



Uit

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Effektive videregående skoler og distribuert lederskap. Kan kollektiv ansvarlighet forbedre skolens måloppnåelse?

Siri Marie Arnesen

*STV-3909 Masteroppgave i organisasjon og ledelse for offentlig sektor
November 2019*



Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Bakgrunn	3
3	Problemstilling.....	7
4	Teori.....	10
4.1	Formell skolestruktur og koordinering.....	12
4.1.1	Interne ressursfunksjoner	13
4.1.2	Klasselærermøter	13
4.1.3	Samarbeid med eksterne aktører	13
4.2	Pedagogisk utviklingsarbeid	14
4.2.1	Profesjonelle læringsfellesskap.....	14
4.2.2	Kompetanseplan og videreutdanning	15
4.2.3	Evaluering av elevresultater.....	16
4.2.4	Beslutning om pedagogiske satsingsområder.....	16
4.3	Kollektiv ansvarlighet.....	17
4.3.1	Forankring	17
4.3.2	Elevfokus	17
4.3.3	Ekstrarolleadferd.....	18
4.4	Oppsummering om distribuert ledelse	18
5	Metode.....	20
5.1	Forskningsdesign	20
5.2	Gyