdanning til nytilsatte rektorer innen tre år etter tilsetting. Et krav til kommunen om å tilby videreutdanning vil være et tydelig signal fra staten om betydningen av kompetanse for rektorer, og vil etablere en nasjonal minstestandard for kommunens satsing på deres kompetanse. God skoleledelse er en sentral forutsetning for å gi mer handlingsrom til kvalitetsutvikling lokalt. Uten en skoleledelse som er i stand til å lede utviklingsarbeidet, er det mindre sannsynlig at skolene vil være i stand til å omsette ny kunnskap til bedre undervisningspraksis, bedre klasseledelse og bedre læringsmiljø. Senere tiltak og reformer som skal iverksettes i sektoren vil også avhenge av skoleledelsens kompetanse i å lede utviklingsarbeid i det profesjonelle fellesskapet på skolen.</p>
s. 37	<p>Gjennom å stille krav til kommunen om å tilby videreutdanning innen tre år fra tilsetting får kommunen handlingsrom til å kunne rekruttere rektorer med ulik kompetanse. Et krav til kompetanse ved tilsetting vil innskrenke kommunens handlingsrom, og legge begrensninger på rekrutteringen av gode lederemner med en annen bakgrunn enn formell rektorutdanning. Det vil også kunne virke demotiverende for dyktige mellomledere uten formell kompetanse som ønsker å søke stilling som rektor</p>
s.37	<p>Skoleeierne har et overordnet ansvar for alle skoleledere i sin organisasjon. Rektor er ikke alene om å utøve ledelse i skolen. På mange skoler har kommunen etablert lederteam, som under ledelse av rektor fordeler oppgaver og sammen leder skolens virksomhet. Departementet mener at statens støtte til kompetanseutvikling for skoleledere bør rette seg mot rektor som skolens øverste leder. Dette sikrer at nasjonale kompetanseutviklingstiltak treffer likt uavhengig av skolestørrelse og organisering</p>
s.37	<p>En plikt til å tilby videreutdanning vil være et bidrag til å heve den generelle kompetansen til skoleledere over hele landet. Men den vil ikke ivareta behovet for en systematisk kompetanseutvikling for alle rektorer. Departementet vil derfor prøve ut et modulbasert kompetanseutviklingstilbud for alle rektorer som har fullført den nasjonale rektorutdanningen eller tilsvarende utdanning. Innholdet skal bygge videre på innholdet i rektorutdanningen og utgjøre en fordypning i sentrale utfordringer. Aktuelle temaer for disse modulene kan være arbeid med tidlig innsats og tilpasset opplæring, innføring av fornyede læreplaner i fag, arbeid mot mobbing, utvikling av lederteam på skolen, og ledelse av profesjonsfellesskapet på den enkelte skole.</p>
s. 37	<p><i>Departementet vil</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sende ut til høring et lovforslag om å innføre en plikt for skoleeiere til å tilby utdanning i pedagogisk ledelse for nytilsatte rektorer</li> <li>- videreføre dagens rektorutdanning slik at skoleeiere kan oppfylle plikten</li> <li>- prøve ut modulbasert videreutdanning for erfarne skoleledere</li> <li>- støtte KS i utviklingen av et program for mellomledere i grunnopplæringen</li> </ul>
s.52	<p><i>Om tidlig innsats:</i></p> <p>Departementet vil følge implementeringen av plikten tett og vil invitere til samarbeid med fylkesmennene og andre relevante parter. For at tiltaket skal ha ønsket effekt, er det avgjørende at kommunen, skoleledere og lærerkollegiene har en felles forståelse av hvordan plikten skal følges opp. Når plikten til tidlig innsats nå blir mer håndfast kan det gjøre det lettere for foreldre og foresatte å etterspørre hvilke tiltak skolen gjennomfører for</p>

	elever som strever. Tidlig innsats og bruken av intensiv opplæring kan også være et aktuelt tema for tilsyn.
s.64	Å sørge for høy kvalitet i opplæringen er en av de viktigste oppgavene for lærere, skoleledere, lokale og nasjonale myndigheter. For å kunne sette konkrete mål, og utforme en strategi for hvordan disse målene skal nås, er det viktig å få kunnskap om elevenes læring og utvikling
s. 64/65	Systemet for kvalitetsvurdering i skolen har vokst frem gradvis. I løpet av 1990-tallet ble det satt krav til skolens vurdering av sin egen virksomhet. Det ble innført et krav om at skoler kontinuerlig skal vurdere om organiseringen, tilretteleggingen og gjennomføringen av opplæringen bidrar til å nå skolens mål
s. 65	Kvalitetsvurderingssystemet består av et kunnskapsgrunnlag, verktøy, rutiner og tiltak. Det viktigste med kvalitetsvurderingssystemet er at det skal skape prosesser for å forbedre opplæringen. Gjennom å gi kunnskap om læringsresultater, gjennomføring og læringsmiljø skal kvalitetsvurderingssystemet legge et godt grunnlag for å analysere utfordringer, sette mål og prioritere tiltak for å forbedre opplæringen. Dette er også viktig for å skape en kultur som setter elevenes læring og utvikling på dagsorden på alle nivåer i utdanningssystemet.
s.65	Å utvikle et profesjonsfellesskap og endre praksis forutsetter involvering og dialog innad på den enkelte skole og mellom de ulike nivåene i systemet. Det er derfor lagt vekt på å utvikle lærernes, skoleledernes og skoleeierens evne til å ta i bruk denne kunnskapen til målrettede utviklingsprosesser.
S,66	Rektor har ansvaret for at skolen jevnlig gjennomfører en skolebasert //virksomhetsbasert vurdering. Dette innebærer å vurdere organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen i skolen, og i hvilken grad disse faktorene bidrar til elevenes måloppnåelse i læreplanen. Kunnskapsgrunnlaget fra kvalitetsvurderingssystemet skal bidra til utvikling på den enkelte skole. Rektor skal også formidle viktig informasjon til og samarbeide med lokale myndigheter, og sørge for at lærere arbeider sammen om å bedre undervisningspraksisen.
s.66	Kommuner og fylkeskommuner skal arbeide med å forbedre opplæringen sammen med skolelederen og lærerne, og har det overordnede ansvaret for å sikre at kravene i opplæringsloven og tilhørende forskrifter blir oppfylt. Som del av oppfølgingsansvaret er de pålagt å utarbeide en årlig tilstandsrapport. Tilstandsrapporten skal som et minimum omhandle elevens læringsmiljø, læringsresultater og frafall. Formålet med rapporten er å gi et godt grunnlag for drøftingene i kommunestyret og fylkestinget om tiltak som skal bidra til å utvikle kvaliteten på opplæringstilbudet.
s.66	Skolens mandat og oppgaver er gitt i opplæringsloven, med formålsparagrafen, generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplanene for fag. Dette setter rammene for arbeidet med kvalitetsvurdering i skolen. For at lærere, skoleledere og skoleeiere skal kunne oppfylle kravene til vurdering av opplæringstilbudet, er det nødvendig med god kunnskap om elevens læringsutbytte og læringsmiljø.
s. 70	Kvalitetsvurderingssystemets viktigste formål er å gi kunnskap som er nyttig for alle lærere, skoler og skoleeiere. I de prosessene som kvalitetsvurderingssystemet legger til rette for kan lærere, skoleledere og skoleeiere i fellesskap identifisere utfordringer og finne løsninger
s. 70	Departementet mener dagens kvalitetsvurderingssystem bidrar til at det er mulig å vurdere sentrale sider av skolens brede formål, og til å skape gode prosesser for kvalitetsutvikling i opplæringen. Felles kunnskap gir grunnlag for dialog på den enkelte skole og mellom nivåene i grunnopplæringen, til å sette felles mål og prioriteringer til elevenes beste

s.70	Skoleeieren og skolelederen må skape en felles forståelse av hvilke utfordringer som avdekkes, uttrykke klare forventninger og ta ansvar for at skolen på denne bakgrunn setter seg ambisiøse, men realistiske mål
s.71	Gode skoleledere legger til rette for et profesjonelt fellesskap som sammen vurderer hvilke utfordringer skolen har, og hvordan opplæringen kan bli bedre. Kvalitetsvurderingssystemet har blitt et viktig verktøy for lærere, skoleledere og skoleeiere i deres arbeid med å forbedre opplæringstilbudet.
	Ulike typer kvalitetsvurderingssystemer i skolen har blitt kritisert for at for stor vekt på elevenes resultater på et avgrenset sett av kunnskaper og ferdigheter, kan føre til uønsket målforskyvning i opplæringen. <sup>14</sup> Det kan innebære at noen ferdigheter eller fag prioriteres foran andre, men også at skoler eller skoleeiere driver opplæring for at elever skal prestere godt på tester. Internasjonal forskning viser at skoler og lokale skolemyndigheter kan legge uforholdsmessig mye vekt på indikatorer som måles. <sup>15</sup> Hamilton mfl. (2012), Dee mfl. (2013), Jennings og Sohn(2014) For eksempel er det i USA observert en del negative konsekvenser når prøver og undersøkelser er forbundet med økonomiske insentiver eller sanksjoner for lærere og lokale skolemyndigheter. Det norske kvalitetsvurderingssystemet er imidlertid ikke lagt opp som i en del andre land der resultatene på en prøve eller av en undersøkelse kan få store konsekvenser for skolens økonomi lærernes lønn eller elevenes fremtidsutsikter. Dette minsker risikoen for uønsket målforskyvning. Samtidig kan offentliggjøring av resultater også i Norge føre til at noen skoler eller kommuner blir fremstilt som bedre eller dårligere enn andre. Tilgangen til et bredt utvalg informasjonskilder i kvalitetsvurderingssystemet er imidlertid med på å gi et mer nyansert bilde av elevens læring
S,73	Med <i>Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen</i> har regjeringen forsterket grunnmuren i norsk skole, gjennom å styrke læreres og skolelederens formelle kompetanse. Formell kompetanse er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for at lagarbeidet på skolen skal fungere godt, og for at elevene skal lære mer.
s.74	Lærere har, som andre yrkesgrupper, behov for kompetanseutvikling, både faglig, fagdidaktisk og pedagogisk. Ikke for at alle lærere skal følge en oppskrift eller en bestemt metode, men for at de skal kunne ta forsknings- og erfaringsbaserte valg i klasserommet til det beste for eleven. Departementet mener at denne utviklingen skjer best i profesjonelle samarbeid mellom lærere og skoleledere.
S,87	Det bør være et mål at lærere og skoler skal delta mer i langsiktige kompetansetiltak som involverer hele skolen. Forskning på kompetanseutvikling tyder på at gode tiltak må være langsiktige, skolebaserte og ha et relativt stort omfang for å føre til endring. God kompetanseutvikling er forankret på skolenivå, og bidrar til å videreutvikle et profesjonelt læringsfellesskap blant lærere og skoleledere. <sup>6</sup> For å skape den forankringen som er nødvendig ønsker departementet at beslutninger og prioriteringer om kompetanseutvikling skal flyttes nærmere dem som skal gjennomføre tiltaket  Samtidig er ikke dette grepet nok i seg selv. De følgende avsnittene vil beskrive erfaringer fra og utfordringer med noen av de største kompetansetiltakene staten har gjennomført i skolen, i årene etter at Kunnskapsløftet ble innført. Disse satsingene er valgt ut fordi de til sammen viser utfordringer med ulike former for organisering. Gjennomgangen viser at lokalt handlingsrom, tid til



	implementering, god kommunikasjon om mål og innhold i tiltaket og involvering av lærere og skoleledere i beslutningsprosesser er viktige faktorer for at kvalitetsutviklingsarbeidet skal bli vellykket.
s.92	Lærere skal ikke bare være deltakere i de tiltakene som settes i gang i den nye modellen for kompetanseutvikling. Departementet mener at profesjonen, både skoleledere og lærere, skal ha en aktiv rolle i å definere behov og vurdere hvilke kompetansetiltak som skal gjennomføres i kommuner og fylkeskommuner. Læreren skal altså gjennom utdanningen sin være forberedt på å bidra til kvalitetsutvikling i skolen. Denne tankegangen bør være ledende for alt arbeid i skolen. Å involvere profesjonen i beslutninger gir et bedre grunnlag for å avgjøre hvilke tiltak det er behov for i den enkelte kommune og på den enkelte skole. Det betyr også at forankringen blir bedre og potensialet for endring større.
s. 93	Nasjonale myndigheter uttrykker krav til lokale skolemyndigheter gjennom opplæringsloven med forskrifter. Det er et kjerneelement i god styring å sikre at alle aktører har kapasitet til å ta ansvaret de er pålagt. Kommuner og fylkeskommuner må også ha eierskap til og kunnskap om politiske mål og ha verktøy til å implementere dem. <sup>21</sup>

**Vedlegg 10 Om skoleledelse i overordna plan av læreplanen**

s.19	<p><b>3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling</b>  <i>Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. Skolen som samfunnsinstitusjon er forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen. Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket- Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem bidrar til å lette overgangen mellom trinnene.</i></p>
s.19	<p>Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnnet skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering</p>
s.19	<p>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. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg. God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur.</p>

**Vedlegg 11 Om ledelse Meld St.6 (2019-2020) Tett på- Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.**

s.11	Det er et overordnet mål å videreutvikle kvaliteten i barnehager og skoler, slik at alle barn og elever får lære, mestre og utvikle seg i inkluderende fellesskap. For det første er det helt grunnleggende at alle barnehager og skoler har en kultur for inkludering og tidlig innsats. En viktig forutsetning for dette er god ledelse på alle nivåer i kommunen, fylkeskommunen og hos private barnehage- og skoleiere.
s. 13	<b>Om inkludering:</b> Barnehager, skoler og SFO-er må ta utgangspunkt i prinsippet om inkludering når de planlegger og gjennomfører det pedagogiske tilbudet. Lærerne kan ikke stå alene i dette arbeidet. Ledere på alle nivåer må bidra til å utvikle gode, profesjonelle fellesskap. Det må legges til rette for at lærerne evaluerer egen praksis, deler og drøfter hverandres praksis, videreutvikler arbeidet sitt på grunnlag av aktuell forskning og møter utfordringer sammen. Lederne må gi de ansatte støtte og veiledning, følge opp kompetansebehov hos ansatte, legge til rette for at flere yrkesgrupper samarbeider og sørge for at ressursene brukes på best mulig måte.
s.23	For å ivareta og videreutvikle kvaliteten i tilbudet til alle barn og elever finnes det mange ulike verktøy og metoder eiere og ledere kan benytte seg av. Utdanningsdirektoratet har utviklet rammeverk for styrerutdanning og rektorutdanning som gir gode beskrivelser av hvilke krav og forventninger som stilles til ledelse i barnehage og skole.
s. 23	Gjennom ulike satsinger som <i>Bedre læringsmiljø, Ungdomstrinn i utvikling, Vurdering for læring</i> og <i>Veilederkorpset</i> er det utviklet faglige beskrivelser av godt kvalitetsutviklingsarbeid, godt eierskap og god ledelse, og prinsipper og metoder for å utvikle barnehagen og skolen som lærende organisasjoner
s.63	Om kompetanse i barnehage, skole og støttesystemer: Det kan være utfordrende å ha ansvar for at alle barn med ulike forutsetninger og behov skal oppleve læring, utvikling og mestring i fellesskapet hver eneste dag. Den enkelte lærer i barnehage og skole skal ikke ha dette ansvaret alene. I barnehager og skoler med god kvalitet arbeider alle lærere, ledere og andre ansatte med dette ansvaret i fellesskap.
s.63	Staten bidrar ved å legge til rette for at kompetansen til lærerne i barnehage og skole ivaretas gjennom grunnutdanningene og gjennom etter- og videreutdanning. I tillegg må staten bidra til at kommuner, fylkeskommuner, barnehager og skoler får gode rammer for å bygge profesjonelle, lærende fellesskap og et lag rundt barnet og eleven.
s.63	Å utvikle profesjonelle og lærende fellesskap på alle nivåer krever ledere som kan analysere behov, velge riktige tiltak for kompetanseutvikling og sørge for gode samarbeidsrutiner og god delingskultur mellom nivåene.
s. 68	Barnehage- og skoleiere, styrere, skoleledere og lærere i barnehage og skole har i fellesskap ansvar for å sørge for å utvikle kvaliteten i barnehage og skole. Arbeidet med kvalitet er en varig læringsprosess der barnehagene og skolene jobber systematisk med å reflektere over og vurdere egen praksis og sette seg mål og legge langsiktige planer
s. 72	Gode skoler krever gode skoleledere. For å sikre at kompetanseutviklingen faktisk gir bedre opplæring for elevene i klasserommet, er det viktig å ha gode ledere som har kompetanse i å legge til rette for kollektiv profesjonsutvikling i kommunen og på den enkelte skole
s. 72/73	Meld. St. 21 (2016–2017) <i>Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen</i> lanserte regjeringen en ny modell for kompetanseutvikling som støtter opp om lokale myndigheters arbeid med og ansvar for kvalitetsutvikling i skolen.....Tiltakene i ordningen skal i hovedsak være skolebaserte. <sup>15</sup> På den måten kan ordningen også bidra til å utvikle skolene s om profesjonelle, lærende fellesskap. <sup>s</sup> Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på

	egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid
S, 77	Regjeringen forventer at eiere, skoleledere og barnehagestyrere arbeider systematisk med kompetanseutvikling og utviklingsarbeid
107	Ledelsen ved SFO og i skolen må jobbe sammen for å planlegge arbeidet for et godt psykososialt miljø. De ansatte må få mulighet til å øke kompetansen sin, slik at de sikrer et godt og trygt miljø for barna. For eksempel bør SFO-ansatte diskutere sammen med skolen hvordan regler og reaksjoner skal praktiseres, slik at det blir god sammenheng mellom skolens ordensreglement og reglene i SFO.
108	Det er viktig at kommunen som SFO-eier, og ledelsen ved SFO, verdsetter og anerkjenner den kompetansen de ansatte bringer med seg, og at de også bidrar til kompetanseheving.

**Vedlegg 12 - Ledelsesstil- Analyse St. meld 30 Kultur for læring**

A	Transformasjonsledelse
<p>A1</p> <p>Idealisert innflytelse Skaper fellesskapsfølelse og visjon, stolthet og tillit til organisasjonens mål. Rollemodell</p>	<p>Riktig og tilstrekkelig kompetanse og et godt nasjonalt styringssystem er forutsetninger for skoleutvikling. Men dette er ikke nok. Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv. Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler, samarbeid mellom hjem og skole, og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner er også viktige forutsetninger for skoleutvikling. Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. <b>Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvor vidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende.</b> Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon. ( s26) <b>Også i instructional leadership og distribuert ledelse,</b></p>
<p>A2</p> <p>Tillit til lærere, Anerkjennelse Understøtter lærernes kompetanse og <b>intellektualitet</b> . Oppmuntre til innovasjon og kreativitet</p>	<p>Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole. Staten skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. <b>Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar( s.3) også i distribuert ledelse</b></p> <p>Det vil være skoleeiers oppgave å se til at skolene tar ny kunnskap i bruk, og at det skjer som ledd i en reflektert vurdering av egen praksis.( s.90)( <b>Også instructional og distribuert</b>)</p> <p>Kunnskap skiller seg fra andre ressurser ved at den ikke er en knapp ressurs. Tvert imot vil <b>kunnskapen øke i verdi jo mer den deles og brukes.</b> Dette får igjen betydning for hvordan kunnskapsressursene bør forvaltes og foredles. Både nasjoner, institusjoner, organisasjoner og bedrifter blir i økende grad avhengige av å ha <b>gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap.</b> Kunnskapssamfunnet innebærer dermed en forskyvning fra industrisamfunnets hierarkiske og regelstyrte organisasjonsstrukturer til mer fleksible og lokalt tilpassede organisasjoner .....</p> <p>Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. <b>Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring.</b></p> <p><b>Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov .</b> Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene.( s.23)( <b>Også i distribuert ledelse og instructional</b>)</p> <p>Departementet vil bidra til finansieringen av videreutdanning der reformen stiller nye og/eller økte krav til kompetanse eller der nasjonale undersøkelser viser at det er stor mangel på lærere med relevant utdanning. For å avhjelpe at mange lærere ennå noen tid vil mangle fordypning i sentrale fag, vil departementet bidra til at det i første omgang utdannes faglige ressurspersoner i skolene for å styrke opplæringen i grunnleggende ferdigheter. Faglige ressurspersoner er lærere som veileder og motiverer sine kolleger slik at disse kan gjennomføre en kvalitativt bedre opplæring i faget. <b>Dette krever imidlertid at skoleledelsen sørger for å legge til rette for gode arbeidsformer som sikrer at kompetansen deles i arbeidsfellesskapet( s. 99)( <b>Også i distribuert og instructional</b>)</b></p>

	<p>Lærere og skoleledere opplever i sterkere grad enn arbeidstakere generelt at arbeidet krever at de stadig må lære noe nytt eller sette seg inn i nye ting. Likevel opplever lærere i større grad enn andre yrkesgrupper at deres muligheter for læring i arbeidet ikke er gode nok. Dette reiser spørsmålet om skolen i for liten grad evner å utnytte de mulighetene som ligger i å ta i bruk arbeidsplassen som læringsarena. På områder der lærerne møter felles utfordringer, for eksempel i tilknytning til pedagogisk metode – inklusive opplæring i nye arbeidsmåter og metoder – kan det ligge et stort potensial i å ta arbeidsplassen i bruk som læringsarena. Eksempelvis viser en studie at lærere som samarbeider nært med kolleger opplever mindre faglig usikkerhet enn lærere som ikke gjør det. ( s. 28) <sup>4</sup> Munthe 2003</p> <p>For at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, er det særlig tre forhold som må ligge til rette. For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling( s,24) <b>Også i distribuert og instructional</b></p>
	<p>Et hovedbudskap i Kompetanseberetningen 2003 er at nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon først og fremst er knyttet til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet. Den tradisjonelle måten å organisere skolen og lærersamarbeidet på, gjør det vanskelig å dele kunnskap.</p> <p>Denne meldingen foreslår mange tiltak som har som mål å skape en bedre skole: nye læreplaner, lokal frihet til å fastsette en del av fag- og timefordelingen, økt timetall og økt vekt på tilpasset opplæring. Forutsetningene for at disse tiltakene skal kunne gjennomføres, hviler på at lærerne har riktig og tilstrekkelig kompetanse, og at de har gode vilkår for og motivasjon til å utvikle og dele sin kompetanse i det daglige arbeidet, jf. avsnitt 3.3.3. Kompetanseberetningen for Norge er et prosjekt satt i gang av Utdannings- og forskningsdepartementet høsten 2002. De første resultatene av arbeidet ble offentliggjort høsten 2003. Formålet med prosjektet er å bedre kunnskapsgrunnlaget for Effekten av nasjonale og lokale tiltak for kompetanseheving i skolen avhenger av den kultur for læring som eksisterer på den enkelte skole. ( <b>også instructional</b>)( s. 24)</p>
	<p>Det ligger et stort potensial for kompetanseutvikling gjennom økt læring i det daglige arbeidet. Det vises her til omtalen av Kompetanseberetningen i kapittel 3. Her forklares skolens relativt lave læringsintensitet med tradisjonelle organiserings- og arbeidsformer, manglende tradisjoner for refleksjon og spredning av kunnskap mellom medarbeiderne i skolen, og tradisjonelle oppfatninger av hva kompetanseutvikling er.( s.94)(<b>også distribuert og instructional</b>)</p>
	<p>3.4.2 Hva fremmer kultur for læring?</p> <p>Samtidig er det viktig å understreke at det allerede finner sted veldig mye positivt utviklingsarbeid i norsk skole. Mange skoler har et bevisst forhold til sterke og svake sider ved egen virksomhet. Dette danner grunnlag for målrettet arbeid med kvalitetsutvikling. <b>Slike prosesser er ofte en konsekvens av at skolene har grepet de mulighetene som ligger i økt handlefrihet, utprøving av nye arbeids- og organiseringsformer og forsøksvirksomhet.</b></p> <p>Evalueringen av «Satsing på kvalitetsutvikling 2000–2003»<sup>7</sup> viser at mange skoler, særlig barneskoler, har utviklet en samarbeidsbasert arbeidsform. <b>Skoler med en samarbeidsbasert arbeidsform og en systematisk evaluering av egen praksis gir i større grad enn andre skoler</b></p>

		<p>elevene tilpasset opplæring. Evalueringen viser at både lærere, rektorer og kommuner mener at skolens tilbud blir bedre når kompetanseutviklingen er basert på dialog mellom lærerne, mellom lærere og ledelse og mellom skolen og kommunen. Dette tilsier at organiseringen av arbeidet på skolen har stor betydning for kompetanseutviklingen som skjer på den enkelte skole.( s.28) 7 Dahl mfl. 2003( <b>Også i instructional ledelse og distribuert ledelse</b>)</p>
		<p>I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet. Når skoleeiere, skoleledere og lærere har kunnskap om hva som bør endres og hva som bør videreføres, og denne kunnskapen brukes målrettet for å styrke kvaliteten i skole og fagopplæring, legges det <b>nødvendige grunnlaget for en kultur for læring( s.27)Også i distribuert og instructional</b></p>
A3	Individuelle hensyn -støtte og utfordring.	<p>Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjons.(s.29)( <b>også distribuert</b>)</p>
A4	<b>Inspirende,</b> motiverende og rollemodell. Kommuniserer høye forventninger	<p>Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs. Derfor er det en sentral oppgave å styrke og videreutvikle læreres faglige og pedagogiske kompetanse og å motivere for forbedringer og endringer. Denne meldingen varslar en omfattende satsing på kompetanseutvikling i skolen. Skolen skal utvikles i dialog med dem som har sitt daglige virke i og for skolen.( s. 4) <b>Også i distribuert ledelse og instructional leadership</b></p> <p>I tillegg til at det må satses på veiledning av nyutdannede lærere, understreker departementet at skolene må legge til rette for eldre lærere, slik at disse blir værende i yrket lengst mulig. Økt bruk av fleksible arbeidsformer, samarbeid og gode muligheter for relevant kompetanseutvikling, kan bidra til å styrke lærernes profesjonelle sikkerhet og motivasjon for å bli i arbeidet.( s. 98) <b>også distribuert og instructional,</b></p>
B	Distribuert ledelse	<p>I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærnde organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og samarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten. Rekruttering og utvikling av skoleledelsen er skoleeiers ansvar, og har stor strategisk betydning for skolens utvikling. Som et ledd i gjennomføring av endringene som foreslås i denne meldingen, vil departementet utarbeide et eget program for kompetanseutvikling for ledere.( 27) <b>også i instructional</b></p>
B1	Tett og gjensidig samspill mot felles mål. Ansatte deler verdier og normer	



B2	<p>Koordinering/Arbeidsdeling etter kompetanse og ekspertise Innsats hver for seg med spesifikke oppgaver.</p>	<p>Forklaringene på manglende læringsintensitet i skolen er mange og komplekse. Lærende organisasjoner krever fleksibel organisering og et godt samarbeid om læringen blant skolens personale. Skoler som organiserer opplæringen i én og én time, ett og ett klasserom og én og én lærer («tallstyranniet»), kan være dårlig egnet til dette.<sup>3</sup> En slik organisering legger i liten grad til rette for å utnytte den enkelte lærers særskilte kompetanse og personlige egenskaper. Det bidrar heller ikke til felles læring og refleksjon i lærerkollegiet. Mye tyder på at lærernes arbeidstids og lesepliktavtaler hemmer en fleksibel organisering av skoledagen og bruk av lærernes arbeidstid. ( s. 99/100) 3 Hargreaves 1994.</p>
B3	<p>Kompetanseutvikling. Lærende organisasjoner. Reflektert dialog over egen praksis (alle) Skolen har en indre kapasitet for ledelse- Ansatte har ansvar for egen og kollektiv utvikling</p>	<p>Riktig og tilstrekkelig kompetanse og et godt nasjonalt styringssystem er forutsetninger for skoleutvikling. Men dette er ikke nok. Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv. Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler, samarbeid mellom hjem og skole, og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner er også viktige forutsetninger for skoleutvikling. Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvor vidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon. ( s26) <b>Også i instructional leadership og transformasjonsledelse</b></p> <p>Det vil være skoleeiers oppgave å se til at skolene tar ny kunnskap i bruk, og at det skjer som ledd i en reflektert vurdering av egen praksis.( s.90)( <b>Også transformasjon og instructional</b>)</p> <p>Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon.(s.29)( også transformasjonsledelse)</p> <p>Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole. Staten skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til å ta ansvar( s.3) <b>også i transformasjonsledelse</b></p> <p>3.4.2 Hva fremmer kultur for læring?</p> <p>Samtidig er det viktig å understreke at det allerede finner sted veldig mye positivt utviklingsarbeid i norsk skole. Mange skoler har et bevisst forhold til sterke og svake sider ved egen virksomhet. Dette danner grunnlag for målrettet arbeid med kvalitetsutvikling. <b>Slike prosesser er ofte en konsekvens av at skolene har grepet de mulighetene som ligger i økt handlefrihet, utprøving av nye arbeids- og organiseringsformer og forsøksvirksomhet.</b></p> <p>Evalueringen av «Satsing på kvalitetsutvikling 2000–2003»<sup>7</sup> viser at mange skoler, særlig barneskoler, har utviklet en samarbeidsbasert arbeidsform. Skoler med en samarbeidsbasert arbeidsform og en systematisk evaluering av egen praksis gir i større grad enn andre skoler elevene tilpasset opplæring. Evalueringen viser at både lærere, rektorer og kommuner mener at skolens tilbud blir bedre når kompetanseutviklingen er basert på dialog mellom lærerne, mellom lærere og ledelse og mellom skolen og kommunen. Dette tilsier at organiseringen av arbeidet på skolen har stor betydning for kompetanseutviklingen som skjer på den enkelte skole.( s.28) 7 Dahl mfl. 2003(Også i transformasjons ledelse og instructional)</p>

	<p>Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs. Derfor er det en sentral oppgave å styrke og videreutvikle læreres faglige og pedagogiske kompetanse og å motivere for forbedringer og endringer. Denne meldingen varsler en omfattende satsing på kompetanseutvikling i skolen. Skolen skal utvikles i dialog med dem som har sitt daglige virke i og for skolen. ( s. 4) <b>Også i instruksjonal og transformasjonsledelse</b></p> <p>Kunnskap skiller seg fra andre ressurser ved at den ikke er en knapp ressurs. Tvert imot vil kunnskapen øke i verdi jo mer den deles og brukes. Dette får igjen betydning for hvordan kunnskapsressursene bør forvaltes og foredles. Både nasjoner, institusjoner, organisasjoner og bedrifter blir i økende grad avhengige av å ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap. Kunnskapssamfunnet innebærer dermed en forskyvning fra industrisamfunnets hierarkiske og regelstyrte organisasjonsstrukturer til mer fleksible og lokalt tilpassede organisasjoner .....</p> <p>Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. <b>Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov.</b> Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene.( s.23)( <b>Også i instruksjonal og transformasjonsledelse</b></p> <p>For at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, er det særlig tre forhold som må ligge til rette. For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling( s.24) <b>Også i instruksjonal og transformasjonsledelse</b></p> <p>I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsskillet. Når skoleeiere, skoleledere og lærere har kunnskap om hva som bør endres og hva som bør videreføres, og denne kunnskapen brukes målrettet for å styrke kvaliteten i skole og fagopplæring, legges det nødvendige grunnlaget for en kultur for læring( s.27)<b>Også i instruksjonal og transformasjonsledelse</b></p> <p>I tillegg til at det må satses på veiledning av nyutdannede lærere, understreker departementet at skolene må legge til rette for eldre lærere, slik at disse blir værende i yrket lengst mulig. Økt bruk av fleksible arbeidsformer, samarbeid og gode muligheter for relevant kompetanseutvikling, kan bidra til å styrke lærernes profesjonelle sikkerhet og motivasjon for å bli i arbeidet.( s. 98) <b>også instruksjonal og transformasjons ledelse,</b></p> <p>Departementet vil bidra til finansieringen av videreutdanning der reformen stiller nye og/eller økte krav til kompetanse eller der nasjonale undersøkelser viser at det er stor mangel på lærere med relevant utdanning. For å avhjelpe at mange lærere ennå noen tid vil mangle fordypning i sentrale fag, vil departementet bidra til at det i første omgang utdannes faglige ressurspersoner i skolene for å styrke opplæringen i grunnleggende ferdigheter. Faglige ressurspersoner er lærere som veileder og motiverer sine kolleger slik at disse kan gjennomføre en kvalitativt bedre opplæring i faget. Dette krever imidlertid at skoleledelsen sørger for å legge til rette for gode arbeidsformer som sikrer at kompetansen deles i arbeidsskillet( s. 99)( <b>Også i instruksjonal og transformasjon</b>)</p> <p>Det ligger et stort potensial for kompetanseutvikling gjennom økt læring i det daglige arbeidet. Det vises her til omtalen av Kompetanseberetningen i kapittel 3. Her forklares skolens relativt lave læringsintensitet med tradisjonelle organiserings- og arbeidsformer,</p>

		manglende tradisjoner for refleksjon og spredning av kunnskap mellom medarbeiderne i skolen, og tradisjonelle oppfatninger av hva kompetanseutvikling er.( s.94)( <b>også instructional og transformasjonsledelse</b> )
		En annen faktor som kan hemme skolens læringskultur, kan være manglende tradisjon for refleksjon i organisasjonen over den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider på en skole besitter, og <b>hvordan denne kunnskapen kan spres.( s.27)</b>
B4	Medvirkning og samskaping gir motivasjon	
<b>C</b>	<b>Instructional leadership</b>	
C1	Sterk og tydelig ledelse. Lederen setter mål og visjoner og fokuserer på elevens læringsutbytte	<p>9.3 Skoleledelse I kapittel 3 ble det understreket at lærende organisasjoner stiller <b>særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap</b>. Erfaringen viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.</p> <p>Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å <b>utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte</b>. Det er skoleeier som har ansvar for lederopplæringen for sine egne ledere, inkludert skolelederne. Utvikling og skolering av skoleledere har hatt høy prioritet hos sentrale utdanningsmyndigheter i lengre tid og er et viktig virkemiddel for å nå de nasjonale målene for skolen.( s.99/100)</p> <p>Handlingsrom og relevante virkemidler er nødvendige forutsetninger for god skoleledelse. Departementet mener at lærernes arbeidstids- og lesepliktavtaler kan bidra til å svekke skoleledelsens muligheter for å legge til rette for læringsfremmende arbeidsformer. Avtalene er ikke godt nok tilpasset dagens skole fordi de hemmer en fleksibel organisering av skoledagen og fleksibel bruk av lærernes arbeidstid. I forbindelse med at forhandlingsansvaret er overført til KS/Oslo kommune, er det inngått en ny arbeidstidsavtale med under visningspersonalet. <b>Denne vil gi rektor styringsrett over en noe større del av lærernes årsverk</b>. Lesepliktavtalene er imidlertid ikke endret, men partene har forpliktet seg til å erstatte dagens arbeids- og lesepliktavtaler med et nytt avtaleverk som ivaretar behovet for fleksibilitet fra skoleåret 2006/07. Målet er at en mer fleksibel arbeidstidsavtale skal bidra til bedre <b>kvalitet på opplæringen, økt lærertilgjengelighet og derav bedre mulighet for kontakt mellom lærer og elev</b>. Departementet vil vise til at den arbeidstidsavtalen som nå er inngått mellom KS/Oslo kommune og organisasjonene i skoleverket, gir muligheter for å avtale avvik fra avtalen, dersom det er lokal enighet om det. De skolene som hittil har gjennomført forsøk med alternative arbeidstidsordninger, har over veiende positive erfaringer, jf. omtalen av disse forsøkene i kapittel 3. Utdanningsdirektoratet vil ha som en viktig oppgave å spre kunnskap og erfaringer med slike forsøk.( s. 100)</p> <p>Endringene i opplæringsloven om blant annet oppheving av klassedelingsreglene, samt overføring av forhandlingsansvaret for lærerne til arbeidsgiver har gitt skoleeierne <b>sterkere virkemidler til å ivareta sitt ansvar for grunnopplæringen</b>. I St.prp. nr. 1 Tillegg nr. 1 (2003–2004) under omtalen av fornyelsen av den statlige utdanningsadministrasjonen, heter det blant annet at den nye organiseringen skal «...legge opp til en rolledeling mellom stat og skoleeier som i større grad enn i dag <b>synliggjør skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling</b>». Det vises her også til forslag om endring av opplæringsloven § 13-10 og friskoleloven § 5-2, som gjelder presisering av skoleeiers ansvar for å følge opp <b>resultatene av nasjonale kvalitetsvurderinger</b>. ( 101)</p>

<p>C2</p> <p>Ledelsen er tett på praksis. Koordinatorer og overvåker, instruerer og gir tilbakemeldinger. Leder er uredde og har ekspertise</p>	<p>Staten, skoleeier og skolen selv har behov for å ha god oversikt over det som skjer i skolen. På bakgrunn av dette stiller både skoleeier og statlige myndigheter i dag krav om ulike rapporteringer. Noe forenklet kan rapporteringen sies å ha tre formål: for det første er den begrunnet i behovet for regelverksoppfølging og gir et grunnlag for tilsyn. For det andre gir rapporteringen et grunnlag for utviklingsarbeidet, gjennom å avdekke områder for forbedring. For det tredje er rapporteringskrav begrunnet i behovet for ettersyn og kontroll med økonomiske støtteordninger. Både kommunale og statlige myndigheter må bidra til å begrense rapporteringskravene til det strengt nødvendige, for å hindre at for mye tid og ressurser i skolene går med til administrativt arbeid. Et mål må være at det bare blir rapportert data som er nødvendige for utviklingen av skolen, slik at arbeidet med å rapportere blir en investering i arbeidet med å bedre skolen</p> <p>I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og samarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten. Rekruttering og utvikling av skoleledelsen er skoleeiers ansvar, og har stor strategisk betydning for skolens utvikling. ( 27) også i <b>transformasjonsledelse</b></p> <p>3.4.1 Hva hemmer kultur for læring?</p> <p>Forskningsresultater peker på tre forhold som kan hemme skolens kultur for læring:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organiseringsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling</li> <li>- manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet</li> <li>- <b>føyelege ledere</b></li> <li>- .....</li> </ul> <p>En annen utfordring for skolens læringsintensitet er knyttet til det forskningen kaller føyelege ledere.<sup>6</sup> Føyelege ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Årsakene til dette er sammensatt, men tradisjon for ikke å legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, mangel på nødvendige virkemidler og mangel på støtte fra skoleeier fremheves som viktige forklaringer. Føyelege ledere tar i liten grad ansvar for at skolen i fellesskap skal arbeide med å utvikle skolens praksis. Denne typen tilbakeholdenhet kan bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre i opplæringen, og føre til at nødvendige tiltak for endringer og forbedringer i liten grad blir utviklet og gjennomført. ( s. 28) <sup>6</sup> Ekholm 2000</p>
<p>C3</p> <p>Sterk faglig fokus Oppmuntring til samarbeid Systematisk kompetanseutvikling</p>	<p>Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs. Derfor er det en sentral oppgave å styrke og videreutvikle læreres faglige og pedagogiske kompetanse og å motivere for forbedringer og endringer. Denne meldingen varsler en omfattende satsing på kompetanseutvikling i skolen. Skolen skal utvikles i dialog med dem som har sitt daglige virke i og for skolen. ( s. 4) <b>Også i distribuert ledelse og transformasjonsledelse</b></p> <p>For at skolen skal kunne møte utfordringene fra et mer kunnskapsdrevet samfunn, trengs et systemskifte, der styringen i større grad er basert på klare nasjonale mål, tydelig ansvars plassering og økt lokal handlingsfrihet. Gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil</p>

	<p>skolen få kunnskap som kan brukes som utgangspunkt for endring og utvikling. For å kunne bruke denne kunnskapen på en god måte, trenger skolen kompetente lærere og skoleledere, som har positive holdninger til endring og utvikling. ( s. 9)</p> <p>Kunnskap skiller seg fra andre ressurser ved at den ikke er en knapp ressurs. Tvert imot vil kunnskapen øke i verdi jo mer den deles og brukes. Dette får igjen betydning for hvordan kunnskapsressursene bør forvaltes og foredles. Både nasjoner, institusjoner, organisasjoner og bedrifter blir i økende grad avhengige av å ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap. Kunnskapssamfunnet innebærer dermed en forskyvning fra industrisamfunnets hierarkiske og regelstyrte organisasjonsstrukturer til mer fleksible og lokalt tilpassede organisasjoner .....</p> <p>Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene.( s.23)( <b>Også i distribuert ledelse og transformasjonsledelse</b>)</p> <p>For at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, er det særlig tre forhold som må ligge til rette. For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling( s.24) <b>Også i distribuert og transformasjonsledelse</b></p> <p>Et hovedbudskap i Kompetanseberetningen 2003 er at nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon først og fremst er knyttet til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet. Den tradisjonelle måten å organisere skolen og lærersamarbeidet på, gjør det vanskelig å dele kunnskap.</p> <p>Denne meldingen foreslår mange tiltak som har som mål å skape en bedre skole: nye læreplaner, lokal frihet til å fastsette en del av fag- og timefordelingen, økt timetall og økt vekt på tilpasset opplæring. Forutsetningene for at disse tiltakene skal kunne gjennomføres, hviler på at lærerne har riktig og tilstrekkelig kompetanse, og at de har gode vilkår for og motivasjon til å utvikle og dele sin kompetanse i det daglige arbeidet, jf. avsnitt 3.3.3. Kompetanseberetningen for Norge er et prosjekt satt i gang av Utdannings- og forskningsdepartementet høsten 2002. De første resultatene av arbeidet ble offentliggjort høsten 2003. Formålet med prosjektet er å bedre kunnskapsgrunnlaget for Effekten av nasjonale og lokale tiltak for kompetanseheving i skolen avhenger av den kultur for læring som eksisterer på den enkelte skole. ( <b>også transformasjonsledelse</b>)</p> <p>Friluft, tillit og ansvar: et systemskifte</p> <p>En kunnskapsorganisasjon preget av mer mangfold krever også et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer: lærere og skoleledere må samarbeide på mer fleksible og varierte måter. Organiseringen av arbeidet vil også variere. Dertil skal opplæringen differensieres og tilpasses den enkelte elev. Styringssystemet må gjøre slike variasjoner mulig.</p> <p>På denne bakgrunn skal styringssystemet være basert på grunnprinsipper om klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat. (25)</p>
--	---

		<p>De nasjonale læreplanene skal fastsette tydelige kompetansemål, men det bør i størst mulig grad overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås. På denne bakgrunn foreslår departementet å innføre nye læreplaner for alle fag. <b>Dagens detaljstyring av arbeidsmåter og organisering av opplæringen skal reduseres, og det foreslås en oppmyking i nasjonale regler om fag- og timefordeling for å gi skolene større mulighet til lokal og individuell tilpassning.</b></p> <p>Økt handlefrihet gir både nye muligheter og større ansvar for skoleeier. En forutsetning for at skoleeier skal kunne ta ansvar for skoleutvikling er at det eksisterer tydelig vilje og kompetanse som kan være drivkraft for dette. Dagens kommunestruktur med mange små kommuner med begrenset skolefaglig kompetanse, gjør at det kan være nødvendig for kommuner å satse på fellesløsninger som interkommunale nettverk og samarbeid, eller å hente faglig kompetanse fra ulike fagmiljøer( 25)</p> <p><b>Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet vil gi informasjon om læringsresultater, ressurser, læringsmiljø og trivsel. Dette er først og fremst et virkemiddel for den enkelte skole og skoleeier til å skaffe kunnskap som grunnlag for utvikling. Nettstedet skoleporten.no skal bidra til åpenhet og legge bedre til rette for at skolene selv, skoleeiere, foresatte, elever og andre interesserte kan engasjere seg i utviklingen av skolen. Utdanningsdirektoratet vil også bidra til at skolene og skoleeier får tilgang til veilednings- og støttemateriell (for eksempel formidling av gode eksempler og forskningsresultater), relevant informasjon og statistikk fra Skoleporten, herunder data fra Ressursbanken og Elevinspektørene. Dette vil støtte skoleeiers arbeid for lokal kvalitetsutvikling.(26)</b></p>
		<p><b>Riktig og tilstrekkelig kompetanse og et godt nasjonalt styringssystem er forutsetninger for skoleutvikling. Men dette er ikke nok. Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv. Samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler, samarbeid mellom hjem og skole, og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner er også viktige forutsetninger for skoleutvikling. Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvor vidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjempeegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon ( s.26). <b>Også i distribuert ledelse og transformasjonsledelse</b></b></p>
		<p>I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for <b>kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet.</b> Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidssfellesskapet.</p> <p>Når skoleeiere, skoleledere og lærere har kunnskap om hva som bør endres og hva som bør videreføres, og denne kunnskapen brukes målrettet for å styrke kvaliteten i skole og fagopplæring, legges det <b>nødvendige grunnlaget for en kultur for læring( s.27)</b><b>Også i distribuert og transformasjonsledelse</b></p>
		<p><b>Mange lærere, skoleledere og skoleeiere forbinder kompetanseutvikling med kurs og noe man «får» og «gir», snarere enn med læring i det daglige arbeidet.</b> Analyser av data fra Lærevilårsmonitoren viser at lærere ligger omtrent på linje med andre grupper med høyere utdanning når det gjelder deltakelse i formell utdanning. Lærere i grunnskolen deltar imidlertid mer på kurs, seminarer og annen opplæring enn andre høyutdanningsgrupper. Lærere i videregående opplæring og skoleledere ligger omtrent på linje med andre</p>

	<p>høyutdanningsgrupper. Kompetanseutvikling synes å gi best resultater når kurs og seminarer følges opp internt i organisasjonen og ikke kun gjennomføres som tiltak for å heve den enkelte lærers kompetanse.( s. 28) <sup>5</sup> Hagen mfl. 2004</p>
<p>3.4.2 Hva fremmer kultur for læring?</p>	<p>Samtidig er det viktig å understreke at det allerede finner sted veldig mye positivt utviklingsarbeid i norsk skole. Mange skoler har et bevisst forhold til sterke og svake sider ved egen virksomhet. Dette danner grunnlag for målrettet arbeid med kvalitetsutvikling. Slike prosesser er ofte en konsekvens av at skolene har grepet de mulighetene som ligger i økt handlefrihet, utprøving av nye arbeids- og organiseringsformer og forsøksvirksomhet.</p> <p>Evalueringen av «Satsing på kvalitetsutvikling 2000–2003» <sup>7</sup> viser at mange skoler, særlig barneskoler, har utviklet en samarbeidsbasert arbeidsform. Skoler med en samarbeidsbasert arbeidsform og en systematisk evaluering av egen praksis gir i større grad enn andre skoler elevene tilpasset opplæring. Evalueringen viser at både lærere, rektorer og kommuner mener at skolens tilbud blir bedre når kompetanseutviklingen er basert på dialog mellom lærerne, mellom lærere og ledelse og mellom skolen og kommunen. Dette tilsier at organiseringen av arbeidet på skolen har stor betydning for kompetanseutviklingen som skjer på den enkelte skole.( s.28) <sup>7</sup> Dahl mfl. 2003(<b> Også i transformasjons ledelse og distribuert ledelse</b>)</p>
	<p>Gode skoleeiere er en ytterligere viktig forutsetning for skoleutvikling. Dette innebærer blant annet ansvar for å utøve en god personalpolitikk. Kommunene utnytter i dag i svært ulik grad det handlingsrommet de har til å utvikle skolen. En undersøkelse i evalueringen av Reform 97 <sup>10</sup> viser at systematisk og planmessig arbeid basert på dialog, både på skolenivå og kommunalt nivå, bidrar til skoleutvikling. Dersom dialogen skal bidra til en samlande vurdering av skolene i en kommune, må det finnes et felles informasjonsgrunnlag, for eksempel kvalitetsvurderingssystemer og skolevurdering. Arenaer for dialog og støttefunksjoner for skoleutvikling i kommunen bidrar til en mer målrettet skoleutvikling og et større engasjement og vilje til utprøving av nye arbeidsmåter i skolen. Dette gjelder både arenaer for dialog mellom skolelederne og skoleeier og utvikling av dialog på den enkelte skole. I kommuner hvor initiativet til endring er størst, finnes også de mest utviklingsorienterte skolene. ( s. 29) Finstad og Kvåle 2003</p> <p>Det vil være skoleeiers oppgave å se til at skolene tar ny kunnskap i bruk, og at det skjer som ledd i en reflektert vurdering av egen praksis.( s.90)( <b>Også transformasjon og distribuert</b>)</p> <p>Det er nødvendig å øke kunnskapen om tilpasset opplæring. Utviklingsarbeid for en bedre tilpasset opplæring er en oppgave for skoleeier og skolen som helhet. En styrking av tilpasset opplæring kan bare skje gjennom et samarbeid mellom alle som har ansvar innenfor grunnopplæringen( s. 90)</p> <p>Tiltak mot atferdsproblemer i skolen</p> <p>Kompetanseutvikling i forhold til lærerens lederrolle i opplæringsammenheng vil være en viktig del av satsingen på å redusere atferdsproblemer i skolen. Dette vil utgjøre en videreføring og et supplement til allerede igangsatte satsinger på å forhindre mobbing i skolen. I tillegg til å fokusere på lærerens individuelle ferdigheter og kompetanse må det også settes søkelys på skolens kollektive kjennetegn – skolen som organisasjon. Det vises til omtalen i kapittel 3 av skolen som lærende organisasjon. Både skoleledelse og prioritering av det atferdspedagogiske arbeidet er viktig i denne sammenhengen. Dette handler blant annet om å sette temaet på dagsordenen, <b>legge planer for utvikling av læringsmiljøet, sørge for at de gjennomføres, og evaluere både gjennomføring og resultater.</b> I denne sammenheng vises det til tre veiledere om atferdsproblemer i skolen som er tilgjengelige på skolenettet.no( s. 90/91)</p>

	<p>Det ligger et stort potensial for kompetanseutvikling gjennom økt læring i det daglige arbeidet. Det vises her til omtalen av Kompetanseberetningen i kapittel 3. Her forklares skolens relativt lave læringsintensitet med tradisjonelle organiserings- og arbeidsformer, manglende tradisjoner for refleksjon og spredning av kunnskap mellom medarbeiderne i skolen, og tradisjonelle oppfatninger av hva kompetanseutvikling er.( s.94)(også distribuert og transformasjonsledelse)</p> <p>I tillegg til at det må satses på veiledning av nyutdannede lærere, understreker departementet at skolene må legge til rette for eldre lærere, slik at disse blir værende i yrket lengst mulig. Økt bruk av fleksible arbeidsformer, samarbeid og gode muligheter for relevant kompetanseutvikling, kan bidra til å styrke lærernes profesjonelle sikkerhet og motivasjon for å bli i arbeidet.( s. 98) også distribuert og transformasjons ledelse,</p>
	<p>Departementet vil bidra til finansieringen av videreutdanning der reformen stiller nye og/eller økte krav til kompetanse eller der nasjonale undersøkelser viser at det er stor mangel på lærere med relevant utdanning. For å avhjelpe at mange lærere ennå noen tid vil mangle fordypning i sentrale fag, vil departementet bidra til at det i første omgang utdannes faglige ressurspersoner i skolene for å styrke opplæringen i grunnleggende ferdigheter. Faglige ressurspersoner er lærere som veileder og motiverer sine kolleger slik at disse kan gjennomføre en kvalitativt bedre opplæring i faget. Dette krever imidlertid at skoleledelsen sørger for å legge til rette for gode arbeidsformer som sikrer at kompetansen deles i arbeidsfellesskapet( s. 99)( Også i distribuert og transformasjon)</p>
	<p>Kvalitetsutvalget understreker at godt lederskap er å skape vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk slik at målene i læreplanene kan realiseres og kvaliteten i læringsarbeidet sikres. Åpenheten rundt skolens resultater vil stille rektor overfor nye oppgaver. Utvalget foreslår at: lov- og regelverk endres slik at det åpnes for ulike tilsetningsmodeller for skoleledere, inkludert åremål skoleledere og lærere gis tilbud om lederutdanning på masternivå. De høringsinstansene som eksplisitt har uttalt seg om skoleledelse, er enige i at skoleledelse er viktig for utvikling og kvalitet i grunnskolplæringen, og at det er behov for å øke kompetansen til skoleledere på alle nivåer i utdanningssystemet. Det pekes videre på at det er viktig å legge til rette gode utdanningsmuligheter for dem som allerede er ledere, og for dem som ønsker en yrkeskarriere i en slik retning.( s.100)</p>
C4	Kulturbygging, skaper læringstrykk og fremmer høye standarder for elever og lærere
<b>D</b>	<b>Transformasjonsledelse</b>
D1	Mål konkretiseres og gjøres kjent
D2	Kontroll, koordinering og korreksjon. Sterk og tydelig ledelse
D3	Effektivitet og drifting av det bestående
D4	Intensivsystemer, belønning og



	anerkjennelse for gode resultater	
	Tvert imot en slik ledelsesstil	

**Vedlegg 13 - Ledelsesstil -Analyse av Strategi for kompetanseutvikling 2005- 2008**

A	Transformasjonsledelse	
A1	<p>Idealisert innflytelse</p> <p>Skaper fellesskapsfølelse og visjon, stolthet og tillit til organisasjonens mål.</p> <p>Rollemodell</p>	
A2	<p>Tillit til lærere, Anerkjennelse</p> <p>Understøtter lærernes kompetanse og <b>intellektualitet</b></p> <p>Oppmuntre til innovasjon og kreativitet</p>	<p><b>Forutsetninger for å lykkes</b></p> <p>For at skoler og lærebedrifter skal kunne gi elever og lærlinger god opplæring i et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, peker St.meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring på tre forhold som må ligge til rette.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• For det første må skoleeiere, skoleledere, lærere og instruktører ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. Reformen skal gjennomføres i den enkelte skole og lærebedrift. En forutsetning for målrettet kompetanseutvikling er at skoleeieren utvikler en plan for kompetanseutvikling som er forankret i den enkelte virksomhets hovedutfordringer og utviklingsbehov.</li> <li>• For det andre må skoler og lærebedrifter ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet og om hvilke tiltak som kan føre til forbedring. Dessuten må de ha tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. Skole-eiernes ansvar for kompetanseutvikling innebærer også ansvar for å utvikle lokalt tilpassede metoder og rutiner for vurdering av skolens kvalitet og resultater, skolebasert vurdering og å følge opp den informasjonen om læringsutbytte, læringsmiljø og ressurser som fremkommer gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet</li> </ul> <p>For det tredje må den enkelte skole og lærebedrift, blant annet på dette grunnlaget, selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring, der alle tar ansvar for og føler seg forpliktet til å realisere felles mål. Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Samhandling med andre kompetansemiljøer og erfaringsspredning mellom kolleger og mellom skoler er av avgjørende betydning. Evnen til kontinuerlig refleksjon over om de mål som settes og de veivalg som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner. Kompetanseutviklingstiltakene bør derfor i stor grad være knyttet til lærernes og instruktørens daglige praksis, og arbeidsplassen bør brukes aktivt som arena for kompetanseutvikling( <b>Også distribuert og instructional</b>)</p>

A3	Individuelle hensyn -støtte og utfordring	<p><b>Kompetanse</b> kan defineres som evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Når kunnskapsressurser tas i bruk for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling. Læring og kompetanse er knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av både menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser. Læringen avhenger også av åpen kommunikasjon og det indre og ytre læringstrykk som fellesskapet selv og omgivelsene skaper(6)( <b>også distribuert og instructional</b>)</p>
A4	Inspirerende, motiverende og rollemodell. Kommuniserer høye forventninger	<p>Gjennom et kompetanseløft skal skoleledere, lærere og instruktører i lærebedrifter rustes og stimuleres til å møte utfordringene knyttet til de endringer i innhold og struktur som reformen innebærer.(4) også instructional</p> <p>Riktig og tilstrekkelig kompetanse er en forutsetning for at reformen skal lykkes, og det krever samordnet innsats fra de aktørene som har medansvar for kompetanseutvikling i grunnopplæringen(5)( <b>også distribuert</b>)</p>
<b>B Distribuert ledelse</b>		
B1	Tett og gjensidig samspill mot felles mål. Ansatte deler verdier og normer	<p>Riktig og tilstrekkelig kompetanse er en forutsetning for at reformen skal lykkes, og det krever samordnet innsats fra de aktørene som har medansvar for kompetanseutvikling i grunnopplæringen(5)( <b>også transformasjon</b>)</p>
B2	Koordinering/ Arbeidsdeling etter kompetanse og ekspertise Innsats hver for seg med spesifikke oppgaver	<p>Kompetanseutviklingsstrategien tydeliggjør de ulike aktørenes roller og ansvar, og legger premisser for samarbeidsformer som utnytter aktørenes ressurser og kompetanse best mulig. Den skal gi både skoleeiere og universiteter, høyskoler og andre fagmiljøer et nødvendig felles grunnlag for planlegging og tilrettelegging av, og samarbeid om, tiltak. Strategien forutsetter at aktørene selv utformer planer og gjennomfører tiltak basert på den rollen og det ansvaret de har for utvikling av kvaliteten på grunnopplæringen(5)</p>
B3	Kompetanseutvikling. Lærende organisasjoner. Reflektert dialog over egen praksis (alle) Skolen har en indre kapasitet for ledelse- Ansatte har ansvar for egen og kollektiv utvikling	<p><b>x</b></p>

		<p>Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering skal medvirke til kvalitetsutvikling gjennom å legge til rette for informerte avgjørelser på alle nivåer i skolesystemet. For å utvikle skolen som lærende organisasjon er det avgjørende å styrke skoleledelsens og personalets evne til å evaluere resultatene av egen praksis. God anvendelse av det nasjonale systemet for kvalitetsutvikling forutsetter evne til å analysere og nyttiggjøre seg informasjonen om ressurser, læringsmiljø og læringsutbytte på nettstedet skoleporten.no.( 9) <b>Også instruksjonal)</b></p>
B4	Medvirkning og samskaping gir motivasjon	<p><b>Kompetanse</b> kan defineres som evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Når kunnskapsressurser tas i bruk for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling. Læring og kompetanse er knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av både menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser. Læringen avhenger også av åpen kommunikasjon og det indre og ytre læringstrykk som fellesskapet selv og omgivelsene skaper(6)( <b>også instruksjonal og transformasjon</b>)</p>
C	Instructional leadership	
C1	Sterk og tydelig ledelse. Lederen setter mål og visjoner og fokuserer på elevens læringsutbytte	<p><b>Kompetanseutvikling for ledelsen av den enkelte skole og lærebedrift</b>          Bedre tilpasset opplæring og utvikling av skoler som lærende organisasjoner stiller særlige krav om et tydelig og kraftfullt lederskap som har evne til å initiere og lede felles utviklings-arbeid. For at reformen skal lykkes, er det nødvendig med profesjonell samhandling mellom skoleeiere og skoleledere, samt en utviklingsorientert og kompetent ledelse ved den enkelte skole. Godt lederskap skaper vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk, slik at målene i læreplanene kan realiseres og kvaliteten i læringsarbeidet sikres. Kompetanseutvikling for skoleledere er derfor avgjørende for gjennomføringen av reformen. Dette krever at skoleeierne prioriterer tiltak for skoleledere høyt i 2005.          Et nettverk av universiteter og høyskoler har utviklet etter- og videreutdanningstilbud for skoleledere. Noen institusjoner tilbyr også masterstudium. Departementet vil ta initiativ til dialog med KS, arbeidstakerorganisasjonene og institusjonene i universitets- og høyskolesektoren med sikte på videreutvikling av tilbudene, slik at de dekker både den kompetansen som kreves for å lede kunnskapsorganisasjoner i endring og utvikling, og de mer reformspesifikke behovene.(7)</p>
C2	Ledelsen er tett på praksis. Koordinatorer og overvåker, instruerer ,gir tilbakemeldinger. Leder er uredt og har ekspertise	

C3	<p>Sterk faglig fokus Oppmuntring til samarbeid Systematisk kompetanseutvikling</p>	<p><b>Forutsetninger for å lykkes</b></p> <p>For at skoler og lærebedrifter skal kunne gi elever og læringer god opplæring i et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, peker St.meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring på tre forhold som må ligge til rette.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• For det første må skoleeiere, skoleledere, lærere og instruktører ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. Reformen skal gjennomføres i den enkelte skole og lærebedrift. En forutsetning for målrettet kompetanseutvikling er at skoleeieren utvikler en plan for kompetanseutvikling som er forankret i den enkelte virksomhets hovedutfordringer og utviklingsbehov.</li> <li>• For det andre må skoler og lærebedrifter ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet og om hvilke tiltak som kan føre til forbedring. Dessuten må de ha tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. Skole-eiernes ansvar for kompetanseutvikling innebærer også ansvar for å utvikle lokalt tilpassede metoder og rutiner for vurdering av skolens kvalitet og resultater, skolebasert vurdering og å følge opp den informasjonen om læringsutbytte, læringsmiljø og ressurser som fremkommer gjennom det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet</li> <li>• For det tredje må den enkelte skole og lærebedrift, blant annet på dette grunnlaget, selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring, der alle tar ansvar for og føler seg forpliktet til å realisere felles mål. Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Samhandling med andre kompetansemiljøer og erfaringsspredning mellom kolleger og mellom skoler er av avgjørende betydning. Evnen til kontinuerlig refleksjon over om de mål som settes og de veivalg som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner. Kompetanseutviklingstiltakene bør derfor i stor grad være knyttet til lærernes og instruktørens daglige praksis, og arbeidsplassen bør brukes aktivt som arena for kompetanseutvikling (<b>Også distribuert og transformasjon</b>)</li> </ul> <p><b>Kompetanse</b> kan defineres som evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Når kunnskapsressurser tas i bruk for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling. Læring og kompetanse er knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av både menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser. Læringen avhenger også av åpen kommunikasjon og det indre og ytre læringstrykk som fellesskapet selv og omgivelsene skaper (<b>6</b>) (<b>også distribuert og transformasjon</b>)</p>
----	---	--

		Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering skal medvirke til kvalitetsutvikling gjennom å legge til rette for informerte avgjørelser på alle nivåer i skolesystemet. For å utvikle skolen som lærende organisasjon er det avgjørende å styrke skoleledelsens og personalets evne til å evaluere resultatene av egen praksis. God anvendelse av det nasjonale systemet for kvalitetsutvikling forutsetter evne til å analysere og nyttiggjøre seg informasjonen om ressurser, læringsmiljø og læringsutbytte på nettstedet skoleporten.no.( 9) <b>Også distribuert</b>
C4	Kulturbygging, skaper læringstrykk og fremmer høye standarder for elever og lærere	Gjennom et kompetanseløft skal skoleledere, lærere og instruktører i lærebedrifter rustes og stimuleres til å møte utfordringene knyttet til de endringer i innhold og struktur som reformen innebærer.(4) også transformasjon
D	<b>Transaksjonsledelse</b>	
D1	Mål konkretiseres og gjøres kjent	
D2	Kontroll, koordinering og korreksjon. Sterk og tydelig ledelse	
D3	Effektivitet og drifting av det bestående	
D4	Intensivsystemer, belønning og anerkjennelse for gode resultater	
	<b>Tvert imot en slik ledelsesstil</b>	

**Vedlegg 14 - Ledelsesstil- Analyse Meld St 16 Og ingen stod igjen**



A Transformasjonsledelse		
A1	<p>Idealisert innflytelse Skaper fellesskapsfølelse og visjon, stolthet og tillit til organisasjonens mål. Rollemodell</p>	<p>Lærerutdanningene må bli et mer attraktivt studietilbud, men den viktigste utfordringen ligger likevel i å gjøre skolen til en mer attraktiv arbeidsplass. Som et ledd i dette må alle involverte aktører bidra til skolens utvikling som lærende organisasjon, der lærere har utviklingsmuligheter både individuelt og som del av et fellesskap.( s. 64 ) Også i instructional</p>
A2	<p>Tillit til lærere, Anerkjennelse Understøtter lærernes kompetanse og <b>intellektualitet</b> . Oppmuntre til innovasjon og kreativitet</p>	<p>Den viktigste ressursen i barnehage, skole, SFO og fag- og yrkesopplæring og voksenopplæring er menneskene som arbeider der. Departementet vil fortsette arbeidet med å videreutvikle kompetansen i sektorene. Kompetente ansatte er den viktigste forutsetningen for god kvalitet og sosial utjevning i hele utdanningssystemet. Regjeringen har mål om full barnehagedekning og høy kvalitet i barnehagene, en skole og opplæring av høy kvalitet, utvidet skoledag, økt lærertetthet, god kapasitet i høyere utdanning og en offensiv kompetansepolitikk ( s.63)</p> <p>Det er skolen og den enkelte lærer som har mulighet til og ansvar for å gjennomføre opplæringen slik at læringsutbyttet blir best mulig for hver enkelt elev og for elevgruppen som helhet. Gjennom planlegging og organisering, valg av arbeidsformer og pedagogiske metoder, prioritering av fagområder og bruk av tid skaper skolen og læreren et læringsmiljø som er avgjørende for elevenes læring. Det store faglige handlingsrommet i skolen er basert på en grunnleggende tillit til lærerens og skolens faglighet, og legger et stort ansvar for elevenes læring på skolens pedagogiske personale og ledelse. Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved sin egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. Det er skoleledelsens ansvar å organisere og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter slik at den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring blir ivaretatt. Å skape et godt og utviklende arbeidsmiljø, og å sette inn tiltak mot høyt sykefravær blant lærerne er en annen viktig lederutfordring ved skolene. Flere kommuner har redusert den sentrale skoleadministrasjonen og lagt flere oppgaver til ledelsen ved den enkelte skole. Dette innebærer større krav til lederkompetanse hos skoleledelsen og må følges opp gjennom et godt styringssystem mellom skoleeier og skoleledelse. Departementet vil kartlegge ulik ivaretagelse av ledelsesfunksjonen ved skolene og vurdere om kravet til skoleledelse er godt nok ivaretatt i dagens lovverk.(s.72) <b>også instructional</b></p>
A3	<p>Individuelle hensyn -støtte og utfordring</p>	<p>Samlet skal strategien gjøre skolene og lærebedriftene i stand til å realisere intensjonene i Kunnskapsløftet. De statlige tilskuddene skal forvaltes av den enkelte skoleeier for å dekke lokale kompetansebehov. Derfor er det av avgjørende betydning at skoleeier kartlegger skolens og lærebedriftens behov og setter i verk tiltak i tråd med disse behovene. I arbeidet med kartlegging og utvikling av lokale planer må de ansatte og deres organisasjoner involveres for å sikre at alle sider ved kompetansebehovene blir ivaretatt.( s.64)</p>

B Distribuert ledelse		
B1	Tett og gjensidig samspill mot felles mål. Ansatte deler verdier og normer	
B2	Koordinering/ Arbeidsdeling etter kompetanse og ekspertise Innsats hver for seg med spesifikke oppgaver	
B3	Kompetanseutvikling. Lærende organisasjoner. Reflektert dialog over egen praksis (alle) Skolen har en indre kapasitet for ledelse- Ansatte har ansvar for egen og kollektiv utvikling	I en opplærings situasjon vil det ofte være en rekke handlingsalternativer, og det kan være vanskelig å vite om andre valg i en konkret sammenheng ville gitt bedre resultater. Men skolen og lærerne kan utvikle kompetanse i å utforme tilpassede læringsmål for opplæringen, for så å vurdere om undervisningen gir de ønskede resultatene.( s.76) <b>Ogå instructional</b>
B4	Medvirkning og samskaping gir motivasjon	
C Instructional Leadership		
C1	Sterk og tydelig ledelse. Lederen setter mål og visjoner og fokuserer på elevens læringsutbytte	Lave forventninger og lite systematikk i læringsarbeidet er relativt utbredt i grunnsopplæringen. Dersom skoleeier og skoleledelse ikke påser at opplæringen sikrer høye forventninger om læring hos alle elever, og har gode rutiner for oppfølging, vil dette særlig ramme elever som ikke har foreldre som har muligheter til å støtte elevens læringsarbeid ( s. 12)
C2	Ledelsen er tett på praksis. Koordinerer og overvåker, instruerer ,gir tilbakemeldinger. Leder er uredd og har ekspertise	Kunnskap om elevenes læringsutbytte, fra tidlig i opplæringsløpet, er avgjørende for at skolen skal kunne gi opplæring tilpasset den enkelte elev. Skoleledelsen har behov for informasjon om utviklingen i skolens resultater for å kunne målrette skolens utviklingsarbeid. Systematisk oppfølging av skolens resultater bør være kjernen i kommunenes og fylkeskommunenes styring av skolene.( s.77)
C3	Sterk faglig fokus	Innsatsområder og tiltak: Alle deler av utdanningssystemet må møte den enkeltes behov på en god måte. Dette ansvaret hviler ikke på enkeltaktører i utdanningssystemet alene, men fordrer gode, kunnskapsbaserte styringssystemer nasjonalt og lokalt, god ledelse på alle nivåer og nødvendige rammebetingelser for god praksis ( s.13)

<p>Oppmuntring til samarbeid</p> <p>Systematisk kompetanseutvikling</p>	<p>Mye tyder på at det ikke er nødvendig å utvikle egne utviklingsprogrammer for enhver utfordring i skolen. Søkelystet bør heller rettes mot å videreutvikle lærernes pedagogiske kompetanse og skolens evne til å støtte opp om et systematisk og helhetlig arbeid med læringsmiljøet.<sup>63</sup> Her spiller ledelsen ved den enkelte skole og de rammebetingelsene som den blir gitt av skoleeier en vesentlig rolle. Ledelsen ved skoler der elevene oppnår gode resultater, har et tydelig og aktivt pedagogisk lederskap med fokus på skolens kunnskapsmål<sup>64</sup>. Skoleledelsen har høye faglige forventninger til elevene ut fra deres forutsetninger og har klare sosiale spilleregler som håndheves <b>konsekvent</b>. Elevene får løpende og <b>systematisk oppfølging og godt arbeid belønnes</b>. Det dreier seg om <i>lærende skoler</i> der ledelsen, lærerne og elevene i fellesskap utvikler en fleksibel skoleorganisasjon for å involvere alle i læringsprosessene. ( s. 33)</p> <p><i>Gode skoler har mindre sosiale forskjeller i læringsutbytte og lykkes med elever som har lite utdanningsressurser hjemme. Statistikken viser at slike skoler finnes, men vi vet for lite om hvordan de jobber. Nordiske erfaringer viser at å skape en god skole ikke handler om en spesifikk pedagogisk modell, men om ambisjoner, verdier og systematisk innsats.</i></p> <p><b>De gode eksemplene</b> er en dansk studie fra 2004 av hva som kjennetegner skoler som lykkes svært godt med læringen til de elevgruppene man gjerne finner langt nede på karakterstatistikken. Forskerne fant ulik praksis på de ulike skolene, men identifiserte en del fellestrekk som kan bidra til å forklare de gode resultatene. Skolens ledelse er tydelig og synlig, veileder personalet, følger opp beslutninger, lytter til lærerne og planlegger sammen med dem. Organisering av skolen er preget av planlagte og velstrukturerte aktiviteter, klare prosesser for utvikling av årsplaner, utviklingsaktiviteter etc. Det tas høyde for framtidige utfordringer, som turnover av lærere og endringer i elevgrunnlaget. Det legges stor vekt på læring av faglige ferdigheter, og at de faglig svake elevene tilbys intensivert opplæring. Skolens verdigrunnlag er tydelig for alle, og alle lærere vet hvordan verdigrunnlaget skal konkretiseres i hverdagen.</p> <p><b>Boks 5.2 Eksempel 1: Hva kjennetegner gode skoler? ( s. 59)</b> Kilder: Skolverket 2005, Mehlibye og Ringsmose 2004</p> <p>Styring, ledelse og pedagogisk praksis bør i størst mulig grad være basert på oppdatert kunnskap om forhold som har betydning for læring, utvikling og undervisning, inkludert kunnskap om hvilke tiltak som har effekt, og hvilke som ikke har det. Dette er spesielt viktig for å realisere målsettingen om sosial utjevning gjennom utdanningssystemet. Det er barn, unge og voksne med lite læringsstøttende omgivelser som taper mest dersom praksis og utdanningspolitikk ikke er tilstrekkelig kunnskapsbasert, fordi disse gruppene i større grad enn andre er avhengige av ressursene og kvaliteten i det offentlige utdanningsystemet. ( s. 63)</p> <p>Forskning om gode skoler som lykkes i sosial utjevning, viser at et fellestrekk ved disse skolene er en <b>betydelig handlekraft og et høyt ambisjonsnivå</b> for hva man vil og kan få til ved skolen. Tiltak gjennomføres og følgesystematisk opp i større grad enn ved de skolene som ikke oppnår like gode læringsresultater.<sup>7</sup> Forskningen viser også at systematisk arbeid der <b>høye virksomheten er involvert</b>, og som er basert på kunnskap om hva som virker, gir resultater. Den enkelte ansattes erfaring og den enkelte barnehages og skoles samlede kompetanse er avgjørende for om virksomheten lykkes i å møte utfordringene. Ledelsen har imidlertid en nøkkelrolle i å initiere og være ansvarlig for gjennomføring av større endringsarbeider. Departementet ønsker å bistå i dette arbeidet, blant annet ved å bidra til å utvikle verktøy som har <b>dokumentert effekt</b>, og ved å fremme et mer kunnskapsbasert utviklingsarbeid og derved bedre praksis i skole og barnehage.</p>
---	---

	<p>Departementet vil i de kommende årene støtte opp om et målrettet skoleutviklingsarbeid som skal konsentreres om gjennomføring av Kunnskapsløftet, tidlig innsats i grunnskolen og overgangen fra barnehage til skole, samt bedre gjennomføring av videregående opplæring. ( s. 66) <sup>7</sup> Skolverket 2005, UFD 2005a</p>
	<p>Kommuner og fylkeskommuner har ansvaret for at alle får oppfylt sin rett til grunnskoleopplæring og videregående opplæring og for å drive de offentlige skolene. Dette innebærer et ansvar for å <b>sørge for at skolen har tilstrekkelig ressurser, både faglig, menneskelig og materielt, til å gjennomføre sine oppgaver, slik de er nedfelt i opplæringsloven med forskrifter</b>. Kommuner og fylkeskommuner har et ansvar for at det finnes informasjon som dokumenterer at regelverkets bestemmelser blir fulgt. De har et ansvar for å <b>etablere systemer for kvalitetsvurdering som gir informasjon om både skolens ressursituasjon, kvaliteten på opplæringen og elevenes utbytte av opplæringen. Skoleeier har ansvar for å gripe inn dersom det avdekkes regelbrudd, og sørge for eventuelle økonomiske, organisatoriske eller personell- eller kompetansemessige endringer( s.71)</b></p> <p>Den skolepolitiske debatten i kommuner og fylkeskommuner har tradisjonelt handlet om ressursfordeling og skolestruktur. I de siste årene er imidlertid kvaliteten på skoletilbudet og skolens resultater satt under debatt i mange kommuner og fylkeskommuner. Debatten er i økende grad basert på undersøkelser som bidrar til å belyse læringsmiljøets kvalitet, og på informasjon om elevenes resultater. <b>Som følge av dette stilles det konkrete krav til skolene, både når det gjelder læringsmiljøet og elevenes resultater. Slike krav er grunnlaget for konkrete utviklingsprosesser</b> på den enkelte skole. Departementet mener at denne utviklingen, der skoleeier i styringen av skolene baserer den lokale skolepolitikken og <b>prioriteringer på informasjon om kvaliteten på læringsprosessene og elevenes resultater, er avgjørende for å videreutvikle kvaliteten i norsk skole og for å bedre skolens evne til å utjevne sosiale forskjeller.</b>( s.71)</p> <p>Det er skolen og den enkelte lærer som har mulighet til og ansvar for å gjennomføre opplæringen slik at læringsutbyttet blir best mulig for hver enkelt elev og for elevgruppen som helhet. Gjennom planlegging og organisering, valg av arbeidsformer og pedagogiske metoder, prioritering av fagområder og bruk av tid skaper skolen og læreren et læringsmiljø som er avgjørende for elevenes læring. Det store faglige handlingsrommet i skolen er basert på en grunnleggende tillit til lærerens og skolens faglighet, og legger et stort ansvar for elevenes læring på skolens pedagogiske personale og ledelse. Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved sin egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. Det er skoleledelsens ansvar å organisere og tilrettelegge innhold og arbeidsmåter slik at den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring blir ivaretatt. Å skape et godt og utviklende arbeidsmiljø, og å sette inn tiltak mot høyt sykefravær blant lærerne er en annen viktig lederutfordring ved skolene. Flere kommuner har redusert den sentrale skoleadministrasjonen og lagt flere oppgaver til ledelsen ved den enkelte skole. Dette innebærer større krav til lederkompetanse hos skoleledelsen og må følges opp gjennom et godt styringssystem mellom skoleeier og skoleledelse. Departementet vil kartlegge ulik ivaretagelse av ledelsesfunksjonen ved skolene og vurdere om kravet til skoleledelse er godt nok ivaretatt i dagens lovverk. (s.72) <b>også transformasjon</b></p> <p>I en opplærings situasjon vil det ofte være en rekke handlingsalternativer, og det kan være vanskelig å vite om andre valg i en konkret sammenheng ville gitt bedre resultater. Men skolen og lærerne kan utvikle kompetanse i å utforme tilpassede læringsmål for opplæringen, for så å vurdere om undervisningen gir de ønskede resultatene.( s.76)<b>Også transformasjon</b></p>

		<p>Rektor har en nøkkelrolle i utviklingen av læringsmiljøet. Den kompetente lærer ser hver enkelt elev og finner den riktige kombinasjonen av krav og forventninger, hjelp og støtte. Dette vil også bidra til et godt læringsmiljø og forebygge uro og problematferd. Systematisk arbeid, med utgangspunkt i en dokumentasjon av situasjonen på skolen, er nødvendig for å skape et skolemiljø uten problematferd og der vilkårene for læring er gode.( s.81) Rapporten «Forebyggende innsatser i skolen25» gir god hjelp til å vurdere programmer og tiltak som har positiv effekt på læringsmiljøet. Rapporten peker på betydningen av god skoleledelse og at et bredt og langsiktig perspektiv er nødvendig i arbeidet for å skape et godt læringsmiljø( s.81)</p> <p>Innsatsområder og tiltak: Alle må møtes med høye læringsforventninger og inkluderes i gode læringsprosesser tidlig i livet, og de må følges opp raskest mulig hvis problemer avdekkes. I tillegg til god og bevisst praksis på alle nivåer, krever innsatsen for sosial utjevning ikke bare kultur- og holdningsendringer i alle deler av utdanningssystemet, men også økt samhandling mellom alle involverte. De innsatsområdene og tiltakene som presenteres i denne stortingsmeldingen, har dette som utgangspunkt.( s. 13)</p> <p>Lærerrutdanningene må bli et mer attraktivt studietilbud, men den viktigste utfordringen ligger likevel i å gjøre skolen til en mer attraktiv arbeidsplass. Som et ledd i dette må alle involverte aktører bidra til skolens utvikling som lærende organisasjon, der lærere har utviklingsmuligheter både individuelt og som del av et fellesskap.( s. 64 ) Også i transformasjonsledelse</p>
C4	Kulturbygging, skaper læringstrykk og fremmer høye standarder for elever og lærere	
D	<b>Transaksjonsledelse</b>	
D1	Mål konkretiseres og gjøres kjent	
D2	Kontroll, koordinering og korreksjon. Sterk og tydelig ledelse	
D3	Effektivitet og drifting av det bestående	
D4	Intensivsystemer, belønning og anerkjennelse for gode resultater	

**Vedlegg 15 - Ledelsesstil- Analyse St meld 31 2007-2008**

A	Transformasjonsledelse
<p>A 1</p> <p>Idealisert innflytelse Skaper fellesskapsfølelse og visjon, stolthet og tillit til organisasjonens mål. Rollemodell</p>	<p>Rektor og den øvrige ledelsen har betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel på flere måter. Først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd. Skoleledelsen må også prioritere tilgjengelige ressurser på best mulig måte. ( Vist til Sammons 1999, Leithwood og Riehl 2003, National College for School Leadership 2007)( s. 44) også instructional</p> <p>Ledelsen er opptatt av å formidle helhetstekningen i skolens arbeid. Ombygging av klasserommene, foreldreinvolvering, opplæring av lærerne og spesialpedagogikken er alle viktige elementer som skolen har jobbet systematisk med over tid: ( s. 43 eksempelboks 3.8 God praksis i gammelt skolebygg)</p> <p>Vi ser ledere som i større grad enn før får med seg personalet og setter i verk felles tiltak på hele skolen ( Eksempelboks 3.1 På veg mot en bedre skole, s25)</p> <p>«Det er utrolig hva man kan få til hvis man bare tenker litt annerledes og hvis ledelsen er i førerretet. Du kan løse mye ved å omdisponere ressurser og endre litt på roller og arbeidsmåter.» ( Eksempelboks 3. 5 s. 34. Vi skal løfte alle elevene, men foreldrene må være med på laget. <b>Også instructional</b></p> <p>Skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene. For å kunne lede skolen i riktig retning må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet. Rektor må kjenne til pedagogiske metoder og hva som kjennetegner effektiv undervisning av ulike elevgrupper, ha kunnskap om læreplanarbeid og elevvurdering og evne til å etablere og følge opp regler for orden og oppførsel ( leithwood og Reel, s45)( ogsåinstructional)</p>
<p>A2</p> <p>Tillit til lærere, Anerkjennelse Understøtter lærernes kompetanse og intellektualitet . Oppmuntre til innovasjon og kreativitet</p>	<p>For å utvikle god praksis er lærerne også avhengig av et godt arbeidsmiljø der de får støtte og tilbakemeldinger fra kolleger og ledere. Felles planlegging, tilrettelegging og rapportering kan få fram gode fellesløsninger på skolen som frigjør tid og gir bedre kvalitet for elevene enn om hver enkelt lærer løser oppgaven på egen hånd.... Det er skolene og skoleeierne som kan finne den rette balansen mellom lærernes egenarbeid og samarbeidet i kollegiet, og sikre høy kvalitet og målrettet arbeid på fellesarenaer i skolen og på kommunenivå. ( s. 80)også instructional</p> <p>Lærernes kompetanse og samspill med elevene er den viktigste faktoren i skolen som har betydning for elevenes opplæring. Også andre faktorer som lærernes mulighet for videre kompetanseutvikling og samarbeid i et profesjonsfellesskap, skoleledelse, skoleeierens oppfølging av skolene og nasjonale myndigheters styring har betydning. ( s. 24) <b>Også i instructional/ distribuert</b></p>

	<p>Skoleledere må være i stand til å disponere ressurser slik at best mulig resultater oppnås for elevene. Lærerne er skolens viktigste ressurs, og det er derfor avgjørende at skoleledelsen har et bevisst forhold til utvikling av lærernes kompetanse, utnyttelse av den samlede kompetansen på skolen og bruk av lærernes tid. (s.47) også instructional</p>
	<p>Forskning viser at ledelsens kobling til lærernes arbeid og den pedagogiske praksisen varierer. Det finnes indikasjoner på at mer vekt på læringsresultater gir rektorene større legitimitet til å gripe inn i lærernes arbeid. (Elstad 2008, s.45) også instructional</p>
A3	<p>Individuelle hensyn -støtte og utfordring</p> <p>Tilbakemeldinger må gå begge veier. Den enkelte skole må ha et bevisst forhold til å skape et best mulig læringsresultat og læringsmiljø innenfor de rammefaktorer skolen rår over, noe som både krever et godt lederskap ved skolen og god dialog og tilbakemelding mellom skoleledelsen og lærerne.( s. 47)( også i instructional)</p> <p>På flere skoler mangler det fellesskapet og den form for ledelse som kreves for å støtte lærerne. S59</p> <p>Lærerne gir skolen topp karakterer på alt fra trivsel og samarbeid blant de ansatte til tydelig ledelse og støtte i hverdagen. ( Eksempelboks, Å lede læring s.27) også instructional</p> <p>..... rektorene må stille krav til læringsresultatene og læringsmiljøet ved skolen og vurdere sammenhengen mellom pedagogisk praksis og elevenes utbytte av opplæringen. Skoleleierne må sette krav til rektorene om resultater og støtte skolene i deres forbedringsarbeid( s.10) også instructional</p> <p>Læring i det daglige handler om å få tilbakemeldinger fra kolleger og ledere og å bli utfordret og støttet i arbeidsutførelsen. Det forutsetter stor åpenhet og tillit mellom kolleger og ledere. Undersøkelser viser at lærere som får hyppige tilbakemeldinger, oppnår bedre resultater med elevenes læring( Hattie 2007)<sup>2</sup> Lærere ved skoler som i stor grad benytter kollektive arbeidsformer, har mulighet til å samarbeide om undervisningen og dele og reflektere over egen praksis. Dahl mfl 2003 ( s. 42) også instructional</p> <p>Evalueringen av strategi for kompetanseutvikling viser at mange skoleleiere, skoleledere og lærere er opptatt av å styrke den kollektive læringskulturen i skolen. Et profesjonsfellesskap er avgjørende for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser (s. 42)( Også i <b>instructional og distribuert</b>)</p> <p>Tidligere undersøkelser har vist at mulighetene til å lære i det daglige ikke alltid er godt nok utnyttet.<sup>84</sup> Det ser imidlertid ut til at det har skjedd en positiv utvikling de siste årene. Andelen lærere som oppgir at de opplever svært gode eller nokså gode muligheter til læring i det daglige arbeidet, har økt de siste årene. Evalueringen av strategi for kompetanseutvikling viser at mange skoleleiere, skoleledere og lærere er opptatt av å styrke den kollektive læringskulturen i skolen ( s. 44)( også instructional)</p> <p>Målinger av elevenes læringsutbytte, trivsel og motivasjon kan bidra til tettere koblinger mellom ledelsen og den pedagogiske praksisen ved at lederne får informasjon de kan bruke til å diskutere undervisningsformer, metoder og resultater med lærerne.</p>



		Forskning på systemer for kvalitetsvurdering viser at dersom systemene skal føre til framgang for elevene, må skolen ha kapasitet til å gjennomføre organisatoriske prosesser. (Isaksen 2008, s45)( også instructional)
		Det er stor forskjell på om ledere og lærere stiller spørsmål ved sin egen praksis når de mottar svake resultater, eller om ansvaret for resultatene tilskrives forhold skolen ikke kan gjøre noe med, som elevenes hjemmebakgrunn. Dersom lederne og lærerne ikke anerkjenner at skolene kan utgjøre en forskjell for elevenes læring, er det også liten sannsynlighet for at kunnskap om elevenes prestasjoner vil føre til endring i undervisningen. (, s47 Isaksen 2008)( Distribuert og instructional)
		Undersøkelsen viser eksempler på at skoler med svake resultater har gransket sammenhengen mellom undervisningspraksis og resultater, tatt et <b>kollektivt ansvar</b> for å forbedre undervisningen og forbedret sine resultater. ( s. 47, Isaksen 2008) Også instructional <b>og distribuert</b>
A4	Inspirerende, motiverende og rollemodell. Kommuneriser høye forventninger	Det er en forutsetning at det legges mest vekt på den faglige og pedagogiske ledelsen. Rektor skal både motivere og veilede lærerne. Rektor må kunne gjennomføre endringer i skolen. Rektor må også kunne lede oppfølgingen av elevenes resultater, drive vurdering og oppfølging av skolens utfordringer og følge opp regelverket for sektoren. Dette vil derfor bli sentrale elementer i skolelederutdanningene ( s. 66)( Også instructional)
		Kvalitetsutvikling ved skoler krever at alle deltar og trekker i samme retning. Det er avgjørende å sikre bred <b>tislutning fra lærerne ved den enkelte skole, noe som innebærer at de blir involvert og har eierskap til endringer som skal gjøres( s. 47</b> Også distribuert og instructional
<b>B</b>	<b>Distribuert ledelse</b>	
B1	Tett og gjensidig samspill mot felles mål. Ansatte deler verdier og normer	Kvalitetsutvikling ved skoler krever at alle deltar og trekker i samme retning. Det er avgjørende å sikre bred <b>tislutning fra lærerne ved den enkelte skole, noe som innebærer at de blir involvert og har eierskap til endringer som skal gjøres( s. 47</b> også transformasjon og instructional
B2	Koordinering/ Arbeidsdeling etter kompetanse og ekspertise Innsats hver for seg med spesifikke oppgaver	
B3	Kompetanseutvikling	Lærernes kompetanse og samspill med elevene er den viktigste faktoren i skolen som har betydning for elevenes opplæring. Også andre <b>faktorer som lærernes mulighet for videre kompetanseutvikling og samarbeid i et profesjonsfelleskap, skoleledelse, skoleeierens oppfølging av skolene og nasjonale myndigheters styring</b> har betydning. ( s. 24) <b>Også i instructional/transformasjon</b>

	Lærende organisasjoner. Reflektert dialog over egen praksis (alle)	Evalueringen av strategi for kompetanseutvikling viser at mange skoleeiere, skoleledere og lærere er opptatt av å styrke den kollektive læringskulturen i skolen. Et profesjonsfellesskap er avgjørende for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser (s. 42)( Også i <b>transformasjon og instructional</b> )
	Skolen har en indre kapasitet for ledelse- Ansatte har ansvar for egen og kollektiv utvikling	Undersøkelsen viser eksempler på at skoler med svake resultater har gransket sammenhengen mellom undervisningspraksis og resultater, tatt et <b>kollektivt ansvar</b> for å forbedre undervisningen og forbedret sine resultater. ( s. 47, Isaksen 2008) Også <b>transformasjon og instructional</b>
B4	Medvirkning og samskaping gir motivasjon	Det er stor forskjell på om ledere og lærere stiller spørsmål ved sin egen praksis når de mottar svake resultater, eller om ansvaret for resultatene tilskrives forhold skolen ikke kan gjøre noe med, som elevenes hjemmebakgrunn. Dersom lederne og lærerne ikke anerkjenner at skolene kan utgjøre en forskjell for elevenes læring, er det også liten sannsynlighet for at kunnskap om elevenes prestasjoner vil føre til endring i undervisningen.(, s47 Isaksen 2008)( Instructional og transformasjon)
<b>C Instructional Leadership</b>		
C1	Sterk og tydelig ledelse. Lederen setter mål og visjoner og fokuserer på elevens læringsutbytte	Rektorer og den øvrige skoleledelsen er viktig for elevenes utbytte av opplæringen. Skoleledernes kompetanse har stor betydning. <b>Tydeligere ansvar og lokal handlefrihet</b> stiller nye krav til skoleledere. Det er behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere, og som gjennom ledelse av skolens utviklingstiltak bidrar til å <b>bedre elevenes læringsutbytte</b> .( s12) også transformasjon
<b>Regjeringen oppfordrer skoleeiere og skoler til å sette konkrete målsettinger for hva de skal oppnå innenfor de målområdene som er satt opp. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet med nasjonale prøver, Elevundersøkelsen og Skoleporten gjør det mulig for hver enkelt kommune og skole å vurdere sin egen måloppnåelse( s13)</b>		
Lærerne gir skolen topp karakterer på alt fra trivsel og samarbeid blant de ansatte til tydelig ledelse og støtte i hverdagen. ( Eksempelboks, Å lede læring s.27) også transformasjon		
Læring i det daglige handler om å få tilbakemeldinger fra kolleger og ledere og å bli utfordret og støttet i arbeidsutførelsen. Det forutsetter stor åpenhet og tillit mellom kolleger og mellom lærer og ledere. Undersøkelser viser at lærere som får hyppige tilbakemeldinger, oppnår bedre resultater med elevenes læring( Hattie 2007) <sup>2</sup> Lærere ved skoler som i stor grad benytter kollektive arbeidsformer, har mulighet til å samarbeide om undervisningen og dele og reflektere over egen praksis. Dahl mfl 2003 ( s. 42) også transformasjon		
Det er nødvendig med <b>en klar styring</b> som trekker i samme retning, og det er behov for mer støtte til mange av disse skoleeierne. Ledelsen på den enkelte skole skal styrkes gjennom at det stilles økte krav til skoleledernes kompetanse. Regjeringen forventer at skoleeierne tar et sterkere ansvar for oppfølgingen av elevenes utbytte av opplæringen, men gir samtidig tilbud om mer støtte fra nasjonalt nivå. Et godt skoletilbud til elevene forutsetter at staten, skoleeiere, skoleledelse og skolens ansatte trekker i samme retning.( s.14)		

		<p>Regjeringen vil ha en sterkere nasjonal styring med skolen, men også stille krav til og støtte opp om en sterkere lokal ledelse.. .....Det må samtidig være et godt samarbeid med lokale myndigheter, og en mulighet for den enkelte skoleeier til å prioritere ut fra lokale behov innenfor rammen av en nasjonal satsing. ( s.13)</p>
C2	<p>Ledelsen er tett på praksis. Koordinatorer og overvåker, instruerer, gir tilbakemeldinger. Leder er uredde og har ekspertise</p>	<p>Evalueringen av tidligere reformer og satsinger i norsk utdanning gir klare indikasjoner på at det må arbeides mer systematisk med implementering av endringer for å forbedre læringsresultatene på hele skolen.<sup>109</sup> Dette innebærer blant annet at skolen kritisk vurderer hvilke satsinger som har gitt gode resultater og som bør videreføres, og hvilke prosjekter som bør avsluttes. For at endringene skal bli varige, må ledelsen legge til rette for og skape rutiner som gjør at prosjekter gradvis blir etablert som den vanlige arbeidsmåten i skolen. En slik institusjonalisering innebærer også en systematikk som sikrer at nye medarbeidere får opplæring og innføring i skolens arbeidsformer.</p> <p>Kvalitetsutvikling ved skoler krever at alle del-tar og trekker i samme retning. ( s. 47)</p> <p>Forskning viser at ledelsens kobling til lærernes arbeid og den pedagogiske praksisen varierer. Det finnes indikasjoner på at mer vekt på læringsresultater gir rektorene større legitimitet til å gripe inn i lærernes arbeid.( Elstad 2008, s.45) også transformasjon</p> <p>For å utvikle god praksis er lærerne også avhengig av et godt arbeidsmiljø der de får støtte og tilbakemeldinger fra kolleger og ledere. Felles planlegging, tilrettelegging og rapportering kan få fram gode fellesløsninger på skolen som frigjør tid og gir bedre kvalitet for elevene enn om hver enkelt lærer løser oppgaven på egen hånd..... Det er skolene og skoleeierne som kan finne den rette balansen mellom lærernes egenarbeid og samarbeidet i kollegiet, og sikre høy kvalitet og målrettet arbeid på fellesarenaer i skolen og på kommunenivå. ( s. 80)også transformasjon</p> <p>Ledelsen er opptatt av å formidle helhetstekningen i skolens arbeid. Ombygging av klasserommene, foreldreinvolvering, opplæring av lærerne og spesialpedagogikken er alle viktige elementer som skolen har jobbet systematisk med over tid: ( s. 43 eksempelboks 3.8 God praksis i gammelt skolebygg)</p> <p>Vi ser ledere som i større grad enn før får med seg personalet og setter i verk felles tiltak på hele skolen ( Eksempelboks 3.1 På veg mot en bedre skole, s25)</p> <p>«Det er utrolig hva man kan få til hvis man bare tenker litt annerledes og hvis ledelsen er i førersetet. Du kan løse mye ved å omdisponere ressurser og endre litt på roller og arbeidsmåter.» ( Eksempelboks 3. 5 s. 34. Vi skal løfte alle elevene, men foreldrene må være med på laget. Også transformasjon</p> <p>..... rektorene må stille krav til læringsresultatene og læringsmiljøet ved skolen og vurdere sammenhengen mellom pedagogisk praksis og elevenes utbytte av opplæringen. Skoleeierne må sette krav til rektorene om resultater og støtte skolene i deres forbedringsarbeid( s.10) også transformasjon</p> <p>Departementet viser til at skoleledelse kan ha stor betydning for kvaliteten i opplæringen, særlig gjennom at skoleledelse påvirker faktorer som skolens visjoner og mål, lokale læreplaner og undervisningspraksis. En statlig politikk for skoleledelse må derfor først og fremst rettes inn mot å bedre rektorenes og andre skolelederes evne til å sette mål for skolen samt å følge opp elevenes utbytte</p>

	<p>av opplæringen. Samtidig har rektorene i løpet av de siste årene fått utvidet ansvar og myndighet og en viktig rolle i å drive utviklingsarbeid i skolen. Dette bør også få betydning for hvilke tiltak en iværksetter for en bedre skoleledelse. ( s. 66)</p> <p>Målinger av elevenes læringsutbytte, trivsel og motivasjon kan bidra til tettere koblinger mellom ledelsen og den pedagogiske praksisen ved at lederne får informasjon de kan bruke til å diskutere undervisningsformer, metoder og resultater med lærerne. Forskning på systemer for kvalitetsvurdering viser at dersom systemene skal føre til framgang for elevene, må skolen ha kapasitet til å gjennomføre organisatoriske prosesser. (Isaksen 2008, s45)( også transformasjon)</p>
C3	<p>Evalueringen av strategi for kompetanseutvikling viser at mange skoleeiere, skoleledere og lærere er opptatt av å styrke den kollektive læringskulturen i skolen. Et profesjonsfellesskap er avgjørende for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser (s. 42)( Også i <b>transformasjon og distribuert</b>)</p> <p>Tilbakemeldinger må gå begge veier. Den enkelte skole må ha et bevisst forhold til å skape et best mulig læringsresultat og læringsmiljø innenfor de rammefaktorer skolen rår over, noe som både krever et <b>godt lederskap ved skolen og god dialog og tilbakemelding mellom skoleledelsen og lærerne.</b> ( s. 48)( også transformasjon)</p> <p>Skoleledere må være i stand til å disponere ressurser slik at best mulig resultat oppnås for elevene. Lærerne er skolens viktigste ressurs, og det er derfor avgjørende at skoleledelsen har <b>et bevisst forhold til utvikling av lærernes kompetanse, utnyttelse av den samlede kompetansen på skolen og bruk av lærernes tid.</b> (s.47) også transformasjon</p> <p>Lærernes kompetanse og samspill med elevene er den viktigste faktoren i skolen som har betydning for elevenes opplæring. Også andre <b>faktorer som lærernes mulighet for videre kompetanseutvikling og samarbeid i et profesjonsfellesskap, skoleledelse,</b> skoleeierens oppfølging av skolene og nasjonale myndigheters styring har betydning. ( s. 24) Også i transformasjon/ distribuert</p> <p>Tidligere undersøkelser har vist at mulighetene til å lære i det daglige ikke alltid er godt nok utnyttet. Det ser imidlertid ut til at det har skjedd en positiv utvikling de siste årene. Andelen lærere som oppgir at de opplever svært gode eller nokså gode muligheter til læring i det daglige arbeidet, har økt de siste årene. <b>Evalueringen av strategi for kompetanseutvikling viser at mange skoleeiere, skoleledere og lærere er opptatt av å styrke den kollektive læringskulturen i skolen</b> ( s. 44)( også transformasjon)</p> <p>Et kjennetegn ved gode skoler er at ledelsen aktivt trekker inn relevant forskning i diskusjoner med lærerne, slik at metoder og arbeidsformer i skolen er kunnskapsbaserte.( Marzano m.fl 2003) ( s. 44)</p> <p>Skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene. For å kunne lede skolen i riktig retning må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet. <b>Rektor må kjenne til pedagogiske metoder og hva som kjennetegner effektiv undervisning av ulike elevgrupper, ha kunnskap om læreplanarbeid og elevvurdering og evne til å etablere og følge opp regler for orden og oppførsel</b> ( leithwood og Reel, s45)( også transformasjon)</p> <p>Undersøkelsen viser eksempler på at skoler med svake resultater har gransket sammenhengen mellom undervisningspraksis og resultater, tatt et <b>kollektivt ansvar</b> for å forbedre undervisningen og forbedret sine resultater. ( s. 47, Isaksen 2008) Også <b>transformasjon og distribuert</b></p>

		Det er stor forskjell på om ledere og lærere stiller spørsmål ved sin egen praksis når de mottar svake resultater, eller om ansvaret for resultatene tilskrives forhold skolen ikke kan gjøre noe med, som elevenes hjemmebakgrunn. Dersom lederne og lærerne ikke anerkjenner at skolene kan utgjøre en forskjell for elevenes læring, er det også liten sannsynlighet for at kunnskap om elevenes prestasjoner vil føre til endring i undervisningen. ( s47 Isaksen 2008)( Distribuert og transformasjon)
C4	Kulturbygging, skaper læringsstrykk og fremmer høye standarder for elever og lærere	Det er en forutsetning at det legges mest vekt på den faglige og pedagogiske ledelsen. Rektor skal både motivere og veilede lærerne. Rektor må kunne gjennomføre endringer i skolen. Rektor må også kunne lede oppfølgingen av elevenes resultater, drive vurdering og oppfølging av skolens utfordringer og følge opp regelverket for sektoren. Dette vil derfor bli sentrale elementer i skolelederutdanningene ( s. 66)( Også transformasjon)
D	<b>Transaksjonsledelse</b>	Kvalitetsutvikling ved skoler krever at alle deltar og trekker i samme retning. Det er avgjørende å sikre bred tilslutning fra lærerne ved den enkelte skole, noe som innebærer at de blir involvert og har eierskap til endringer som skal gjøres( s. 47 ( også transformasjon og distribuert)
D1	Mål konkretiseres og gjøres kjent	
D2	Kontroll, koordinering og korreksjon. Sterk og tydelig ledelse	
D3	Effektivitet og drifting av det bestående	
D4	Intensivsystemer, belønning og anerkjennelse for gode resultater	
	<b>Tvert imot en slik ledelsesstil</b>	Informasjon om resultater i enkelte fag og ferdigheter må brukes med varsomhet. Fra andre land vet vi at virkemidler som direkte knytter belønninger og sanksjoner til resultatoppnåelse, kan skape uheldige lokale insentiver. S. 51 Acemuglu m.fl. 2007,

## **Vedlegg 16 - Ledelsesstil -Analyse St M 11 Læreren- Rollen og utdanningen**

A Transformasjonsledelse/	
A1	<p>Idealisert innflytelse Skaper fellesskapsfølelse og visjon, stolthet og tillit til organisasjonens mål. Rollemodell</p>
A2	<p>Tillit til lærere, Anerkjennelse Understøtter lærernes kompetanse og <b>intellektualitet</b>. Oppmuntre til innovasjon og kreativitet</p>
A3	<p><b>Individuelle</b> hensyn -støtte og utfordring</p>
A4	<p><b>Inspirerende</b>, motiverende . Kommuniserer høye forventninger</p>
B Distribuert ledelse	
B1	<p>Tett og gjensidig samspill mot felles mål. Ansatte deler verdier og normer .</p>
B2	<p>Koordinering/ Arbeidsdeling etter kompetanse og ekspertise Innsats hver for seg med spesifikke oppgaver</p>

<p>Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skal bidra til at skolene jevnlig og systematisk vurderer sin egen virksomhet og sine resultater. Det skal gi skolens ledelse og lærerne en oppfatning av felles utfordringer og et felles grunnlag for å utvikle skolen som organisasjon også instructional s.14</p>
<p>Lærerrollen er også utvidet fra i hovedsak å være knyttet til arbeidet med elevene, til økt ansvar for den enkelte skoles samlede oppgaver. Læreren skal være aktør i et profesjonelt fellesskap, og bidra i utviklingen av planer og i målrettet utviklingsarbeid. Dette stiller mer enn tidligere krav til samarbeid mellom ledere og lærere ( også distribuert, instructional) s.41</p>
<p>Et godt <b>samspill</b> mellom skolens personale og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan styrke og berike læringsarbeidet og gjøre opplæringen i fagene mer konkret, praksisrettet og virkelighetsnær.</p>
<p>Lærerrollen er også utvidet fra i hovedsak å være knyttet til arbeidet med elevene, til økt ansvar for den enkelte skoles samlede oppgaver. Læreren skal være aktør i et profesjonelt fellesskap, og bidra i utviklingen av planer og i målrettet utviklingsarbeid. Dette stiller mer enn tidligere krav til samarbeid mellom ledere og lærere ( Også i instructional og transformasjon)s.41</p>
<p>Gode overganger mellom ulike institusjonstyper <b>krever systematisk samarbeid der både skoleledere og lærere har aktive roller</b>. Læreplanverket forutsetter også samarbeid med lokalt organisasjons- og arbeidsliv.( også instructional)</p>

B3	<p>Kompetanseutvikling. Lærende organisasjoner. Reflektert dialog over egen praksis (alle) Skolen har en indre kapasitet for ledelse- Ansatte har ansvar for egen og kollektiv utvikling</p>	
B4	Medvirkning og samskaping gir motivasjon	
'C	<b>Læringsledelse</b>	
C1	Sterk og tydelig ledelse.Lederen setter mål og visjoner og fokuserer på elevens læringsutbytte	
C2	<p>Ledelsen er tett på praksis. Koordinerer og overvåker, instruerer ,gir tilbakemeldinger. Leder er uredd og har ekspertise</p>	<p>Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skal bidra til at skolene jevnlig og systematisk vurderer sin egen virksomhet og sine resultater. Det skal gi skolens ledelse og lærerne en oppfatning av felles utfordringer og et felles grunnlag for å utvikle skolen som organisasjon også transformasjon</p> <p>Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevenes læring. Samarbeid med kolleger, ledelse, hjem og instanser utenfor skolen og deltakelse i utviklingen av skolen som organisasjon skal støtte opp om dette</p> <p>Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn og ungdomstrinn og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangene mellom de ulike trinn i opplæringsløpet. Skoleeier har overordnet ansvar for å sikre dette, mens skolens ledelse og lærere må stå for den praktiske gjennomføringen</p> <p>Skoleeier har ansvaret for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov. Den enkelte skole skal sette læreplanene ut i livet slik at hver enkelt elev får best mulig utbytte av opplæringen. Det innebærer at viktige avgjørelser om organisering av opplæringen, valg og fordeling av lærestoff, bruk av arbeidsmåter og opplegg for vurdering må tas av lærere og ledere ved den enkelte skole. I tillegg skal læreren delta i et kontinuerlig arbeid med kvalitetsutvikling</p> <p>Lærrollen er også utvidet fra i hovedsak å være knyttet til arbeidet med elevene, til økt ansvar for den enkelte skoles samlede oppgaver. Læreren skal være aktør i et profesjonelt fellesskap, og bidra i utviklingen av planer og i målrettet utviklingsarbeid. Dette stiller mer enn tidligere krav til samarbeid mellom ledere og lærere( også distribuert, transformasjon)</p>
'C3	<p>Sterk faglig fokus Oppmuntring til samarbeid Systematisk kompetanseutvikling</p>	



		<p>God og tilpasset opplæring tidlig i opplæringsløpet og <b>kontinuerlig kompetanseutvikling for lærere og skoleledere</b> er sentralt for regjeringens utdanningspolitikk</p> <p>Gode lærere har godt kjennskap til formålet for skolen, grundig systemforståelse og innsikt i skolen som organisasjon. De ser nødvendigheten og verdien av at skolen har et godt lederskap, kan vurdere eget og skolens handlingsrom og nyttiggjøre seg det potensialet som ligger i <b>samhandling</b> med kolleger, ledelse og andre aktører på skolen. <b>Det kollektive ansvaret for den enkelte skoles samlede oppgaver har økt. Skolen som lærende organisasjon er i utvikling.</b> Dermed stilles det større krav enn tidligere til <b>samarbeid</b> mellom ledere og lærere og til samarbeid lærere imellom. Det stilles også krav om at lærerne må videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv</p> <p>Gode overganger mellom ulike institusjonstyper <b>krever systematisk samarbeid der både skoleledere og lærere har aktive roller.</b> Læreplanverket forutsetter også samarbeid med lokalt organisasjons- og arbeidsliv (også transformasjon og distribuert)</p>
C4	Kulturbygging, skaper læringsstrykk og fremmer høye standarder for elever og lærere	
<b>D</b>	<b>Transaksjonsledelse</b>	
D1	Mål konkretiseres og gjøres kjent	
D2	Kontroll, koordinering og korreksjon. Sterk og tydelig ledelse	
D3	Effektivitet og drifting av det bestående	
D4	Intensivsystemer, belønning og anerkjennelse for gode resultater	
	<b>Tvert imot en slik ledelsesstil</b>	

**Vedlegg 17 - Ledelsesstil Analyse av Meld. St. 19 2009 2010**

A Transformasjonsledelse	
A1	<p>Idealisert innflytelse Skaper fellesskapsfølelse og visjon, stolthet og tillit til organisasjonens mål. Rollemodell</p> <p>God skoleledelse kjennetegnes også ved <b>god kommunikasjon</b>, vektlegging av <b>relasjonsbygging</b> i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette for lærernes undervisning. St.m 19 s13(<b>også instructional</b>)</p> <p>Et hovedfunn i Rambøll Managements sammenstilling av sluttrapporter fra 2007-porteføljen, derimot, er <b>at aktiv eierutøvelse kombinert med tett involvert ledelse</b> ved skolen er en nøkkel til vellykket utviklingsarbeid. ( Stm 19 s 34)(<b>også instructional</b>)</p>
A2	<p>Tillit til lærere, Anerkjennelse Understøtter lærernes kompetanse og <b>intellektualitet</b> . Oppmuntre til innovasjon og kreativitet</p>
A3	<p><b>Individuelle hensyn</b> -støtte og utfordring</p> <p>Ledelse i klasserommet og skolelederens innsats for å <b>støtte og styrke lærernes faglige arbeid</b> med elevene har fått økt oppmerksomhet etter Norges deltakelse i internasjonale studier. ( St m 19 , s19)(<b>også instructional</b>)</p>
A4	<p><b>Inspirende og motiverende</b> . Kommuniserer høye forventninger</p>
<b>B Distribuert ledelse</b>	
B1	<p>Tett og gjensidig samspill mot felles mål. Ansatte deler verdier og normer</p>
B2	<p>Koordinering/ Arbeidsdeling etter kompetanse og ekspertise Innsats hver for seg med spesifikke oppgaver.</p> <p>Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og <b>dele på ansvar og oppgaver</b>, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultater for øyet. ( s.13)(<b>også instructional</b>)</p> <p>Rektorer ved utviklingsorienterte skoler holder seg informert om og viser interesse for lærernes arbeid med elevene. De fremmer aktivt lærernes utvikling og forbedringer i deres arbeid. De evner å holde elevene i fokus, <b>dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt</b> (ibid). De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon. Gode skoleiere er ytterligere en viktig forutsetning for skoleutvikling.( st m 19 s 17 <b>også i instructional</b>)</p>

B3	<p>Kompetanseutvikling. Lærende organisasjoner. Reflektert dialog over egen praksis (alle) Skolen har en indre kapasitet for ledelse- Ansatte har ansvar for egen og kollektiv utvikling</p>	
B4	Medvirkning og samskaping gir motivasjon	
C	<b>Instructional leadership</b>	
C1	Sterk og tydelig ledelse. Lederen setter mål og visjoner og fokuserer på elevens læringsutbytte	<p><i>Tid til kjerneoppgaver</i> innebærer at skoleleder må sørge for at <b>arbeidsplanfestet tid blir brukt målrettet og effektivt til skolens kjerneoppgaver</b>, og at skoleleder må utvikle god og effektiv møtestruktur og møtekultur i samarbeid med lærerkollegiet. ( s. 8)</p> <p>Tidsbrukvalget mener at skoleleder må sørge for at arbeidsplanfestet tid blir brukt målrettet og effektivt til skolens kjerneoppgaver, og at skoleleder må utvikle <b>god og effektiv møtestruktur og møtekultur i samarbeid med lærerkollegiet.</b> ( St m 19, s26)</p> <p>God skoleledelse kjennetegnes også ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og <b>en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette for lærernes undervisning.</b> St.m 19 s13( også transformasjon)</p> <p><b>Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner</b> ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – <b>hele tiden med elevens læring og resultater for øyet.</b> ( s.13)</p> <p>Det må utøves <b>tydelig ledelse</b> på alle nivåer, parallelt med god kommunikasjon mellom nivåene for oppgaver som krever felles innsats. <b>Ledelsens beslutninger, på alle nivåer</b> i utdanningssektoren, kan ha avgjørende betydning for <b>effektiv og god utnyttelse av tiden til beste for elevenes læring.</b> ( s.13)</p> <p>KS vil følge opp utvalgets anbefalinger og rette oppmerksomheten mot <b>Ledelse med avklart handlingsrom på alle nivå for å understøtte en kollektivt orientert skole der oppgavene styrer og prioriterer bruken av tid, slik at kjerneoppgavene, kompetanseutvikling, vurdering og videreutvikling av praksis styrkes</b></p>

		<p>I sin sluttrapport til de 22 landene som deltok, anbefaler OECD at det enkelte land gjennomgår og definerer (redefinerer) de ansvarsområdene som tillegges skoleledelsen. Det framheves som grunnleggende for læring i skolen og «effektiv» ledelse å vektlegge støtte, evaluering og utvikling av læreres kompetanse. Skoleledere må ta del i prosessen med å sette mål for opplæringen og implementere gode vurderingssystemer. Strategisk bruk av ressurser, så vel læreres tid som skolens budsjett, må foretas med pedagogiske begrunnelser. S, 17 St m 19</p>
C2	<p>Ledelsen er tett på praksis. Koordinerer og overvåker, instruerer ,gir tilbakemeldinger. Leder er uredde og har ekspertise</p>	<p>God skoleledelse innebærer å ta ansvaret for elevenes læringsresultater og læringsmiljø. Dette krever kompetanse i styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging. <b>Veiledning av lærere, utvikling og endring er sentralt for enhver leder.</b> ( s.13)</p> <p>Et hovedfunn i Rambøll Managements sammenstilling av sluttrapporter fra 2007-porteføljen, derimot, er at aktiv eierutøvelse kombinert med tett involvert ledelse ved skolen er en nøkkel til vellykket utviklingsarbeid. ( Stm 19 s 34)( også transformasjon)</p> <p>Ledelse i klasserommet og skolelederens innsats for å støtte og styrke lærernes faglige arbeid med elevene har fått økt oppmerksomhet etter Norges deltakelse i internasjonale studier. ( St m 19 , s19)( også transformasjon)</p> <p>God regelverksforståelse bidrar til at skoleledere og lærere får mer tid til pedagogisk ledelse. God kunnskap om regelverket i den enkelte virksomhet bidrar også til effektiv ledelse og godt arbeidsmiljø. St. m19(s. 7)</p> <p>For å utvikle skolen som lærende organisasjon er det avgjørende at skoleledelsen bidrar til å styrke lærernes evne til å evaluere resultatene av sin egen praksis. <b>God anvendelse av det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering forutsetter evne til å analysere og nyttiggjøre seg informasjonen om ressurser, læringsmiljø og læringsutbytte.</b> ( St m 19. s 19)</p> <p>Om nasjonale prøver: En god gjennomføringsplan sørger for at ansvaret er forankret hos både skoleledelse og lærere/dem som skal sørge for gjennomføring av undersøkelsene. Det bidrar til at elever, lærere og foreldre blir bevisste på formålet med denne typen undersøkelser, og at gjennomføringen skjer uten praktiske problemer. Videre vil en slik gjennomføringsplan bidra til at resultatene blir fulgt opp på en systematisk måte, slik at de kan brukes til videre kvalitetsutvikling for den enkelte skole. ( St m. 19 s 23)</p>

C3	<p>Sterk faglig fokus Oppmuntring til samarbeid Systematisk kompetanseutvikling</p>	<p>Rektorer ved utviklingsorienterte skoler holder seg informert om og viser interesse for lærernes arbeid med elevene. <b>De fremmer aktivt lærernes utvikling og forbedringer i deres arbeid.</b> De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt (ibid). De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon. Gode skoleeiere er ytterligere en viktig forutsetning for skoleutvikling. ( st m 19, s 17) <b>også distribuert</b></p> <p>Skolen trenger <b>kompetente og tydelige skoleledere med positive holdninger til endring for å kunne utvikle seg til en lærende organisasjon.</b> Dette er nødvendig for å møte utfordringene fra <sup>15</sup> ( s 17, st m19). et mer kunnskapsdrevet samfunn.</p>
C4	Kulturbygging, skaper læringsrykk og fremmer høye standarder for elever og lærere	
D	<b>Transaksjonsledelse</b>	
D1	Mål konkretiseres og gjøres kjent	
D2	Kontroll, koordinering og korreksjon. Sterk og tydelig ledelse	
D3	Effektivitet og drifting av det bestående	
D4	Intensivsystemer, belønning og anerkjennelse for gode resultater	

**Vedlegg 18 - Ledelsesstil-Analyse Meld. St. 22 2008- 2009**

A Transformasjonsledelse	
A1	<p>Idealisert innflytelse Skaper fellesskapsfølelse og visjon, stolthet og tillit til organisasjonens mål. Rollemodell</p>
A2	<p>Tillit til lærere, Anerkjennelse Understøtter lærernes kompetanse og <b>intellektualitet</b>. Oppmuntre til innovasjon og kreativitet</p>
A3	<p><b>Individuelle hensyn</b> -støtte og utfordring</p>
A4	<p><b>Inspirende, motiverende</b>. Kommuniserer høye forventninger</p>
B Distribuert ledelse	
B1	<p>Tett og gjensidig samspill mot felles mål. Ansatte deler verdier og normer</p>
B2	<p>Koordinering/ Arbeidsdeling etter kompetanse og ekspertise Innsats hver for seg med spesifikke oppgaver.</p>

De endringene som foreslås, krever mye av lærere og rektorer. **Dette er yrkesgrupper med stor evne til omstilling og stort faglig engasjement** ( også i instructional)(s.8)

Lærerne må legge stor vekt på å utvikle gode relasjoner til den enkelte elev, opptre faglig støttende og anerkjennende. **Skoleledelsen må legge til rette for dette**( s19)

Lærere på ungdomstrinnet **må møtes med anerkjennelse og respekt** av samfunnet for den viktige jobben hun/han gjør. Skoleledelse, skoleeier og nasjonale myndigheter **må gi den støtten som gjør læreren best mulig i stand til og motivert for å løse sine oppgaver**(88)

Departementet vil understreke at utvikling av god klasseledelse er avhengig av at **den enkelte lærer har støtte hos ledelse og kolleger**(70-71)

Departementet vil også peke på det ansvaret skole og skoleeier har for å legge til rette for praktiske aktiviteter gjennom kompetanseutvikling, tid, rom og utstyr. De nasjonale sentrene skal fortsatt gi ungdomskolene råd og eksempler på god og variert opplæring med mange praktiske innfallsvinkler.(38)( også instructional)

**Skoleledere og lærere må ta ansvaret for å stoppe Mobbingen**. Skoleledere, lærere og andre voksne i skolen **må være tydelige på at det er de som har ansvaret** for at mobbing ikke foregår på deres skole. De må tydelig vise at mobbing ikke aksepteres.... Skolen må sørge for at elevene opplever at det de forteller om blir trodd og fulgt opp.

Skolens ledelse og den enkelte lærer må møte foreldre til elever som opplever mobbing, med tillit og forståelse. Skoleledelsen må gå foran og bidra til at samtaler mellom den enkelte lærer og foreldre blir konstruktive og at foreldrene føler at det de tar opp blir tatt på alvor. S73

Læreren er en del av et kollegium, og mange av forventningene til skolen kan bare bli virkeliggjort i samspill mellom lærere og med skoleledelsen. Skoleledelsen gir rammer og retning for skolen, skaper sammenheng og letter arbeidet til den enkelte lærer ved koordinering og arbeidsdeling. Ungdomsskoler med sterke faglige miljøer har ofte lærere som motiverer hverandre for fortsatt faglig utvikling i yrket, og som bevisst reflekterer over sin egen og andres praksis som grunnlag for utvikling (88)



		<p>Kommuner og rektorer må legge til rette for bedre variasjon i opplæringen gjennom kompetanseheving, frigjort tid til planlegging og tilgang på utstyr(s.8)</p> <p>Det varierer i hvilken grad rektor delegerer ledelsesoppgaver til andre ved skolen.8 På de største skolene oppgir over 50 prosent av rektorene at oppfølging av lærernes praksis er delegert til andre ledere ved skolen. På de minste skolene skjer dette naturlig nok i mindre grad. Det er likevel fortsatt vanligere at rektor gir lærerne råd om hvordan de kan forbedre opplæringen, og undersøker om opplæringen er i tråd med læreplanenes og skolens mål, enn at de observerer undervisningen.(98)</p> <p>Fra rapport evaluering av kunnskapsløftet: De skolene som har arbeidet lengst med utvikling av sin egen vurderingspraksis, er mest positive til omleggingen til kompetansemål i Kunnskapsløftet. Disse skolene ser også betydningen av at de selv utvikler vurderingskriterier gjennom sitt lokale arbeid med læreplaner, og mener derfor at dette skal være et lokalt ansvar. I tillegg har disse skolene i større grad utviklet et felles språk om vurdering, et tolkningsfellesskap. På de skolene der det foreløpig er arbeidet mindre med vurdering, mener lærere og rektorer i større grad at utarbeiding av vurderingskriterier bør være et nasjonalt ansvar. (61) Ottesen og Møller 2010 også instructional</p>
B3	<p>Kompetanseutvikling.</p> <p>Lærende organisasjoner. Reflektert dialog over egen praksis (alle)</p> <p>Skolen har en indre kapasitet for ledelse- Ansatte har ansvar for egen og kollektiv utvikling</p>	
B4	Medvirkning og samskaping gir motivasjon	
C	<b>Instructional leadership</b>	
C1	Sterk og tydelig ledelse.Lederen setter mål og visjoner og fokuserer på elevens læringsutbytte	<p>I tillegg til arbeidet for et godt og inkluderende læringsmiljø skal skolen ha et godt og systematisk arbeid mot mobbing. Skolen skal både ha kompetanse på forebygging av mobbing og ha en plan for hva som skal gjøres dersom mobbing skulle forekomme.</p> <p>Når mobbing avdekkes, må skoleledelsen, lærerne og de andre voksne straks gripe inn og sette i verk tiltak som er tjenelige i den aktuelle situasjonen (73)</p>
C2	<p>Ledelsen er tett på praksis.</p> <p>Koordinerer og overvåker, instruerer ,gir tilbakemeldinger.</p> <p>Leder er uredde og har ekspertise</p>	<p>Om vurderingskompetanse: Konkrete og læringsfremmende tilbakemeldinger som peker framover, øker motivasjonen og arbeidsinnsatsen. Lærere og skoleledere må ha god innsikt i hvordan dette skal gjøres.(s. 19=</p> <p>Om kompetanse til å bruke skjønn: I avsnitt om bruk av organisatorisk differansiering: Anvendelsen av det profesjonelle skjønnet for å bruke slik organisering hensiktsmessig og innenfor regelverket må også videreutvikles hos lærere og skoleledere( 25</p> <p>De endringene som foreslås, krever mye av lærere og rektorer. Dette er yrkesgrupper med stor evne til omstilling og stort faglig engasjement( også i Transformasjon)(s.8)</p>

		<p>Vellykket bruk av nye verktøy fordrer endret praksis. Dette krever økning av digital kompetanse hos lærer, tilgang til utstyr, en kultur som understøtter ny praksis, og ikke minst en ledelse som understøtter og legitimerer endring. Erfaringer fra nasjonale skoleutviklingsprosjekter viser at skoleledelsens engasjement, involvering og oppfølging er av grunnleggende betydning for å lykkes med endring av praksis i skolen. Skoleledelsen må sette dagsordenen, være endringsvillig og jobbe langsiktig og målrettet. Det er derfor nødvendig at skoleledelsen har god kjennskap til det læringspotensialet som ligger i bruken av digitale verktøy(40-41)</p> <p>Rektorrollen blir av mange oppfattet som mer omfattende enn tidligere. <b>Mange kommuner har delegert mange oppgaver til den enkelte skole, uten at ressurser i form av tid eller kompetanse har fulgt med.</b> Forskning og kartlegginger viser at skolelederne oppgir å ha en overvekt av administrative oppgaver, noe som går på bekostning av personalledelse og pedagogisk ledelse, oppfølging og veiledning av lærere.<sup>6 6</sup> Møller 2004, Vibe mfl. 2009, Vibe 2010 En av OECDe anbefalinger er å <b>styrke og støtte skolenes pedagogiske lederskap gjennom lederutvikling og styrket samarbeid mellom skoler.</b> ( 97)</p>
C3	<p>Sterk faglig fokus Oppmuntring til samarbeid</p> <p>Systematisk kompetanseutvikling</p>	<p>Departementet vil også peke på det ansvaret skole og skoleeier har for å legge til rette for praktiske aktiviteter gjennom kompetanseutvikling, tid, rom og utstyr. De nasjonale sentrene skal fortsatt gi ungdomsskolene råd og eksempler på god og variert opplæring med mange praktiske innfallsvinkler.(38)( <b>også transformasjon</b>)</p> <p>Fra rapport evaluering av kunnskapsløftet: De skolene som har arbeidet lengst med utvikling av sin egen vurderingspraksis, er mest positive til omleggingen til kompetansemål i Kunnskapsløftet. Disse skolene ser også betydningen av at de selv utvikler vurderingskriterier gjennom sitt lokale arbeid med læreplaner, og mener derfor at dette skal være et lokalt ansvar. I tillegg <b>har disse skolene i større grad utviklet et felles språk om vurdering, et tolkningsfellesskap.</b> På de skolene der det foreløpig er arbeidet mindre med vurdering, mener lærere og rektorer i større grad at utarbeiding av vurderingskriterier bør være et nasjonalt ansvar. (61) Ottesen og Møller 2010 <b>også distribuert</b></p> <p>Skoleledelsen skal legge til rette for at elevene får et relevant og praktisk, utfordrende og variert ungdomstrinn. Nest etter læreren representerer skoleledelsen den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring.<sup>5 5</sup> Leithwood mfl. <b>Skoleledelsen har først og fremst indirekte betydning for elevresultater gjennom å påvirke lærerrekuttering, ambisjonsnivå, normer, kultur og arbeidsmiljø. Skoleledelsen har også ansvaret for konflikthåndtering, veiledning av lærere og samarbeid med aktører utenfor skolen. Kunnskapsløftets forventninger om lokalt arbeid med læreplanene innebærer at mer av ansvaret for innholdet i opplæringen er lagt til lokalt nivå. 97?</b></p> <p>Kvalifisering av lærerne er en helhetlig og kontinuerlig prosess, både for den enkelte lærer, skoleeiere og skoleledere som arbeidsgivere og for universitetene og høyskolene. (91)</p>

		Tiltakene skolen setter inn ved mobbing, skal være kunnskapsbaserte. Dette er et felt der det er spesielt viktig at de tiltakene som settes inn, har dokumentert effekt i praksis.( 73)
C4	Kulturbygging, skaper læringsrykk og fremmer høye standarder for elever og lærere	
<b>D</b>	<b>Transaksjonsledelse</b>	
D1	Mål konkretiseres og gjøres kjent	
D2	Kontroll, koordinering og korreksjon. Sterk og tydelig ledelse	
D3	Effektivitet og drifting av det bestående	
D4	Intensivsystemer, belønning og anerkjennelse for gode resultater	

Motivasjonen og arbeidsinnsatsen til elevene øker i skoler med en ledelse og lærere som tror på *alle* kan lære. (19)

Selv om mange kommuner har valgt å delegerer en del oppgaver til skolen, er det arbeidet som gjøres på den enkelte skole avhengig av at skoleeier legger forholdene godt til rette i form av rutiner og rammer på det kommunale nivået. Skoleeieren har ansvaret for at kravene i opplæringsloven og forskriftene blir oppfylt. Skoleeier skal ha et forsvarlig system for å vurdere og å følge opp kvaliteten i opplæringen.<sup>10</sup> 10 Opplæringsloven kapittel § 13-10 Rollen som skoleeier i norske kommuner både forstås og utøves forskjellig, uavhengig av politiske styrings- og organisasjonsmodeller.(98) PricewaterhouseCoopers 2009

Rektorene er mer fornøyde med skoleeiers råd og støtte i økonomiske og administrative oppgaver enn i faglige og pedagogiske spørsmål, jf. Figur 10.1 (99) (Kilde: Vibe og Sandberg 2010)

**Vedlegg 19 - Ledelsesstil- Analyse Meld St 20 På rett vei**

A Transformasjonsledelse	
A1	<p>Idealisert innflytelse Skaper fellesskapsfølelse og visjon, stolthet og tillit til organisasjonens mål. Rollemodell</p> <p>Tilbakemeldingene fra skoleeiere, skoleledere og lærere var gjennomgående at de støttet omleggingen av læreplanene og det økte profesjonelle ansvaret de fikk gjennom reformen. Ifølge evalueringen viser data at skoleledere og lærere fortsatt slutter opp om målene i Kunnskapsløftet fem år etter innføringen.<sup>23</sup> Forskerne mener at det nye læreplanverket har <b>motivert og aktivisert skoleledere og lærere</b>. Det lokale arbeidet med læreplanene har også bidratt til mer samarbeid og erfaringsdeling mellom lærere og skoler.</p> <p><b>Flere skoleeiere og skoler mener de har utviklet en felles vurderingskultur</b> på skolen og at elevvurderingen ikke lenger oppfattes som et individuelt ansvar for den enkelte lærer.<sup>26</sup> (også instructional)</p>
A2	<p>Tillit til lærere, Anerkjennelse Understøtter lærernes kompetanse og <b>intellektualitet</b>. Oppmuntre til innovasjon og kreativitet</p>
A3	<p><b>Individuelle hensyn</b> -støtte og utfordring</p>
A4	<p><b>Inspirerende, motiverende</b>. Kommuniserer høye forventninger</p>
B Distribuert ledelse	
B1	<p>Samhandling Tett og gjensidig samspill mot felles mål</p>
B2	<p>Delegering/ Arbeidsdeling Innsats hver for seg med spesifikke oppgaver. Koordinering av arbeidsdeling</p>
B3	<p>Kompetanseutvikling. Lærende organisasjoner. Reflektert dialog over egen praksis (alle) Skolen har en indre kapasitet for ledelse- Ansatte har ansvar for egen og kollektiv utvikling</p> <p>For å støtte skoleledelsen og skoleeierens ansvar for utviklingsprosesser har nasjonale myndigheter utviklet Ståtedsanalysen og Organisasjonsanalysen, verktøy som tilbys i Skoleporten. Ståtedsanalysen er et nettbasert hjelpemiddel for å sammenstille data fra Skoleporten som <b>grunnlag for refleksjon, utvikling og forbedring</b> ved den enkelte skole. Analysen skal bidra til å identifisere skolens sterke sider og utfordringer. Gjennomføringen av analysen skal <b>bidra til en felles oppfatning av skolens praksis og på hvilke områder de største utfordringene ligger</b>. Den skal</p>

		<p>være et grunnlag for å sette mål og gjennomføre målrettede tiltak. Organisasjonsanalysen er et kartleggingsverktøy ved hjelp av en spørreundersøkelse. Assistenten, lærere, ledere og andre ansatte svarer på påstander om forvaltning av kompetanse, forbedring av undervisningen og arbeidsmåter og skolens evne til å gjennomføre endringer. Analysen skal fange opp viktige sider ved organisering, samhandling og kultur ved skolen og skal stimulere til diskusjon om praksis og forbedringsområder. Skoleeierne har ansvaret for å vurdere kvaliteten på opplæringen og til å ta initiativ til og gjennomføre nødvendige utviklingstiltak. I dette arbeidet er skoleeierne i dialog med skolene, også om resultatene av skolebasert vurdering ( s. 147)( også instructional)</p> <p>Selv om den enkelte lærer har en selvstendig rolle i opplæringen av elevene, er opplæring også et lagarbeid. Målene for skolens virksomhet kan ikke nå dersom skolen ikke mobiliserer de ansattes samlede kompetanse. Det stiller krav til faglig samarbeid. I et kollegialt fellesskap vil ulik fagkompetanse og spesialisering hos lærere være en styrke. Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt faglig fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon( s. 158)Også instructional</p> <p>Skoleledelsen har ansvaret for at skolen gjennomfører vurderinger av læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte, og for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å forbedre undervisningspraksisen. Som en del av grunnlaget for skoleeierens ansvar for kvaliteten på opplæringen, må skoleledelsen ha en jevnlig dialog med skoleeieren om skolens resultater og utvikling. Arbeidet med utviklingsstrategier på kommunalt og fylkeskommunalt nivå må skje i nær dialog mellom skolene og skoleeierne ( s. 147) Også instructional</p> <p>Skoler som fungerer godt som profesjonsfellesskap, har også bedre forutsetninger for å implementere tiltak fra myndighetene på en god måte. Her spiller skoleledere, den enkelte lærer og lærerkollegiene vesentlige roller. Forskning viser at skoler og skolesystemer som har forbedret sine resultater har rettet mye oppmerksomhet mot profesjonalisering av læreryrket,<sup>21</sup> for eksempel gjennom tiltak som å rekruttere de beste til lærerutdanningene og gi tilbud om systematisk etter- og videreutdanning. ( s. 171) også instructional</p>
B4	Medvirkning og samskaping gir motivasjon	
<b>C</b>	<b>Instructional leadership</b>	
C1	Sterk og tydelig ledelse. Lederen setter mål og visjoner og fokuserer på elevens læringsutbytte	
C2	Ledelsen er tett på praksis. Koordinerer og overvåker, instruerer ,gir tilbakemeldinger.	<p>Forskningen viser også betydningen av å være «tett på», særlig i en tidlig fase.<sup>25</sup> Å sikre direkte tilbakemeldingsløyper underveis i implementeringen, gjør at de som skal gjennomføre, lærer underveis og kan ta stilling til neste steg i prosessen ( reg 26, s171</p>

	Leder er uredde og har ekspertise	<p>Lærere og skoleledere har svært stor betydning for elevenes læringsmiljø og resultater. Kompetanse- og utviklingstiltak for disse har vært, og er, en viktig prioritering for regjeringen. Opplæringsloven § 9-1 fastslår at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse, og at opplæringen i skolen skal ledes av rektor. Kravene og forventningene til skoleledelsen har økt som følge av både ambisjonen om å utvikle skolen som en lærende organisasjon og de mange forventningene til skolen fra samfunnet. På denne bakgrunnen presenterte regjeringen en nasjonal lederutdanning for rektorer i St.meld. nr. 31 (2007–2008) <i>Kvalitet i skolen.</i> ( s. 158)</p>
		<p>Det ikke tilstrekkelig å planlegge, beslutte og legge til rette for implementering. Planleggingen får ofte stor plass, mens implementeringen får for liten tid. Implementering er en prosess og ikke noe som kan gjennomføres en gang for alle. Hvor lang tid endring tar, vil naturligvis avhenge av hva det er som skal endres. Forskning framhever betydningen av raskt å skape og synliggjøre framskritt. De som skal foreta implementeringen lokalt, må på et tidlig tidspunkt få tilbakemelding om de er på rett vei. Synliggjøring av framskritt tidlig i prosessen vil skape optimisme, energi og tro på forandring. Hvis de ikke er på rett vei, må kursen eller tiltakene justeres med en gang. Forskningen viser også betydningen av å være «tett på», særlig i en tidlig fase.<sup>25 s. 171</sup></p>
C3	<p>Sterk faglig fokus Oppmuntring til samarbeid Systematisk kompetanseutvikling</p>	<p>Tilbakemeldingene fra skoleeiere, skoleledere og lærere var gjennomgående at de støttet omleggingen av læreplanene og det økte profesjonelle ansvaret de fikk gjennom reformen. Ifølge evalueringen viser data at skoleledere og lærere fortsatt slutter opp om målene i kunnskapsløftet fem år etter innføringen.<sup>23</sup> Forskerne mener at det nye læreplanverket har motivert og aktivisert skoleledere og lærere. Det lokale arbeidet med læreplanene har også bidratt til mer samarbeid og erfaringsdeling mellom lærere og skoler</p> <p>Flere skoleeiere og skoler mener de har utviklet en felles vurderingskultur på skolen og at elevvurderingen ikke lenger oppfattes som et individuelt ansvar for den enkelte lærer s. 25 ref. nr 26(også transformasjon)</p> <p>Forskerne viser til at departementet tok et tydeligere styringsgrep om reformen etter hvert som evalueringens delrapporter viste at enkelte skoleeiere hadde behov for mer støtte i implementeringen av reformen. Forskerne mener at økt støtte, veiledning og tilsyn har gitt en klarere rolle- og ansvarsavklaring og en bedre forståelse av reformen, men at det også har ført til at fylkeskommunene og de store skoleeierne opplever det lokale handlingsrommet som innskrenket. Forskerne mener statlige reguleringer, tilsyn og ulike nasjonale satsinger har intervenert og grepet inn på en måte som har gått på bekostning av reformens intensjoner om desentralisering av beslutnings- og forvaltningsmyndighet. Forskerne påpeker at det på sikt kan få uheldige konsekvenser dersom departementet ansvarliggjør og stiller forventninger til aktører som opplever at de har liten myndighet. Evalueringen dokumenterer samtidig at Kunnskapsløftet, gjennom blant annet økt tilgang til informasjon og resultater om skolen, har gjort skoleeierne mer aktive og bevisste ( s. 26)</p> <p>Skoleledelsen har ansvaret for at skolen gjennomfører vurderinger av læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte, og for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å forbedre undervisningspraksisen. Som en del av grunnlaget for skoleeierens ansvar for kvaliteten på opplæringen, må skoleledelsen ha en jevnlig dialog med skoleeieren om skolens resultater og utvikling. Arbeidet med</p>

		<p>utviklingsstrategier på kommunalt og fylkeskommunalt nivå må skje i nær dialog mellom skolene og skoleeierne ( s. 147) Også distribuert</p> <p>For å støtte skoleledelsens og skoleeierens ansvar for utviklingsprosesser har nasjonale myndigheter utviklet Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen, verktøy som tilbys i Skoleporten. Ståstedsanalysen er et nettbasert hjelpemiddel for å sammenstille data fra Skoleporten som grunnlag for refleksjon, utvikling og forbedring ved den enkelte skole. Analysen skal bidra til å identifisere skolens sterke sider og utfordringer. Gjennomføringen av analysen skal bidra til en felles oppfatning av skolens praksis og på hvilke områder de største utfordringene ligger. Den skal være et grunnlag for å sette mål og gjennomføre målrettede tiltak. Organisasjonsanalysen er et kartleggingsverktøy ved hjelp av en spørreundersøkelse. Assistenten, lærere, ledere og andre ansatte svarer på påstander om forvaltning av kompetanse, forbedring av undervisningen og arbeidsmåter og skolens evne til å gjennomføre endringer. Analysen skal fange opp viktige sider ved organisering, samhandling og kultur ved skolen og skal stimulere til diskusjon om praksis og forbedringsområder. Skoleeierne har ansvaret for å vurdere kvaliteten på opplæringen og til å ta initiativ til og gjennomføre nødvendige utviklingstiltak. I dette arbeidet er skoleeierne i dialog med skolene, også om resultatene av skolebasert vurdering ( s. 147)( også distribuert)</p> <p>Selv om den enkelte lærer har en selvstendig rolle i opplæringen av elevene, er opplæring også et lagarbeid. Målene for skolens virksomhet kan ikke nå dersom skolen ikke mobiliserer de ansattes samlede kompetanse. Det stiller krav til faglig samarbeid. I et kollegialt fellesskap vil ulik fagkompetanse og spesialisering hos lærere være en styrke. Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt faglig fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon( s. 158)Også distribuert</p> <p>Skoler som fungerer godt som profesjonsfellesskap, har også bedre forutsetninger for å implementere til-tak fra myndighetene på en god måte. Her spiller skoleledere, den enkelte lærer og lærerkollegiene vesentlige roller. Forskning viser at skoler og skolesystemer som har forbedret sine resultater har rettet mye oppmerksomhet mot profesjonalisering av læreryrket,<sup>21</sup> for eksempel gjennom tiltak som å rekruttere de beste til lærerutdanningene og gi tilbud om systematisk etter- og videreutdanning. I ulike undersøkelser av skoler og skolesystemer som har lyktes med å forbedre sine resultater kommer det fram at ledelse er en viktig faktor bak forbedringene i de skolesystemene som er undersøkt. Flere undersøkelser av skoleledere i Norge viser at skolelederne arbeider mest med administrasjon, noe med personalledelse og lite med faglig ledelse.<sup>24</sup> Både skolelederne selv og myndighetene mener at det burde være omvendt. For å gjøre noe med dette bildet er det derfor lagt vekt på faglig ledelse i rektorutdanningen ( s. 171) også distribuert</p>
C4	Kulturbygging, skaper læringstrykk og fremmer høye standarder for elever og lærere	



D Transaksjonsledelse	
D1	Mål konkretiseres og gjøres kjent
D2	Kontroll, koordinering og korreksjon. Sterk og tydelig ledelse
D3	Effektivitet og drifting av det bestående
D4	Intensivsystemer, belønning og anerkjennelse for gode resultater

**Vedlegg 20 - Ledelsesstil - Analyse av Meld. St. 28 Fag – Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet**

A	Transformasjonsledelse	
A1	<p>Idealisert innflytelse Skaper fellesskapsfølelse og visjon, stolthet og tillit til organisasjonens mål. Rollemodell</p>	<p>Skolene og lærebedriftene skal bygge på verdigrunnlaget for grunnopplæringen. Verdiene skal innholdet, det profesjonelle fellesskapet og utøvelsen av skoleledelse og skoleeierskap s.23) Også i instructional</p> <p>Elevenes mestring og læring er skolens formål, og må stå i sentrum for all virksomhet i skolen. Et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjonsarbeid, gode relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere og skolens ledelse</p>
A2	<p>Tillit til lærere, Anerkjennelse Understøtter lærernes kompetanse og <b>intellektualitet</b>. Oppmuntre til innovasjon og kreativitet</p>	<p>Nøkkelen til å utvikle kvaliteten på opplæringen er det profesjonelle lagarbeidet på skolene. Det vil blant annet si samarbeid på tvers av fag om grunnleggende ferdigheter, tverrfaglige temaer, læringsstrategier og sosial kompetanse. Det er godt dokumentert at det er læreren som er den viktigste for elevenes læring.<sup>7</sup> Samtidig er det også slik at godt fungerende skoler med gode resultater er preget av et sterkt samarbeid og en kollektiv kultur.<sup>8</sup> Utvikling av en god skole med et godt og inkluderende læringsmiljø, er avhengig av at alle lærere deltar aktivt i arbeidet og at skoleeier og skoleledelsen tar det overordnede ansvaret for utviklingen av skolens organisasjonskultur og pedagogiske praksis. (24) Også instructional.</p> <p>Erfaringene fra tidligere læreplanendringer viser at det er særlig to ting som er viktige i den forbindelse. For det første er det avgjørende at lærerne tar aktivt del i endringsprosessen og at de ikke oppfatter seg som passive mottakere. For det andre er det viktig at det organiseres gode prosesser lokalt slik at lærerkollegiene får god kjennskap til de nye læreplanene. I dette lokale arbeidet er både skoleeiere og skoleledere sentrale (68).<sup>6</sup> Dale mfl. (2011) Også i instructional</p> <p>Ledelse i skolen handler både om hvordan skoleledelsen legger til rette og støtter opp om læreres profesjonelle arbeid og hvordan lærere leder læringsarbeidet i klasserommet. Lærerne er avhengige av elevene sine for å oppnå mestring i klasserommet, tilsvarende er rektor avhengig av lærerne for å lykkes i sitt læringsarbeid.<sup>3</sup> Helstad (2015) (68)</p> <p>Kunnskapsløftet var både en innholdsreform og en styringsreform. Den nasjonale styringen av skolen etter Kunnskapsløftet baserte seg på fem prinsipper: Klare nasjonale mål, kunnskap om elevenes læringsresultater i vid forstand, tydelig ansvarsplassing, <b>stor lokal handlefrihet og et solid støtte- og veiledningsapparat</b>. Skoleeiers ansvar for kvaliteten på opplæringen ble tydeliggjort i reformen(9)( også instructional)</p> <p>Lærerprofesjonen og skoleledere har et felles ansvar for at egen praksis er i tråd med formåls paragrafen og læreplanverket, for å ivareta elevenes beste, og for at skolen i fellesskap utvikler seg for å nå sine mål. Profesjoner kjennetegnes av at de <b>har autonomi i utøvelsen av sine arbeidsoppgaver, med utgangspunkt i en felles vitenskapelig</b> og erfaringsbasert kunnskapsbase og etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen.<sup>2</sup>(Hovdenak (2011) <b>Også distribuert</b></p>

		<p>Det foreslås videre å presisere det ansvaret skoleeier har for å legge til rette for prosesser og for kvaliteten på skolenes utviklingsarbeid knyttet til de nasjonale læreplanene. Flere av høringsinstansene understreker at aktører og organisasjoner bør involveres i ulike faser i det videre arbeidet med å utvikle og implementere de nasjonale læreplanene. De trekker frem måter å arbeide på i skolen som er avgjørende for å ta i bruk fornyede læreplaner. Det vises blant annet til behovet for lærersamarbeid. Skolebaserte prosesser der lærerkollegiet sammen drøfter og vurderer eget arbeid og måloppnåelse i lys av målene i læreplanverket, ses som sentralt i det lokale arbeidet med læreplaner. Det pekes på at tid til og tilrettelegging for dette arbeidet er vesentlig. <b>Ledelse som bidrar til at kollegiet er enige om mål og utfordringer og som gir de ansatte rom, tillit og trygghet til å prøve ut nye løsninger, er avgjørende. Det er behov for å benytte eksisterende møteplasser og nettverk hvor etablerte modeller og arbeidsformer kan utfordres og videreutvikles. ( Også i instructional og distribuert)(69)</b></p>
<b>A3</b>	<b>Individuelle hensyn</b> -støtte og utfordring	<p>Kunnskapsløftet var både en innholdsreform og en styringsreform. Den nasjonale styringen av skolen etter Kunnskapsløftet baserte seg på fem prinsipper: Klare nasjonale mål, kunnskap om elevenes læringsresultater i vid forstand, tydelig ansvarsplassering, stor lokal handlingsfrihet og et solid støtte- og veiledningsapparat. Skoleeiers ansvar for kvaliteten på opplæringen ble tydeliggjort i reformen(9)( også <b>instructional og distribuert</b>)</p> <p>Generell del skal reflektere betydningene av at skolen som organisasjon har et felles ansvar for virksomheten og at skoleeier og <b>skoleledelsen må gå foran og legge til rette for at det kollegiale felleskapet tar et ansvar for utviklingen</b> av skolen.(24) Også i instructional</p>
<b>A4</b>	<b>Inspirende, motiverende .</b> Kommuniserer høye forventninger	<p>En god skoleeier gir tydelige politiske prioriteringer, gir støtte og veiledning og <b>legger til rette for gode arbeidsbetingelser for sine ansatte</b>. Samtidig uttrykkes klare forventninger til skolene om å utvikle opplæringen gjennom gode systemer for vurdering av opplæringens kvalitet og resultater. Skoleeieren gir skoleleder og lærere tillit i dette arbeidet, og griper ikke inn i deres profesjonelle handlingsrom med mindre det er gode grunner til det.(70) 15 Iøsendal mfl. (2012) Også transformasjon</p>
<b>B</b>	<b>Distribuert ledelse</b>	
<b>B1</b>	Tett og gjensidig samspill mot felles mål. Ansatte deler verdier og normer	<p>Arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene. Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen.(7)</p> <p>Læreplanverket legger premisser for innholdet i opplæringen. Det er skoleledere og læreres profesjonelle arbeid og samhandling med elevene som sikrer god læring og utvikling for den enkelte elev. Skoler og skoleeiere har gjennom arbeidet med Kunnskapsløftet lagt ned et viktig utviklingsarbeid de nå kan bygge videre på.(7) <b>også instructional</b></p> <p>Skolen skal som organisasjon ivareta bredden i samfunnsmandatet og vurdere i hvilken grad man lykkes. Dette er et lederansvar, men skolen som helhet må involveres både når det skal settes mål, når måloppnåelsen skal vurderes og når utviklingstiltak skal diskuteres og gjennomføres(24) <b>også instructional</b></p>
<b>B2</b>	Koordinering/ Arbeidsdeling etter kompetanse og ekspertise Innsats hver for seg med spesifikke oppgaver	

B3	<p>Kompetanseutvikling. Lærende organisasjoner. Reflektert dialog over egen praksis (alle) Skolen har en indre kapasitet for ledelse- Ansatte har ansvar for egen og kollektiv utvikling</p>	<p>Lærerprofesjonen og skoleledere har et felles ansvar for at egen praksis er i tråd med formålsparagrafen og læreplanverket, for å ivareta elevenes beste, og for at skolen i fellesskap utvikler seg for å nå sine mål. <b>Profesjoner kjennetegnes av at de har autonomi i utøvelsen av sine arbeidsoppgaver, med utgangspunkt i en felles vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskapsbase og etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen.</b><sup>2</sup>(Hovdenak (2011) Og transformasjon</p> <p>Utdanningsforbundet mener at <b>lærerprofesjonen og andre relevante aktører må involveres i en bred prosess. De understreker at utviklingen av fremtidens skole er avhengig av langsiktige og brede utviklingsprosesser der lærerne bidrar til å utforme og får eierskap til endringene. Dette vil også bidra til bevisstgjøring og kompetansebygging i skolen</b>(65) også instructional</p> <p>Kompetanseutvikling synes å ha sterkest effekt når den er <b>praksisnær og skolebasert, og når det er lagt til rette for kunnskapsdeling i kollegiet</b>t.22 Hovdenak (2010). Timperley mfi. (2007) Derfor mener departementet at <b>skolebaserte prosesser</b> er det viktigste tiltaket for kompetanseutvikling når nye læreplaner skal tas i bruk. Skoleleder har, i dialog med skoleeier, ansvar for å <b>legge til rette for slike faglige utviklingsprosesser</b> i kollegiet.(72) også instructional</p> <p>Det foreslås videre å presisere det ansvaret skoleeier har for å legge til rette for prosesser og for kvaliteten på skolens utviklingsarbeid knyttet til de nasjonale læreplanene.Flere av høringsinstansene understreker at aktører og organisasjoner bør involveres i ulike faser i det videre arbeidet med å utvikle og implementere de nasjonale læreplanene. De trekker frem måter å arbeide på i skolen som er avgjørende for å ta i bruk fornyede læreplaner. Det vises blant annet til behovet for lærersamarbeid. Skolebaserte prosesser der lærerkollegiet sammen drøfter og vurderer eget arbeid og måloppnåelse i lys av målene i læreplanverket, ses som sentralt i det lokale arbeidet med læreplaner. Det pekes på at tid til og tilrettelegging for dette arbeidet er vesentlig.<b>Ledelse som bidrar til at kollegiet er enige om mål og utfordringer og som gir de ansatte rom, tillit og trygghet til å prøve ut nye løsninger, er avgjørende. Det er behov for å benytte eksisterende møteplasser og nettverk hvor etablerte modeller og arbeidsformer kan utfordres og videreutvikles.</b>( Også i instructional, transformasjon)(69)</p> <p><b>Det er viktig at berørte parter involveres på en måte som gjør at de både kan bidra med sitt erfaringsgrunnlag, at de kan holde seg orientert om prosessen og på en konstruktiv måte bidra til at læreplanene blir gode grunnlag for arbeidet i skolen og for elevenes læring og utvikling.</b></p> <p>Departementet vil legge opp til å fornye læreplanene i Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk i nært samarbeid med fagmiljøer og representanter for lærere, skoleledere og skoleeiere. En bred involvering vil bidra til legitimitet og til å sikre lokalt eierskap til læreplanverket, endringer og målsettinger. I tillegg vil skoleeiere og skoler være godt forberedt på endringene(66)også distribuert</p> <p>I forbindelse med høringen av NOU 2015: 8 fremhever organisasjonene betydningen av gode, inkluderende prosesser i utvikling av nye læreplaner og i implementering. Det vises til betydningen av at hele lærerprofesjonen, kommuner og fylkeskommuner <b>får eierskap til endringene, og at bevisstgjøring og kompetansebygging i skolen</b> bør skje i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner (65) også instructional</p>

		<p>Implementeringen: Fagfornyelsen skal bidra til at elevene gjennom fordypning og god progresjon i opplæringen oppnår økt mestring og forståelse i fag og på tvers av fag. <b>Dette forutsetter innsats fra alle aktørene i skolen og i tilknytning til skolen. Lærere, skoleledere og skoleeiere må arbeide med implementering av nye læreplaner for fag</b> som del av sitt kontinuerlige arbeid med å sikre at opplæringen bidrar til læring og utvikling for elevene(67)også instructional</p> <p>For å oppnå målene for skolens virksomhet må de ansattes samlede kompetanse mobiliseres gjennom faglig samarbeid og kontinuerlig utviklingsarbeid. I et kollegialt fellesskap vil ulik fagkompetanse og spesialisering hos lærere være en styrke. Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt faglig fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon.(68)ogsåinstructional</p> <p>Utvalget foreslår en langsiktig satsing på utvikling av lærernes kompetanse og styrking av profesjonsfellesskapet på skolene. Det vises til at god profesjonskompetanse utvikles i <b>samarbeid mellom skoleledere og lærerkolleger, og at valg av metoder og arbeidsmåter i undervisningen bør baseres på faglige refleksjoner, kollegialt samarbeid og relevant forskning</b> (72)også instructional</p> <p>Det ser ut til at det nye læreplanverket har motivert og aktivisert skoleledere og lærere. Det lokale arbeidet med læreplanene bidro også til mer samarbeid og erfaringsdeling mellom lærere og skoler.4 Aasen mfl. (2012), Sivesind (2012( <b>også instructional</b>)</p>
B4	Medvirkning og samskaping gir motivasjon	
C	Instructional leadership	
C1	Sterk og tydelig ledelse.Lederen setter mål og visjoner og fokuserer på elevens læringsutbytte	<p>Styring gjennom læreplaner og endringer i læreplaner kan ikke forstås utelukkende som prosesser som foregår ovenfra og ned. Skolen består av ulike aktører som fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis. For å lykkes med implementering av læreplaner og andre tiltak er det <b>viktig å sette noen tydelige mål for hva endringene skal bidra til, samt å skape delt forståelse blant alle aktører for behovet for endring</b>. At de som skal gjennomføre endringene <b>utvikler eierskap til dem og gis rom for å analysere hvordan de kan imøtekomme dem</b>, er avgjørende for at endringer i læreplanverket skal få betydning for praksis og for elevenes læring.</p> <p>Det samme gjelder kompetanse og kapasitet til å ta endringene i bruk. Oppfølging av tiltak og måloppnåelse og justering av kursen underveis etter hvert som man høster erfaringer med det som er satt i gang, er også viktig.1 ( Fullan, 2014)(6/)</p> <p>Sentralt om arbeidet med å lage og implementere nye læreplaner:</p> <p>Før læreplanarbeidet igangsettes er det viktig med en felles forståelse på nasjonalt og lokalt nivå av hvorfor dette arbeidet er nødvendig, og hva det vil innebære. Fornyelsen av læreplanverket vil bestå av flere trinn. For å sikre en god prosess og forutsigbarhet for de ulike aktørene, vil det første trinnet være å utarbeide en strategi for arbeidet og involveringen i fagfornyelsen, i samarbeid med Sametinget og organisasjonene som representerer skoleeierne, skolelederne og lærerne. For å sikre kvalitet og forankring er det viktig at det settes av tilstrekkelig tid til hvert trinn i prosessen(66)</p> <p>Læreplanverket legger premissene for innholdet i opplæringen. Det er skoleledere og læreres profesjonelle arbeid og samhandling med elevene som sikrer god læring og utvikling for den enkelte elev. Skoler og skoleeiere har gjennom arbeidet med Kunnskapsløftet lagt ned et viktig utviklingsarbeid de nå kan bygge videre på.(7) <b>også distribuert</b></p> <p>En god skoleeier gir tydelige politiske prioriteringer, gir støtte og veiledning og <b>legger til rette for gode arbeidsbetingelser for sine ansatte</b>. Samtidig uttrykkes klare forventninger til skolene om å utvikle opplæringen gjennom gode systemer for</p>

	<p>vurdering av opplæringskvalitet og resultater. Skoleeieren gir skoleleder og lærere tillit i dette arbeidet, og griper ikke inn i deres profesjonelle handlingsrom med mindre det er gode grunner til det.(70) 15.Jøsendal mfl. (2012) Også transformasjon</p> <p>Kunnskapsløftet var både en innholdsreform og en styringsreform. Den nasjonale styringen av skolen etter Kunnskapsløftet baserte seg på fem prinsipper: Klare nasjonale mål, kunnskap om elevenes læringsresultater i vid forstand, tydelig ansvarsplassering, stor lokal handlingsfrihet og et solid støtte- og veiledningsapparat. Skoleeiers ansvar for kvaliteten på opplæringen ble tydeliggjort i reformen(9)Også transformasjon</p> <p>Nøkkelen til å løfte elevenes kunnskap og læring er å satse på lærernes kompetanse, det profesjonelle lagarbeidet på skolene og tydelig skoleledelse og skoleeierskap. Skoleledelsen har ansvar for gode prosesser i arbeidet med å gjøre det fornyede læreplanverket til et godt arbeidsgrunnlag i skolens arbeid med å utvikle praksis. Tydelig og faglig skoleledelse er avgjørende for å lede arbeidet med det fornyede læreplanverket på skolene. I NOU 2015: 8 legges det vekt på skoleledelsens betydning i implementeringsprosesser og for kompetanseutvikling i kollegiet. (71)( <b>også transformasjon</b>)</p>
C2	<p>Ledelsen er tett på praksis. Koordinatorer og overvåker, instruerer og gir tilbakemeldinger. Leder er uredde og har ekspertise</p> <p>Utfordringene er forskjellige fra skole til skole og mellom skoleeiere, men felles for alle er at <b>dialog og samarbeid må vektlegges. Behovene for kapasitetsbygging, støtte og oppfølging i implementeringsprosessen</b> vil variere fordi skoleeiere og skoler har forskjellig kapasitet og kompetanse til å følge opp og gjennomføre utviklings- og implementeringsarbeid(67)</p> <p>Skoleledelsens ansvar er omfattende. Det er mange hensyn som skal ivaretas, tiden skal disponeres mellom <b>faglig og pedagogisk støtte på den ene siden og resultatoppfølging, tilsyn og kontroll på den andre siden</b>. Utvikling av profesjonalitet i skolen forutsetter at både skoleledere og lærere samarbeider om å ta mer aktivt og mer strategisk grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt i et komplekst kunnskapslandskap.4 Møller mfl. (2013)</p> <p>Skoleledelsens ansvar er omfattende. <b>Det er mange hensyn som skal ivaretas, tiden skal disponeres mellom faglig og pedagogisk støtte på den ene siden og resultatoppfølging, tilsyn og kontroll på den andre siden. Utvikling av profesjonalitet i skolen forutsetter at både skoleledere og lærere samarbeider om å ta mer aktivt og mer strategisk grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt i et komplekst kunnskapslandskap( 68).</b>4 Møller mfl. (2013)</p> <p>Om høringen: Flere er opptatt av skolelederens sentrale rolle i utviklingsarbeid og viser til at det er avgjørende at både skoleeiere og <b>skoleledere får nødvendig analysekompetanse, og kompetanse i å lede endrings- og utviklingsarbeid</b>. Det trekkes frem at det er viktig at skoleeiere har kompetanse og kapasitet til å støtte sine skoleledere, og at det er støttestrukturer tilgjengelig for den enkelte skole som sikrer at skolene kan lykkes i endringsarbeidet(72)</p> <p>Strategien <i>Lærerløftet: på lag for Kunnskapsskolen</i> (2014) er en satsing på lærerne og kunnskapsskolen. Målene er faglig sterke lærere, læring og lagbygging, flere karriereveier for lærere og en attraktiv lærerutdanning av høy kvalitet. .... Strategien vektlegger også sterke faglige felleskap og lagbygging i skolen. Dette skal øke betydningen av bedre lærerutdanning, lederutvikling og videreutdanning og karriereveier for lærere(11/12)</p> <p>Skolen skal som organisasjon ivareta bredden i samfunnsmandatet og vurdere i hvilken grad man lykkes. Dette er et lederansvar, men skolen som helhet må involveres både når det skal settes mål, når måloppnåelsen skal vurderes og når utviklingstiltak skal diskuteres og gjennomføres(24) <b>også distribuert</b></p>
C3	<p>Sterk faglig fokus Oppmuntring til samarbeid Systematisk kompetanseutvikling</p>

		<p>Generell del skal reflektere betydningene av at skolen som organisasjon har et felles ansvar for virksomheten og at skoleeier og <b>skoleledelsen må gå foran og legge til rette for at det kollegiale fellesskapet tar et ansvar for utviklingen av skolen.</b> ( 24) Også transformasjonsledelse</p> <p>Generell del skal omtale lærerprofesjonen og understreke behovet for det systematiske faglige samarbeidet i lærerkollegiet. Den skal også understreke det ansvaret skoleeiere og skoleledere har for å legge til rette for at lærerkollegiet får utvikle sin faglige og fagdidaktiske kompetanse, og tar i bruk forskningsbasert kunnskap om undervisning og elevvurdering som bidrar til mer og bedre læring(24)</p> <p>I forbindelse med høringsnotatet av NOU 2015: 8 fremhever organisasjonens betydning av gode, inkluderende prosesser i utvikling av nye læreplaner og implementering. Det vises til betydningen av at hele lærerprofesjonen, kommuner og fylkeskommuner <b>får eierskap til endringene, og at bevisstgjøring og kompetansebygging i skolen</b> bør skje i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner (65) også distribuert</p> <p>Utdanningsforbundet mener at <b>lærerprofesjonen og andre relevante aktører må involveres i en bred prosess. De understreker at utviklingen av fremtidens skole er avhengig av langsiktige og brede utviklingsprosesser der lærerne bidrar til å utforme og får eierskap til endringene. Dette vil også bidra til bevisstgjøring og kompetansebygging i skolen</b>(65) også distribuert</p> <p>Det er viktig at berørte parter involveres på en måte som gjør at de både kan bidra med sitt erfaringsgrunnlag, at de kan holde seg orientert om prosessen og på en konstruktiv måte bidra til at læreplanene blir gode grunnlag for arbeidet i skolen og for elevenes læring og utvikling.</p> <p>Departementet vil legge opp til å fornye læreplanene i Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk i nært samarbeid med fagmiljøer og representanter for lærere, skoleledere og skoleeiere. En bred involvering vil bidra til legitimitet og til å sikre lokalt eierskap til læreplanverket, endringer og målsettinger. I tillegg vil skoleeiere og skoler være godt forberedt på endringene(66)også distribuert</p> <p>Implementeringen: Fagfornyelsen skal bidra til at elevene gjennom fordypning og god progresjon i opplæringen oppnår økt mestring og forståelse i fag og på tvers av fag. <b>Dette forutsetter innsats fra alle aktørene i skolen og i tilknytning til skolen. Lærere, skoleledere og skoleeiere må arbeide med implementering av nye læreplaner for fag</b> som del av sitt kontinuerlige arbeid med å sikre at opplæringen bidrar til læring og utvikling for elevene(67)også distribuert</p> <p>Erfaringene fra tidligere læreplanendringer viser at det er særlig to ting som er viktige i den forbindelse. For det første er det avgjørende at lærerne tar aktivt del i endringsprosessen og at de ikke oppfatter seg som passive mottakere. For det andre er det viktig at det organiseres gode prosesser lokalt slik at lærerkollegiene får god kjennskap til de nye læreplanene. I dette lokale arbeidet er både skoleeiere og skoleledere sentrale(68).6 Dale mfl. (2011).Også i transformasjonsledelse</p> <p>For å oppnå målene for skolens virksomhet må de ansattes samlede kompetanse mobiliseres gjennom faglig samarbeid og kontinuerlig utviklingsarbeid. I et kollegialt fellesskap vil ulik fagkompetanse og spesialisering hos lærere være en styrke. Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt faglig fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon.(68)også distribuert</p> <p>Det foreslås videre å presisere det ansvaret skoleeier har for å legge til rette</p>
--	--	---



	<p>for prosesser og for kvaliteten på skolenes utviklingsarbeid knyttet til de nasjonale læreplanene. Flere av høringsinstansene understreker at aktører og organisasjoner bør involveres i ulike faser i det videre arbeidet med å utvikle og implementere de nasjonale læreplanene. De trekker frem måter å arbeide på i skolen som er avgjørende for å ta i bruk fornyede læreplaner. Det vises blant annet til behovet for lærersamarbeid. Skolebaserte prosesser der lærerkollegiet sammen drøfter og vurderer eget arbeid og måloppnåelse i lys av målene i læreplanverket, ses som sentralt i det lokale arbeidet med læreplaner. Det pekes på at tid til og tilrettelegging for dette arbeidet er vesentlig. Ledelse som bidrar til at kollegiet er enige om mål og utfordringer og som gir de ansatte rom, tillit og trygghet til å prøve ut nye løsninger, er avgjørende. Det er behov for å benytte eksisterende møteplasser og nettverk hvor etablerte modeller og arbeidsformer kan utfordres og videreutvikles.(69) også i <b>transformasjonsledelse, og distribuert</b>)</p> <p>Skoleledelsen og skoleeier har et viktig ansvar i å støtte skolens pedagogiske arbeid. Skolebaserte utviklingsprosesser der de faglige diskusjonene av læreplanene er knyttet til å forbedre undervisningen og elevenes læring, bidrar til kompetanseutvikling og forbedring av opplæringen for elevene.(69)<sup>16</sup>Timperley mfl (2007)</p> <p>Både skoler, skoleeiere og nasjonalt nivå har ansvar for å evaluere utviklingen og resultatene av arbeidet med de reviderte læreplanene. Formålet er å lære av prosessen og gjøre nødvendige justeringer. (70)<sup>15</sup>Jøsendal mfl. (2012) <sup>17</sup>Aasen</p> <p>Utvalget foreslår en langsiktig satsing på utvikling av lærernes kompetanse og styrking av profesjonsfellesskapet på skolene. Det vises til at god profesjonskompetanse utvikles i <b>samarbeid mellom skoleledere og lærerkollegier, og at valg av metoder og arbeidsmåter i undervisningen bør baseres på faglige refleksjoner, kollegialt samarbeid og relevant</b> Forskning (72) også distribuert</p> <p>I samarbeid med blant andre Kunnskapsdepartementet har KS utviklet programmet <i>Den gode skoleeier</i>. Det er et tiltak for å styrke evnen til å gjennomføre nasjonal utdanningspolitikk og for målrettet skoleutvikling. Rammeverket for skoleeierprogrammet er bygd opp rundt de fire sentrale perspektivene: kvaliteten i norsk skole i et internasjonalt perspektiv, lokalt ansvar for kvalitetsutvikling, læring og profesjonsutvikling i skolen og <b>dialogbasert ledelse</b>. Fellesnevneren for alle perspektivene er elevenes læring og utvikling(72)</p> <p>Kompetanseutvikling synes å ha sterkest effekt når den er <b>praksisnær og skolebasert, og når det er lagt til rette for kunnskapsdeling i kollegiet</b>.<sup>22</sup> Hovdenak (2010), Timperley mfl. (2007) Derfor mener departementet at <b>skolebaserte prosesser</b> er det viktigste tiltaket for kompetanseutvikling når nye læreplaner skal tas i bruk. Skoleleder har, i dialog med skoleeier, ansvar for å <b>legge til rette for slike faglige utviklingsprosesser</b> i kollegiet.(72) også distribuert</p> <p>Departementets vurdering: Ved noen skoler er det tydelig ledelse og det arbeides systematisk og målbevisst med at utviklingsarbeid skal føre til varige endringer og forbedringer i undervisningen. Ved andre skoler overlates utviklingsarbeid mer til den enkelte lærer eller det enkelte lærerteam å finne ut av. Erfaringene fra skolebaserte kompetanseutviklingstiltak som <i>Ungdomstrinn i utvikling</i> og <i>Vurdering for læring</i> viser at <b>skoleledelsen involvering er en suksessfaktor</b> for å lykkes med å videreutvikle praksis. Det er viktig at <b>skoleledelsen styrer prosessen og sørger for kunnskapsdeling i kollegiet</b>(73)</p>
C4	Kulturbygging, skaper læringstrykk og fremmer høye standarder for elever og lærere

		Det ser ut til at det nye læreplanverket har motivert og aktivisert skoleledere og lærere. Det lokale arbeidet med læreplanene bidro også til mer samarbeid og erfaringsdeling mellom lærere og skoler(10), også distribuert 4. Aasen mfl. (2012), Sivesind (2012) også distribuert
<b>D</b>	<b>Transaksjonsledelse</b>	
D1	Mål konkretiseres og gjøres kjent	
D2	Kontroll, koordinering og korreksjon. Sterk og tydelig ledelse	
D3	Effektivitet og drifting av det bestående	
D4	Intensivsystemer, belønning og anerkjennelse for gode resultater	

**Vedlegg 21 - Ledelsesstil - Analyse av Meld. St. 21 Lærelyst – Tidlig innsats og kvalitet i skolen 2016 - 2017**

A		Transformasjonsledelse
A1	Idealisert innflytelse Skaper fellesskapsfølelse og visjon, stolthet og tillit til organisasjonens mål. Rollemodell	<p>For at skolen på best måte skal bidra til elevenes faglige og sosiale utvikling, må skolen og det profesjonelle fellesskapet ledes. Etter lærernes kompetanse er skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes læring. Hattie (2009), Robinson mfl. (2009), Leithwood mfl. (2004) Effekten er først og fremst indirekte. Skoleledere påvirker elevenes læring gjennom å bidra til å utvikle lærernes arbeid, organisere skolens arbeid på en god måte, og etablere gode relasjoner til foreldre og samfunnet rundt skolen. Skolelederen må kommunisere og forankre skolens mål, ambisjoner og verdier, og skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre. Fordi kvalitetsforskjeller mellom lærere kan påvirke kvaliteten på den opplæringen elevene får, er god skoleledelse avgjørende for å kunne redusere forskjeller i elevresultater innad på skoler 26/27 ( Også i instructional og distribuert)</p> <p><i>Om tidlig innsats:</i> Departementet vil følge implementeringen av plikten tett og vil invitere til samarbeid med fylkesmennene og andre relevante parter. For at tiltaket skal ha ønsket effekt, er det avgjørende at kommunen, skoleledere og lærerkollegiene har en felles forståelse av hvordan plikten skal følges opp. Når plikten til tidlig innsats nå blir mer håndfast kan det gjøre det lettere for foreldre og foresatte å etterspørre hvilke tiltak skolen gjennomfører for elever som strever. Tidlig innsats og bruken av intensiv opplæring kan også være et aktuelt tema for tilsyn (52)</p>
A2	Tillit til lærere, Anerkjennelse Understøtter lærernes kompetanse og <b>intellektualitet</b> . Oppmuntre til innovasjon og kreativitet	<p>Kunnskapsløftet var den første store skolepolitiske reformen som hadde kvalitetsutvikling som hovedgrep. I St.meld. nr. 30 (2003–2004) <i>Kultur for læring</i> varslet Bondevik II-regjeringen et systemskifte for skolen:</p> <p>«Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål. (11)</p> <p>Selv om norske skoler ikke virker å legge nok til rette for samarbeid om undervisning, opplever lærere at slikt samarbeid, når det forekommer, har betydning for kvaliteten på skolens arbeid Lærere som selv opplever at den skolen de arbeider på, har utviklet seg i positiv retning, svarer at forklaringen på dette ligger i måten lærerne arbeider og underviser på, og hvordan dette arbeidet er organisert på skolenivå. Lærerne opplever at skoler som utvikler seg, er skoler som fremmer læring mellom lærerne, der utviklingsarbeidet er systematisk og målrettet, og der det legges til rette for observasjon av og refleksjon over undervisningen. (29) 12 Postholm mfl. (2013) Også instructional På lik linje med andre profesjonsutøvere inngår lærere i et profesjonsfellesskap. Velfungerende profesjonsfellesskap er avgjørende for at læreren skal kunne utvikle undervisningspraksisen sin gjennom hele yrkeskarrieren. Arbeidet med å utvikle kvaliteten på undervisningen har best vilkår på skoler der lærerne samarbeider. For at skolen på best mulig måte skal kunne bidra til elevenes læring og sosiale utvikling, er skolen og lærerne avhengig av selv å kunne utvikle seg. Det forutsetter en kultur der det er åpenhet om egen undervisningspraksis, og der man deler</p>

		<p><b>kunnskap og erfaringer. Det er likevel ikke alle former for samarbeid som har like stor betydning for elevenes læring. Det er først når det profesjonelle samarbeidet er orientert mot å utvikle undervisningen at det får betydning for elevenes læringsutbytte.</b> (26) 5 Kraft, Marinell og Yee (2016) Også instructional og distribuert</p>
		<p>Profesjonsfellesskap legger til rette for at lærerrollen kan utvikles innenfra. Det skyldes blant annet at lærere og ledere i godt fungerende fellesskap:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- føler et felles ansvar for alle elevenes læring</li> <li>- er opptatt av å dokumentere læringsresultater</li> <li>- arbeider sammen for å utvikle en felles forståelse av hvordan praksis i klasserommet kan forbedres</li> <li>- planlegger undervisningsopplegg og pedagogiske strategier i fellesskap, og evaluerer effektene på undervisningen</li> <li>- deler og videreutvikler undervisning som viser seg å være virkningsfull (26) 6 Hattie (2015) også distribuert og instructional</li> </ul>
		<p>Evalueringen av piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling i satsingen <i>Ungdomstrinn i utvikling</i> viste at skolelederne som lyktes godt,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- evnet å utvikle felles mål sammen med lærerne</li> <li>- satt prosjektet inn i en skoleutviklingsammenheng</li> <li>- var innforstått med og forberedt på det prosessarbeidet som skulle skje etter kurset</li> <li>- brukte en metodikk for å få læring mest mulig ut i klasserommene</li> <li>- brukte tillitsvalgte som samarbeidspartnere</li> <li>- ga lærerne konkrete arbeidsoppgaver</li> <li>- var aktive i å følge opp lærernes arbeid mellom og etter samlingene</li> <li>- brukte tilgjengelige ressurser for å skape tid og rom, slik at det ble muligheter for refleksjon rundt observert undervisning, erfaringsdeling og kollegaveiledning(35) 37Postholm mfl. (2013) også distribuert og instructional</li> </ul>
A3	Individuelle hensyn -støtte og utfordring	<p>Skoleledelsen kan bestå av en enkelt rektor eller en større skoleledelse, med rektor som øverste leder. De samlede forventningene til rektorer er store og det kan være en utfordring å møte alle. Rektor er ansvarlig ovenfor skoleeier for skolens økonomi og måloppnåelse. I mange tilfeller er rektor den som har det praktiske ansvaret for at elevenes rettigheter skal oppfylles. Samtidig skal rektor være personalleder, både for det administrative og for det profesjonelle fellesskapet. Særlig på små skoler, der rektor er alene i skoleledelsen, kan summen av oppgaver bli stor. En av skolelederens viktigste oppgaver er å legge til rette for å skape samarbeid i egen organisasjon. Det innebærer blant annet å være opptatt av det faglige arbeidet som lærere utfører i klasserommet, gi rom for prøving og feiling internt i organisasjonen, og gjennom dette legge til rette for innovasjon og utvikling (35) også instructional</p>

		<p>Rektor har ansvaret for at skolen jevnlig gjennomfører en skolebasert //virksomhetsbasert vurdering. Dette innebærer å vurdere organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen i skolen, og i hvilken grad disse faktorene bidrar til elevenes måloppnåelse i læreplanen. Kunnskapsgrunnlaget fra kvalitetsvurderingssystemet skal bidra til utvikling på den enkelte skole. Rektor skal også formidle viktig informasjon til og samarbeide med lokale myndigheter, og sørge for at lærere arbeider sammen om å bedre undervisningspraksisen(66) Også instructional</p>
A4	<p>Inspirerende, motiverende og rollemodell. Kommuniserer høye forventninger</p>	<p>Uten en lærerprofesjon og skoleledelse som er i stand til å ta i bruk det profesjonelle handlingsrommet og omsette kunnskap til stadig bedre undervisningspraksis, vil verken statlige eller kommunale tiltak for kvalitetsutvikling gi mer læring og utvikling for elevene. Skolens samfunnsmandat er omfattende, og noen av områdene kan bare vurderes lokalt, slik som deler av generell del av læreplanverket. <b>Profesjonelle fellesskap stiller høye krav og har store forventninger til både lærere og elever, forutsetter åpenhet og refleksjon om undervisning, bygger på forskningsbasert kunnskap og samarbeider med relevante velferdstjenester utenfor skolen.</b>(12) også instructional og distribuert</p>
B	<p>Distribuert ledelse</p>	
B1	<p>Tett og gjensidig samspill mot felles mål. Ansatte deler verdier og normer</p>	<p>For at skolen på best måte skal bidra til elevenes faglige og sosiale utvikling, må skolen og det profesjonelle fellesskapet ledes. Etter lærernes kompetanse er skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes læring.7 Hattie (2009), Robinson mfl. (2009), Leithwood mfl. (2004) Effekten er først og fremst indirekte. Skoleledere påvirker elevenes læring gjennom å bidra til å utvikle lærernes arbeid, organisere skolens arbeid på en god måte, og etablere gode relasjoner til foreldre og samfunnet rundt skolen. Skolelederen må kommunisere og forankre skolens mål, ambisjoner og verdier, og skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre. Fordi kvalitetsforskjeller mellom lærere kan påvirke kvaliteten på den opplæringen elevene får, er god skoleledelse avgjørende for å kunne redusere forskjeller i elevresultater innad på skoler 26/27 ( Også i instructional og transformasjon)</p> <p>Forskningen på skoleledelse viser at kommuner som lykkes og får gode resultater, jobber på en måte som staten ikke kan regulere seg frem til. Statlige myndigheter kan legge til rette, men arbeidet må skje lokalt. Skoleeiere som lykkes, kjennetegnes av <b>en aktiv dialog fra klasserom til kommunestyre</b>. De kjennetegnes av politiske myndigheter med engasjement og ambisjoner for utvikling av skolen. De kjennetegnes også av en aktiv skoleadministrasjon som er et koordinerende ledd med innsikt og kompetanse. <b>De bidrar til skoleledernes og lærernes profesjonsutvikling gjennom å delegerer ansvar og sikre at alle kjenner sine ansvarsområder.</b>23 Jøsendal og Langfjæran (2009) Gode skoleeiere setter i gang prosesser der kommuner og skoler sammen bruker informasjon om elevresultater og læringsmiljø til å lage strategier for videre utvikling. ( 31/32)( også instructional)</p>
B2	<p>Koordinering/ Arbeidsdeling etter kompetanse og ekspertise Innsats hver for seg med spesifikke oppgaver</p>	

		<p>Skoleledelsen har en særlig viktig rolle for å følge opp den enkelte lærers profesjonsutøvelse. Utøvelse av profesjonelt skjønn skjer både individuelt og i fellesskap med andre, men lærere utvikler sin faglige, pedagogiske, etiske og didaktiske dømmekraft gjennom refleksjon over egen praksis, og i diskusjon og samhandling med kollegaer og skoleledere.(34) også instructional</p>
B3	<p>Kompetanseutvikling. Lærende organisasjoner. Reflektert dialog over egen praksis (alle) Skolen har en indre kapasitet for ledelse- Ansatte har ansvar for egen og kollektiv utvikling</p>	<p>På lik linje med andre profesjonsutøvere <b>inngår lærere i et profesjonsfellesskap</b>. Velfungerende <b>profesjonsfellesskap er avgjørende for at læreren skal kunne utvikle undervisningspraksisen sin gjennom hele yrkeskarrieren. Arbeidet med å utvikle kvaliteten på undervisningen har best vilkår på skoler der lærerne samarbeider</b>. For at skolen på best mulig måte skal kunne bidra til elevenes læring og sosiale utvikling, er skolen og lærerne avhengig av selv å kunne utvikle seg. Det forutsetter en kultur der det er <b>åpenhet om egen undervisningspraksis, og der man deler kunnskap og erfaringer. Det er likevel ikke alle former for samarbeid som har like stor betydning for elevenes læring. Det er først når det profesjonelle samarbeidet er orientert mot å utvikle undervisningen at det får betydning for elevenes læringsutbytte.</b>(26) 5 Kraft, Marinell og Yee (2016) Også instructional og transformasjon</p> <p>Det bør være et mål at <b>lærere og skoler skal delta mer i langsiktige kompetansetiltak som involverer hele skolen</b>. Forskning på kompetanseutvikling tyder på at gode tiltak må være langsiktige, skolebaserte og ha et relativt stort omfang for å føre til endring. God kompetanseutvikling er forankret på skolenivå, og bidrar til å videreutvikle et profesjonelt læringsfellesskap blant lærere og skoleledere.6</p> <p>For å skape den forankringen som er nødvendig ønsker departementet at beslutninger og prioriteringer om kompetanseutvikling skal flyttes nærmere dem som skal gjennomføre tiltaket Samtidig er ikke dette grepet nok i seg selv. De følgende avsnittene vil beskrive erfaringer fra og utfordringer med noen av de største kompetansetiltakene staten har gjennomført i skolen, i årene etter at Kunnskapsløftet ble innført. Disse satsingene er valgt ut fordi de til sammen viser utfordringer med ulike former for organisering. Gjennomgangen viser at lokalt handlingsrom, tid til implementering, god kommunikasjon om mål og innhold i tiltaket og involvering av lærere og skoleledere i beslutningsprosesser er viktige faktorer for at kvalitetsutviklingsarbeidet skal bli vellykket (87) også instructional</p> <p>Kvalitetsvurderingssystemet består av et kunnskapsgrunnlag, verktøy, rutiner og tiltak. Det viktigste med kvalitetsvurderingssystemet er at det skal skape prosesser for å forbedre opplæringen. Gjennom å gi kunnskap om læringsresultater, gjennomføring og læringsmiljø skal kvalitetsvurderingssystemet legge et godt grunnlag for å analysere utfordringer, sette mål og prioritere tiltak for å forbedre opplæringen. Dette er også viktig for å skape en kultur som setter elevenes læring og utvikling på dagsorden på alle nivåer i utdanningssystemet (65) Også instructional</p>

		<p>Uten en lærerprofesjon og skoleledelse som er i stand til å ta i bruk det profesjonelle handlingsrommet og omsette kunnskap til stadig bedre undervisningspraksis, vil verken statlige eller kommunale tiltak for kvalitetsutvikling gi mer læring og utvikling for elevene. Skolens samfunnsmandat er omfattende, og noen av områdene kan bare vurderes lokalt, slik som deler av generell del av læreplanverket. <b>Profesjonelle fellesskap stiller høye krav og har store forventninger til både lærere og elever, forutsetter åpenhet og refleksjon om undervisning, bygger på forskningsbasert kunnskap og samarbeider med relevante velferdstjenester utenfor skolen.</b>(12) også instructional og transformasjon</p> <p>Gode skoleiere har møtearenaer og møteformer som støtter opp om produktive prosesser. På slike velfungerende møtearenaer er dialog og praktisk utprøving grunnleggende prinsipper for å skape kunnskapsutvikling, både innenfor og på tvers av hierarkiske nivåer i kommunen. Det bidrar til åpenhet og tillit. Det bidrar også til kontrollmekanismer som får vesentlig høyere legitimitet gjennom hele organisasjonen enn kontroll for kontrollens skyld.(32) 24Burns og Köster (red.) (2016) også instructional)</p> <p>Evalueringen av piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling i satsingen <i>Ungdomstrinn i utvikling</i> viste at skolelederne som lyktes godt,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- evnet å utvikle felles mål sammen med lærerne</li> <li>- satt prosjektet inn i en skoleutviklingsammenheng</li> <li>- var innforstått med og forberedt på det prosessarbeidet som skulle skje etter kurset</li> <li>- brukte en metodikk for å få læring mest mulig ut i klasserommene</li> <li>- brukte tillitsvalgte som samarbeidspartnere</li> <li>- ga lærerne konkrete arbeidsoppgaver</li> <li>- var aktive i å følge opp lærernes arbeid mellom og etter samlingene</li> <li>- brukte tilgjengelige ressurser for å skape tid og rom, slik at det ble muligheter for refleksjon rundt observert undervisning, erfaringsdeling og kollegaveiledning(35) 37Postholm mfl. (2013) også <b>transformasjonsledelse og instructional</b></li> </ul> <p>Departementet ønsker å legge til rette for at alle norske skoler fortsetter å utvikle et profesjonsfellesskap på den enkelte skole med særlig vekt på elevenes trivsel, lærelyst og læring. Lokale skolemyndigheter har det overordnede ansvaret for dette arbeidet, mens det er skolelederne, i samarbeid med lærerne, som må etablere og utvikle det profesjonelle samarbeidet på den enkelte skole (32) også instructional</p>
--	--	--



		<p>Departementet mener dagens kvalitetsvurderingssystem bidrar til at det er mulig å vurdere sentrale sider av skolens brede formål, og til å skape gode prosesser for kvalitetsutvikling i opplæringen. Felles kunnskap gir grunnlag for dialog på den enkelte skole og mellom nivåene i grunnopplæringen, til å sette felles mål og prioriteter til elevenes beste (70) også instructional</p>
		<p>Profesjonsfeillesskap legger til rette for at lærerrollen kan utvikles innenfra. Det skyldes blant annet at lærere og ledere i godt fungerende fellesskap:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- føler et felles ansvar for alle elevenes læring</li> <li>- er opptatt av å dokumentere læringsresultater</li> <li>- arbeider sammen for å utvikle en felles forståelse av hvordan praksis i klasserommet kan forbedres</li> <li>- planlegger undervisningsopplegg og pedagogiske strategier i fellesskap, og evaluerer effektene på undervisningen</li> <li>- deler og videreutvikler undervisning som viser seg å være virkningsfull (26) 6 Hattie (2015) også instructional og transformasjon</li> </ul> <p>Lærere skal ikke bare være deltakere i de tiltakene som settes i gang i den nye modellen for kompetanseutvikling. Departementet mener at profesjonen, både skoleledere og lærere, skal ha en aktiv rolle i å definere behov og vurdere hvilke kompetansetiltak som skal gjennomføres i kommuner og fylkeskommuner</p> <p>Læreren skal altså gjennom utdanningen sin være forberedt på å bidra til kvalitetsutvikling i skolen. Denne tankegangen bør være ledende for alt arbeid i skolen. Å involvere profesjonen i beslutninger gir et bedre grunnlag for å avgjøre hvilke tiltak det er behov for i den enkelte kommune og på den enkelte skole. Det betyr også at forankringen blir bedre og potensialet for endring større. (92) også instructional</p>
		<p>For at kvalitetsutvikling i større grad skal skje lokalt, må lærere, skoleledere og lokale skolemyndigheter samarbeide om å identifisere utfordringer og utvikle tiltak bygget på forskningsbasert kunnskap og felles erfaring (13) også instructional</p>
		<p>Skoleeiere som lykkes, kjennetegnes av en aktiv dialog fra klasserom til kommunestyre. De kjennetegnes av politiske myndigheter med engasjement og ambisjoner for utvikling av skolen. De kjennetegnes også av en aktiv skoleadministrasjon som er et koordinerende ledd med innsikt og kompetanse. De bidrar til skoleledernes og lærernes profesjonsutvikling gjennom å delegerer ansvar og sikre at alle kjenner sine ansvarsområder 23 Jøsendal og Langfjæran (2009)</p> <p>Gode skoleeiere setter i gang prosesser der kommuner og skoler sammen bruker informasjon om elevresultater og læringsmiljø til å lage strategier for videre utvikling. ( 31/32)( også distribuert)</p>

		<p>Å utvikle et profesjonsfellesskap og endre praksis forutsetter involvering og dialog innad på den enkelte skole og mellom de ulike nivåene i systemet. Det er derfor lagt vekt på å utvikle lærernes, skoleledernes og skoleeierens evne til å ta i bruk denne kunnskapen til målrettede utviklingsprosesser.(65) også instructional</p>
B4	Medvirkning og samskaping gir motivasjon	
C	Instructional leadership	
C1	Sterk og tydelig ledelse. Lederen setter mål og visjoner og fokuserer på elevens læringsutbytte	<p>Om kvalitetsvurdering: Skoleeieren og skolelederen må skape en felles forståelse av hvilke utfordringer som avdekkes, uttrykke klare forventninger og ta ansvar for at skolen på denne bakgrunn setter seg ambisiøse, men realistiske mål (70)</p> <p>Med reformen Kunnskapsløftet skulle kommuner og fylkeskommuner få et større handlingsrom læreplaner og regelverk, men de ble også ansvarliggjort gjennom læreplanmål og mer kunnskap om blant annet elevenes læringsutbytte. Et nasjonalt system for kvalitetsvurdering ga kommunene og fylkeskommunene et nytt grunnlag å styre skolene på.(11)</p>
C2	Ledelsen er tett på praksis. Koordinerer og overvåker, instruerer , gir tilbakemeldinger. Leder er uredde og har ekspertise	<p>For at kvalitetsutvikling i større grad skal skje lokalt, må lærere, skoleledere og lokale skolemyndigheter samarbeide om å identifisere utfordringer og utvikle tiltak bygget på forskningsbasert kunnskap og felles erfaring (13) også distribuert</p> <p>Uten en skoleledelse som er i stand til å lede utviklingsarbeidet, er det mindre sannsynlig at skolene vil være i stand til å omsette ny kunnskap til bedre undervisningspraksis, bedre klasseledelse og bedre læringsmiljø. Senere tiltak og reformer som skal iverksettes i sektoren vil også avhenge av skoleledelsens kompetanse i å lede utviklingsarbeid i det profesjonelle fellesskapet på skolen (36)</p> <p>Med Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen har regjeringen forsterket grunnmuren i norsk skole, gjennom å styrke læreres og skolelederes formelle kompetanse. Formell kompetanse er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for at lagarbeidet på skolen skal fungere godt, og for at elevene skal lære mer.</p> <p>Lærere har, som andre yrkesgrupper, behov for kompetanseutvikling, både faglig, fagdidaktisk og pedagogisk. Ikke for at alle lærere skal følge en oppskrift eller en bestemt metode, men for at de skal kunne ta forsknings- og erfaringsbaserte valg i klasserommet til det beste for eleven. Departementet mener at denne utviklingen skjer best i profesjonelle samarbeid mellom lærere og skoleledere.(73/74)</p>

C3	<p>Sterkt faglig fokus Tett på praksis Oppmuntring til samarbeid Systematisk kompetanseutvikling</p>	<p>Uten en lærerprofesjon og skoleledelse som er i stand til å ta i bruk det profesjonelle handlingsrommet og omsette kunnskap til stadig bedre undervisningspraksis, vil verken statlige eller kommunale tiltak for kvalitetsutvikling gi mer læring og utvikling for elevene. Skolens samfunnsmandat er omfattende, og noen av områdene kan bare vurderes lokalt, slik som deler av generell del av læreplanverket. <b>Profesjonelle fellesskap stiller høye krav og har store forventninger til både lærere og elever, forutsetter åpenhet og refleksjon om undervisning, bygger på forskningsbasert kunnskap og samarbeider med relevante velferdstjenester utenfor skolen.</b>(12) også transformasjon og distribuert</p> <p>Rektor har et ansvar for at skolen jevnlig utfører skolebasert vurdering. For at skolene skal være lærende organisasjoner, gjennomføre endring og iverksette nødvendige tiltak for å øke elevenes måloppnåelse, er det viktig at disse skolebaserte vurderingene gjennomføres på en god måte. Over 90 prosent av skolelederne oppgir i nasjonal spørning at de gjennomfører skolebasert vurdering hvert tredje år eller oftere. Majoriteten gir også uttrykk for at de i stor grad har tilstrekkelig kompetanse til å behandle og analysere resultatene fra den skolebaserte vurderingen. Svarene peker imidlertid også på at <b>en ikke ubetydelig andel rektorer opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse.</b> Dette gjelder særlig i grunnskolen. Bare omtrent halvparten av skolelederne oppgir at de iverksetter tiltak dersom den skolebaserte vurderingen viser at det er behov for endringer.17 Gjerustad og Waagene (2015)</p> <p>Forord kap. 4: Det er lærere, skoleledere og skoleeiere som skal ha hovedrollen i arbeidet med å utvikle kvaliteten i skolen. Statens ansvar er å sette nødvendige rammer rundt det lokale handlingsrommet, men også å legge til rette for gode prosesser på skolene og i kommunene. Hovedprinsippet skal være at den statlige styringen best skjer gjennom juridisk og økonomisk ramkestyring.</p> <p>Dette kapitlet beskriver rammene for <b>hvordan lærere og skoleledere utvikler profesjonelle fellesskap på den enkelte skole og hvordan lokale myndigheter skal utøve sine roller i et profesjonelt samarbeid med sine skoler.</b> Kapitlet beskriver hvordan lokale myndigheter må jobbe innenfor rammene av nasjonale styringssignaler, men viser også hvordan nasjonale myndigheter vil støtte det lokale arbeidet med kvalitetsutvikling. Godt samarbeid mellom lokale myndigheter og universiteter og høyskoler er også en viktig nøkkel til kvalitetsutvikling</p> <p>På lik linje med andre profesjonsutøvere <b>inngår lærere i et profesjonsfellesskap.</b> Velfungerende profesjonsfellesskap er avgjørende for at læreren skal kunne utvikle undervisningspraksisen <b>sin gjennom hele yrkeskarrieren. Arbeidet med å utvikle kvaliteten på undervisningen har best vilkår på skoler der lærerne samarbeider.</b> For at skolen på best mulig måte skal kunne bidra til elevenes læring og sosiale utvikling, er skolen og lærerne avhengig av selv å kunne utvikle seg. Det forutsetter en kultur der det er <b>åpenhet om egen undervisningspraksis, og der man deler kunnskap og erfaringer. Det er likevel ikke alle former for samarbeid som har like stor</b></p>
----	--	---

	<p><b>betydning for elevenes læring. Det er først når det profesjonelle samarbeidet er orientert mot å utvikle undervisningen at det får betydning for elevenes læringsutbytte.</b>(26) 5 Kraft, Marinell og Yee (2016) <b>Også distribuert og transformasjon</b></p> <p>Profesjonsfellesskap legger til rette for at lærerrollen kan utvikles innenfra. Det skyldes blant annet at lærere og ledere i godt fungerende fellesskap:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- følger et felles ansvar for alle elevenes læring</li> <li>- er opptatt av å dokumentere læringsresultater</li> <li>- arbeider sammen for å utvikle en felles forståelse av hvordan praksis i klasserommet kan forbedres</li> <li>- planlegger undervisningsopplegg og pedagogiske strategier i fellesskap, og evaluerer effektene på undervisningen</li> <li>- deler og videreutvikler undervisning som viser seg å være virkningsfull (26) 6 Hattie (2015) også distribuert og transformasjon</li> </ul> <p>For at skolen på best måte skal bidra til elevenes faglige og sosiale utvikling, må skolen og det profesjonelle fellesskapet ledes. Etter lærernes kompetanse er skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes læring.7 Hattie (2009), Robinson mfl. (2009), Leithwood mfl. (2004)</p> <p>Effekten er først og fremst indirekte. Skoleledere påvirker elevenes læring gjennom å bidra til å utvikle lærernes arbeid, organisere skolens arbeid på en god måte, og etablere gode relasjoner til foreldre og samfunnet rundt skolen. Skolelederen må kommunisere og forankre skolens mål, ambisjoner og verdier, og skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen og lære av hverandre. Fordi kvalitetsforskjeller mellom lærere kan påvirke kvaliteten på den opplæringen elevene får, er god skoleledelse avgjørende for å kunne redusere forskjeller i elevresultater innad på skoler( <b>Også i transformasjonsledelse og distribuert</b>)(26/ 27)</p> <p>En av ambisjonene for Kunnskapsløftet var at skolene i større grad skulle utvikle en kultur for læring. Utgangspunktet for dette målet var analysen i St.meld. nr. 30 (2003–2004) <i>Kultur for læring</i>, som slo fast at skolen må være en lærende organisasjon.</p> <p>Målet var at skolenes evne og vilje til å lære og utvikle seg skulle bli bedre.</p> <p><b>Evalueringene av reformen viste imidlertid at det i norsk skole samlet sett ikke hadde blitt mer samarbeid om undervisning og elevenes læring i årene etter at Kunnskapsløftet ble innført. På noen skoler samarbeidet lærerne mer, mens det på andre skoler hadde blitt mindre slikt samarbeid. Evalueringene slo derfor fast at et helt sentralt element for å utvikle lærende organisasjoner ikke var blitt innfridd.</b>(27) 9 Dahl mfl. (2012)</p> <p>Selv om norske skoler ikke virker å legge nok til rette for samarbeid om undervisning, opplever lærere at slikt samarbeid, når det forekommer, har betydning for kvaliteten på skolens arbeid <b>Lærere som selv opplever at den skolen de arbeider på, har utviklet seg i positiv retning, svarer at forklaringen på dette ligger i måten lærerne arbeider og underviser på, og hvordan dette arbeidet er organisert på skolenivå. Lærerne opplever at skoler som utvikler seg, er skoler som fremmer læring</b></p>
--	--

		<p> mellom lærerne, der utviklingsarbeidet er systematisk og målrettet, og der det legges til rette for observasjon av og refleksjon over undervisningen. (29) 12 Postholm mfl. (2013) også transformasjon</p>
		<p>TALIS inneholder også informasjon om hvordan norske rektorer vurderer samarbeidet på sine skoler. I nokså stor grad mener rektorene at skolene deres har noen viktige forutsetninger på plass for å kunne utvikle mer samarbeid. Rektorene svarer at de ansatte på skolen har et felles sett av oppfatninger av skole og læring, og at man har respekt for kollegaers ideer. Mange rektorer opplever også at skolens ansatte har en åpen dialog om vanskelige saker, og at det er en kultur for å dele suksesser (29)</p> <p>Det er imidlertid noen interessante forskjeller mellom norske rektorer og kollegaer i andre land. Som det fremgår av figur 4.4, ser norske rektorer i noe mindre grad enn gjennomsnittet ut til å være aktive i det pedagogiske utviklingsarbeidet. De observerer sjeldnere undervisningen, de støtter i litt mindre grad samarbeid mellom lærere om å utvikle ny praksis, og tar i noe mindre grad ansvar for å sikre at lærere utvikler undervisningspraksisen sin.13</p>
		<p>En annen indikator i TALIS viser at mange norske rektorer sjelden drøfter tiltak med lærere for å håndtere svakheter i undervisningen. Det skiller seg negativt fra det internasjonale gjennomsnittet. Dette funnet kan samsvare med et sentralt funn i evalueringen av Kunnskapsløftet. Der fant forskerne antydninger til en stilltiende avtale mellom rektor og lærerstaben, der rektor tok hånd om det administrative og i liten grad gikk aktivt inn i lærernes virke i klasserommet.14 Dahl mfl. (2012)</p>
		<p>Funn fra PISA 2015 kan bidra til å justere noe av inntrykket fra TALIS. Her finner forskerne at norske skoleledere på noen områder er mer aktivt engasjert i lærernes arbeidssituasjon, og i å involvere sine egne lærere i beslutningsprosesser sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet. Norske skoleledere gir uttrykk for at de i større grad enn gjennomsnittet oppfordrer til undervisningspraksis basert på nyere forskning, og at de diskuterer skolens faglige mål med lærerne.15 Kjærnsli og Jensen (red.) (2016) (30)</p>
		<p>Samlet sett ser det ut til å være relativt stor variasjon mellom norske skoler i hvor stor grad rektor tar lederansvaret for utviklingen av det profesjonellesamarbeidet. Funn fra felles nasjonalt tilsyn 2014–2017 viser at en god del skoler har ledere som kvalitetssikrer arbeidet med læreplaner og opplæringsinnhold i samarbeid med det pedagogiske personalet. Disse har også et personale som opplever at ledelsens oppfølging styrker opplæringen og samhandlingen på skolen. Tilsynet viser imidlertid også at mange skoleledere mangler gode modeller for pedagogisk ledelse, og dermed ikke greier å skape slike prosesser på sine skoler.16( 30)</p>
		<p>En lignende variasjon ser man også i rapporteringer fra den skolebaserte kompetanseutviklingen i <i>Ungdomstrinn i utvikling</i>. Noen ledere er aktive i å lede arbeidet med endringer og forbedringer, både</p>

	<p>hos enkeltlærere og i kollegiet som helhet. Andre viser liten grad av systematikk og målrettethet i sin ledelse, med det resultat at lærernes læring blir lite koordinert og oftere individualisert og fragmentert.(30/31) 18 18 Postholm mfl. (2013)</p> <p>Det er også stor variasjon mellom skoler når det gjelder hvordan informasjon om elevresultater brukes i skoleutvikling. Ikke alle har kapasitet eller kompetanse til å nyttiggjøre seg resultatene fra det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i skolenes kvalitetsarbeid.(31) 1919 Aasen mfl. (2012)</p> <p>Skoleeiere som lykkes, kjennetegnes av <b>en aktiv dialog fra klasserom til kommunestyre</b>. De kjennetegnes av politiske myndigheter med engasjement og ambisjoner for utvikling av skolen. De kjennetegnes også av en aktiv skoleadministrasjon som er et koordinerende ledd med innsikt og kompetanse. <b>De bidrar til skoleledernes og lærernes profesjonsutvikling gjennom å delegerer ansvar og sikre at alle kjenner sine ansvarsområder.</b>23 Jøsendal og Langfjæran (2009)</p> <p>Gode skoleeiere setter i gang prosesser der kommuner og skoler sammen bruker informasjon om elevresultater og læringsmiljø til å lage strategier for videre utvikling. ( 31/32)( også distribuert)</p> <p>Gode skoleeiere har møtearenaer og møteformer som støtter opp om produktive prosesser. På slike velfungerende møtearenaer er dialog og praktisk utprøving grunnleggende prinsipper for å skape kunnskapsutvikling, både innenfor og på tvers av hierarkiske nivåer i kommunen. Det bidrar til åpenhet og tillit. Det bidrar også til kontrollmekanismer som får vesentlig høyere legitimitet gjennom hele organisasjonen enn kontroll for kontrollens skyld.(32) 24Burns og Köster (red.) (2016) Også distribuert</p> <p>I et slikt system for profesjonelt samarbeid kan profesjonsfelleskapene på den enkelte skole få rom til å utvikle kjernen av arbeidsoppgavene – elevens læring. Samtidig skjer dette innenfor de rammene lokale myndigheter og staten har fastsatt for skolens oppdrag. <b>Det stiller krav til en felles forståelse av roller og ansvar i det lokale samarbeidet om skolen, og en felles forståelse av hvilke forventninger som knytter seg til de ulike rollene i samarbeidet.</b> Evalueringen av Kunnskapsløftet pekte på at svake forbindelseslinjer mellom skoleeier og skole, og mellom skoleeiere lyktes dårligere enn andre. Mange lærere praksis, var en av forklaringene på hvorfor noen skoleeiere lyktes dårligere enn andre. Mange lærere og skoleledere opplevde i liten grad at nivået over støttet opp om og fulgte med på det pedagogiske arbeidet. De fleste opplevde at skoleeierne i liten grad bidro til å utvikle den kompetansen skolen trengte. Unntaket var rektorer ved store skoler i store kommuner. Disse opplevde at skoleeieren bidro positivt til å utvikle den kompetansen skolen trengte for å gjennomføre reformen.(32)25Aasen mfl. (2012)</p> <p>Departementet ønsker å legge til rette for at alle norske skoler fortsetter å utvikle et profesjonsfelleskap på den enkelte skole med særlig vekt på elevenes trivsel, lærelyst og læring. Lokale skolemyndigheter har det overordnede ansvaret for dette arbeidet, mens det er skolelederne,</p>
--	---

	<p>i samarbeid med lærerne, som må etablere og utvikle det profesjonelle samarbeidet på den enkelte skole (32) (også distribuert)</p> <p>Skoleledelsen har en særlig viktig rolle for å følge opp den enkelte lærers profesjonsutøvelse. Utøvelse av profesjonelt skjønn skjer både individuelt og i fellesskap med andre, men lærere utvikler sin faglige, pedagogiske, etiske og didaktiske dømmekraft gjennom <b>refleksjon over egen praksis, og i diskusjon og samhandling med kollegaer og skoleledere.</b> (34) også distribuert</p> <p>Skoleledelsen kan bestå av en enkelt rektor eller en større skoleledelse, med rektor som øverste leder. De samlede forventningene til rektorer er store og det kan være en utfordring å møte alle. Rektor er ansvarlig ovenfor skoleeier for skolens økonomi og måloppnåelse. I mange tilfeller er rektor den som har det praktiske ansvaret for at elevenes rettigheter skal oppfylles. Samtidig skal rektor være personalleder, både for det administrative og for det profesjonelle fellesskapet. Særlig på små skoler, der rektor er alene i skoleledelsen, kan summen av oppgaver bli stor. <b>En av skolelederens viktigste oppgaver er å legge til rette for å skape samarbeid i egen organisasjon.</b> Det innebærer blant annet å være opptatt av det faglige arbeidet som lærere utfører i klasserommet, gi rom for prøving og feiling internt i organisasjonen, og gjennom dette legge til rette for innovasjon og utvikling (35) også transformasjon</p> <p>Evalueringen av piloteringen av skolebasert kompetanseutvikling i satsingen <i>Ungdomstrim i utvikling</i> viste at skolelederne som lyktes godt,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- evnet å utvikle felles mål sammen med lærerne</li> <li>- satt prosjektet inn i en skoleutviklingsammenheng</li> <li>- var innforstått med og forberedt på det prosessarbeidet som skulle skje etter kurset</li> <li>- brukte en metodikk for å få læring mest mulig ut i klasserommene</li> <li>- brukte tillitsvalgte som samarbeidspartnere</li> <li>- ga lærerne konkrete arbeidsoppgaver</li> <li>- var aktive i å følge opp lærernes arbeid mellom og etter samlingene</li> <li>- brukte tilgjengelige ressurser for å skape tid og rom, slik at det ble muligheter for refleksjon rundt observert undervisning, erfaringsdeling og kollegaveiledning(35) 37Postholm mfl. (2013) også <b>transformasjonsledelse og distribuert</b></li> </ul> <p>Å sørge for høy kvalitet i opplæringen er en av de viktigste oppgavene for lærere, skoleledere, lokale og nasjonale myndigheter. For å kunne sette konkrete mål, og utforme en strategi for hvordan disse målene skal nås, er det <b>viktig å få kunnskap om elevenes læring og utvikling( 64)</b></p> <p>Å utvikle et profesjonsfellesskap og endre praksis forutsetter involvering og dialog innad på den enkelte skole og mellom de ulike nivåene i systemet. Det er derfor lagt vekt på å utvikle lærernes, skoleledernes og skoleeierens evne til å ta i bruk denne kunnskapen til målrettede utviklingsprosesser.(65)også distribuert</p> <p>Rektor har ansvaret for at skolen jevnlig gjennomfører en skolebasert //virksomhetsbasert vurdering. Dette innebærer å vurdere organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen</p>
--	---

	<p>i skolen, og i hvilken grad disse faktorene bidrar til elevenes måloppnåelse i læreplanen. Kunnskapsgrunnlaget fra kvalitetsvurderingssystemet skal bidra til utvikling på den enkelte skole. Rektor skal også formidle viktig informasjon til og samarbeide med lokale myndigheter, og sørge for at lærere arbeider sammen om å bedre undervisningspraksisen (66)Også transformasjo</p> <p>Skolens mandat og oppgaver er gitt i opplæringsloven, med formålsparagrafen, generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplanene for fag. Dette setter rammene for arbeidet med kvalitetsvurdering i skolen. For at lærere, skoleledere og skoleeiere skal kunne oppfylle kravene til vurdering av opplæringstilbudet, er det nødvendig med god kunnskap om elevens læringsutbytte og læringsmiljø(66)</p> <p>Departementet mener dagens kvalitetsvurderingssystem bidrar til at det er mulig å vurdere sentrale sider av skolens brede formål, og til å skape gode prosesser for kvalitetsutvikling i opplæringen.Felles kunnskap gir grunnlag for dialog på den enkelte skole og mellom nivåene i grunnopplæringen, til å sette felles mål og prioriteringer til elevenes beste (70) også distribuert</p> <p>Gode skoleledere legger til rette for et profesjonelt fellesskap som sammen vurderer hvilke utfordringer skolen har, og hvordan opplæringen kan bli bedre.</p> <p>Kvalitetsvurderingssystemet har blitt et viktig verktøy for lærere, skoleledere og skoleeiere i deres arbeid med å forbedre opplæringstilbudet. (71)</p> <p>Det bør være et mål at lærere og skoler skal delta mer i langsiktige kompetansetiltak som involverer hele skolen. Forskning på kompetanseutvikling tyder på at gode tiltak må være langsiktige, skolebaserte og ha et relativt stort omfang for å føre til endring. God kompetanseutvikling er forankret på skolenivå, og bidrar til å videreutvikle et profesjonelt læringsfellesskap blant lærere og skoleledere.6</p> <p>For å skape den forankringen som er nødvendig ønsker departementet at beslutninger og prioriteringer om kompetanseutvikling skal flyttes nærmere dem som skal gjennomføre tiltaket Samtidig er ikke dette grepet nok i seg selv. De følgende avsnittene vil beskrive erfaringer fra og utfordringer med noen av de største kompetansetiltakene staten har gjennomført i skolen, i årene etter at Kunnskapsløftet ble innført. Disse satsingene er valgt ut fordi de til sammen viser utfordringer med ulike former for organisering. Gjennomgangen viser at lokalt handlingsrom, tid til implementering, god kommunikasjon om mål og innhold i tiltaket og involvering av lærere og skoleledere i beslutningsprosesser er viktige faktorer for at kvalitetsutviklingsarbeidet skal bli vellykket (87)også distribuert</p> <p>Lærere skal ikke bare være deltakere i de tiltakene som settes i gang i den nye modellen for kompetanseutvikling. Departementet mener at profesjonen, både skoleledere og lærere, skal ha en aktiv rolle i å definere behov og vurdere hvilke kompetansetiltak som skal gjennomføres i kommuner og fylkeskommuner</p>
--	--



		Læreren skal altså gjennom utdanningen sin være forberedt på å bidra til kvalitetsutvikling i skolen. Denne tankegangen bør være ledende for alt arbeid i skolen. Å involvere profesjonen i beslutninger gir et bedre grunnlag for å avgjøre hvilke tiltak det er behov for i den enkelte kommune og på den enkelte skole. <b>Det betyr også at forankringen blir bedre og potensialet for endring større.</b> (92) også distribuert
C4	Kulturbygging, skaper læringsstrykk og fremmer høye standarder for elever og lærere	Kvalitetsvurderingssystemet består av et kunnskapsgrunnlag, verktøy, rutiner og tiltak. Det viktigste med kvalitetsvurderingssystemet er at det skal skape prosesser for å forbedre opplæringen. Gjennom å gi kunnskap om læringsresultater, gjennomføring og læringsmiljø skal <b>kvalitetsvurderingssystemet legge et godt grunnlag for å analysere utfordringer, sette mål og prioritere tiltak for å forbedre opplæringen.</b> Dette er også viktig for å skape en kultur som setter elevenes læring og utvikling på dagsorden på alle nivåer i utdanningssystemet (65) Også distribuert
D	Transaksjonsledelse	
D1	Mål konkretiseres og gjøres kjent	
D2	Kontroll, koordinering og korreksjon. Sterk og tydelig ledelse	
D3	Effektivitet og drifting av det bestående	
D4	Intensivsystemer, belønning og anerkjennelse for gode resultater	
	Tvert imot en slik ledelsesstil	Ulike typer kvalitetsvurderingssystemer i skolen har blitt kritisert for at for stor vekt på elevenes resultater på et avgrenset sett av kunnskaper og ferdigheter, kan føre til uønsket målforskyvning i opplæringen. <sup>14</sup> Det kan innebære at noen ferdigheter eller fag prioriteres foran andre, men også at skoler eller skoleeiere driver opplæring for at elever skal prestere godt på tester. Internasjonal forskning viser at skoler og lokale skolemyndigheter kan legge uforholdsmessig mye vekt på indikatorer som måles. <sup>15</sup> Hamilton mfl. (2012), Dee mfl. (2013), Jennings og Sohn(2014) For eksempel er det i USA observert en del negative konsekvenser når prøver og undersøkelser er forbundet med økonomiske insentiver eller sanksjoner for lærere og lokale skolemyndigheter. Det norske kvalitetsvurderingssystemet er imidlertid ikke lagt opp som i en del andre land der resultatene på en prøve eller av en undersøkelse kan få store konsekvenser for skolens økonomi lærernes lønn eller elevenes fremtidsutsikter. Dette minsker risikoen for uønsket målforskyvning. Samtidig kan offentliggjøring av resultater også i Norge føre til at noen skoler eller kommuner blir fremstilt som bedre eller dårligere enn andre. Tilgangen til et bredt utvalg informasjonskilder i kvalitetsvurderingssystemet er imidlertid med på å gi et mer nyansert bilde av elevenes læring( 71

## **Vedlegg 22 – Ledelsesstil - Analyse av Overordna del**

A	Transformasjonsledelse	
A1	<p>Idealisert innflytelse</p> <p>Skaper fellesskapsfølelse og visjon, stolthet og tillit til organisasjonens mål.</p> <p>Rollemodell</p>	
A2	<p>Tillit til lærere, Anerkjennelse</p> <p>Understøtter lærernes kompetanse og <b>intellektualitet</b>.</p> <p>Oppmuntre til innovasjon og kreativitet</p>	<p><i>Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.</i></p> <p>Skolen som samfunnsinstitusjon er forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen. Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et <b>felles ansvar</b> for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket- <b>Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole</b>, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem bidrar til å lette overgangen mellom trinnene. Også distribuert og instructional</p> <p>Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og <b>samhandling</b> med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnnet skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering ( også distribuert og transformasjon</p> <p>Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og <b>samhandling</b> med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnnet skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering ( også distribuert og instructional</p> <p>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 <b>utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen</b>. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og <b>bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste</b>. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.</p> <p>God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. <b>Velutviklede strukturer for</b></p>

		samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur også instructional og distribuert
<b>A3</b>	<b>Individuelle hensyn</b> -støtte og utfordring	
<b>A4</b>	<b>Inspirerende, motiverende .</b> Kommuniserer høye forventninger	
<b>B</b>	<b>Distribuert ledelse</b>	
<b>B1</b>	Tett og gjensidig samspill mot felles mål. Ansatte deler verdier og normer	
<b>B2</b>	Koordinering/ Arbeidsdeling etter kompetanse og ekspertise Innsats hver for seg med spesifikke oppgaver.	
<b>B3</b>	Kompetanseutvikling. Lærende organisasjoner. Reflektert dialog over egen praksis (alle) Skolen har en indre kapasitet for ledelse- Ansatte har ansvar for egen og kollektiv utvikling	<p><i>Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.</i></p> <p>Skolen som samfunnsinstitusjon er forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen. Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket- Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem bidrar til å lette overgangen mellom trinnene. Ogå instructional og transformasjon</p> <p>Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnet skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering ( også instructional og transformasjon</p> <p>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. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.</p>

		God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktiv del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. <b>Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur</b> også instructional og transformasjon
B4	Medvirkning og samskaping gir motivasjon	
<b>C</b>	<b>Instructional leadership</b>	
C1	Sterk og tydelig ledelse. Lederen setter mål og visjoner og fokuserer på elevens læringsutbytte	
C2	Ledelsen er tett på praksis. Koordinerer og overvåker, instruerer, gir tilbakemeldinger. Leder er uredde og har ekspertise	
C3	Sterk faglig fokus Oppmuntring til samarbeid Systematisk kompetanseutvikling	<p><i>Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.</i></p> <p>Skolen som samfunnsinstitusjon er forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen. Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et <b>felles ansvar</b> for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket- <b>Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole</b>, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem bidrar til å lette overgangen mellom trinnene. Også distribuert og transformasjon</p> <p>Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og <b>samhandling</b> med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnnet skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering ( også distribuert og transformasjon)</p>

		<p>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. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.</p> <p>God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur også instructional og distribuert</p>
C4	Kulturbygging, skaper læringsstrykk og fremmer høye standarder for elever og lærere	
D	<b>Transaksjonsledelse</b>	
D1	Mål konkretiseres og gjøres kjent	
D2	Kontroll, koordinering og korreksjon. Sterk og tydelig ledelse	
D3	Effektivitet og drifting av det bestående	
D4	Intensivsystemer, belønning og anerkjennelse for gode resultater	

**Vedlegg 23 – Ledelsesstil - Analyse av Meld. St. 6 – Tett på**

Transformasjonsledelse	
<b>A</b>	<b>Transformasjonsledelse</b>
A1	<p>Idealisert innflytelse Skaper fellesskapsfølelse og visjon, stolthet og tillit til organisasjonens mål. Rollemodell</p> <p>Det kan være utfordrende å ha ansvar for at alle barn med ulike forutsetninger og behov skal oppleve læring, utvikling og mestring i fellesskapet hver eneste dag. Den enkelte lærer i barnehage og skole skal ikke ha dette ansvaret alene. I barnehager og skoler med god kvalitet arbeider alle lærere, ledere og andre ansatte med dette ansvaret i fellesskap.(63)</p> <p>Skolebasert kompetansutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid(72/73) også transformasjon og distribuert</p>
A2	<p>Tillit til lærere, Anerkjennelse Understøtter lærernes kompetanse og <b>intellektualitet</b>. Oppmuntre til innovasjon og kreativitet</p> <p>Det er viktig at kommunen som SFO-eier, og ledelsen ved SFO, verdsetter og anerkjenner den kompetansen de ansatte bringer med seg, og at de også bidrar til kompetanseheving</p>
A3	<p><b>Individuelle hensyn</b> -støtte og utfordring</p> <p>Om inkludering: Barnehager, skoler og SFO-er må ta utgangspunkt i prinsippet om inkludering når de planlegger og gjennomfører det pedagogiske tilbudet. Lærerne kan ikke stå alene i dette arbeidet. Ledere på alle nivåer må bidra til å utvikle gode, profesjonelle fellesskap. Det må legges til rette for at lærerne evaluerer egen praksis, deler og drøfter hverandres praksis, videreutvikler arbeidet sitt på grunnlag av aktuell forskning og møter utfordringer sammen. Lederne må gi de ansatte støtte og veiledning, følge opp kompetansebehov hos ansatte, legge til rette for at flere yrkesgrupper samarbeider og søtge for at ressursene brukes på best mulig måte.(13) <b>også transformasjon og instructional</b></p>
A4	<p><b>Inspirerende</b>, motiverende Kommunerer høye forventninger</p>
<b>B</b>	<b>Distribuert ledelse</b>
B1	Tett og gjensidig samspill mot felles mål. Ansatte deler verdier og normer
B2	Koordinering/ Arbeidsdeling etter kompetanse og ekspertise Innsats hver for seg med spesifikke oppgaver.
B3	Kompetansutvikling.
	Om inkludering:



	Lærende organisasjoner. Reflektert dialog over egen praksis (alle) Skolen har en indre kapasitet for ledelse- Ansatte har ansvar for egen og kollektiv utvikling	Barnehager, skoler og SFO-er må ta utgangspunkt i prinsippet om inkludering når de planlegger og gjennomfører det pedagogiske tilbudet. Lærerne kan ikke stå alene i dette arbeidet. Ledere på alle nivåer må bidra til å utvikle gode, profesjonelle fellesskap. Det må legges til rette for at lærerne evaluerer egen praksis, deler og drøfter hverandres praksis, videreutvikler arbeidet sitt på grunnlag av aktuell forskning og møter utfordringer sammen. Lederne må gi de ansatte støtte og veiledning, følge opp kompetansebehov hos ansatte, legge til rette for at flere yrkesgrupper samarbeider og sørge for at ressursene brukes på best mulig måte.(13) <b>også transformasjon og instructional</b>
B4	Medvirkning og samskaping gir motivasjon	Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid(72/73) <b>også transformasjon og instructional</b>
C	<b>Instructional leadership</b>	
C1	Sterk og tydelig ledelse.Lederen setter mål og visjoner og fokuserer på elevens læringsutbytte	
C2	Ledelsen er tett på praksis. Koordinatorer og overvåker, instruerer ,gir tilbakemeldinger. Leder er uredde og har ekspertise	Å utvikle profesjonelle og lærende fellesskap på alle nivåer krever ledere som kan analysere behov, velge riktige tiltak for kompetanseutvikling og sørge for gode samarbeidsrutiner og god delingskultur mellom nivåene.(63)  Gode skoler krever gode skoleledere. For å sikre at kompetanseutviklingen faktisk gir bedre opplæring for elevene i klasserommet, er det viktig å ha gode ledere som har kompetanse i å legge til rette for kollektiv profesjonsutvikling i kommunen og på den enkelte skole(72)
C3	Sterkt faglig fokus Oppmuntring til samarbeid Systematisk kompetanseutvikling	Om inkludering: Barnehager, skoler og SFO-er må ta utgangspunkt i prinsippet om inkludering når de planlegger og gjennomfører det pedagogiske tilbudet. Lærerne kan ikke stå alene i dette arbeidet. Ledere på alle nivåer må bidra til å utvikle gode, profesjonelle fellesskap. Det må legges til rette for at lærerne evaluerer egen praksis, deler og drøfter hverandres praksis, videreutvikler arbeidet sitt på grunnlag av aktuell forskning og møter utfordringer sammen. Lederne må gi de ansatte støtte og veiledning, følge opp kompetansebehov hos ansatte, legge til rette for at flere yrkesgrupper samarbeider og sørge for at ressursene brukes på best mulig måte.(13) <b>også transformasjon og distribuert</b>  Gjennom ulike satsinger som <i>Bedre læringsmiljø, Ungdomstrinn i utvikling, Vurdering for læring</i> og <i>Veilederkorps</i> er det utviklet faglige beskrivelser av godt kvalitetsutviklingsarbeid, godt eierskap og god ledelse, og prinsipper og metoder for å utvikle barnehagen og skolen som lærende organisasjoner(23)

		Barnehage- og skoleiere, styrere, skoleledere og lærere i barnehage og skole har i fellesskap ansvar for å søge for å utvikle kvaliteten i barnehage og skole. Arbeidet med kvalitet er en varig læringsprosess der barnehagene og skolene jobber systematisk med å reflektere over og vurdere egen praksis og sette seg mål og legge langsiktige planer(68)
		Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid(72/73) også transformasjon og distribuert
		Regjeringen forventer at eiere, skoleledere og barnehagestyrere arbeider systematisk med kompetanseutvikling og utviklingsarbeid(77)
		Ledelsen ved SFO og i skolen må jobbe sammen for å planlegge arbeidet for et godt psykososialt miljø. De ansatte må få mulighet til å øke kompetansen sin, slik at de sikrer et godt og trygt miljø for barna. For eksempel bør SFO-ansatte diskutere sammen med skolen hvordan regler og reaksjoner skal praktiseres, slik at det blir god sammenheng mellom skolens ordensreglement og reglene i SFO.(107)
C4	Kulturbygging, skaper læringstrykk og fremmer høye standarder for elever og lærere	
D	Transaksjonsledelse	
D1	Mål konkretiseres og gjøres kjent	
D2	Kontroll, koordinering og korreksjon. Sterk og tydelig ledelse	
D3	Effektivitet og drifting av det bestående	
D4	Intensivsystemer, belønning og anerkjennelse for gode resultater	

## **Vedlegg 24 – Oversiktsmatrise Analyse del 1**

Kategori / Koder	Dok 1 2004	Dok.2 2004	Dok.3 2006	Dok.4 2008	Dok.5 2009	Dok.6 2010	Dok.7 2011	Dok.8 2013	Dok.9 2016	Dok.10 2017	Dok.11 2017	Dok.12 2019	337
A - Transformasjonsledelse	15	4	4	19	2	3	6	1	11	10	3	4	82
A1	1	0	1	3	2	2	0	1	2	2	0	2	16
A2	10	1	2	4	0	0	3	0	6	5	3	1	35
A3	1	1	1	10	0	1	2	0	1	2	0	1	20
A4	3	2	0	2	0	0	1	0	2	1	0	0	11
B- Distribuert ledelse	14	5	1	5	3	2	3	4	13	16	3	2	71
B1	0	1	0	1	2	0	0	0	3	1	0	0	8
B2	1	1	0	0	1	2	2	0	0	2	0	0	9
B3	13	2	1	4	0	0	1	4	9	13	3	2	52
B4	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
C- Instruksjonal leadership	26	5	14	24	8	14	11	9	29	33	3	8	184
C1	3	1	1	6	0	6	1	0	6	2	0	0	26
C2	3	0	1	7	4	6	5	3	4	2	0	2	37
C3	20	3	10	11	4	2	5	6	17	28	3	6	115
C4	0	1	2	0	0	0	0	0	2	1	0	0	6
D- Transaksjonsledelse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	55	14	14	48	13	19	20	14	53	59	9	14	337

Transformasjonsledelse  
Distribuert ledelse  
Instructional leadership  
Transaksjonsledelse

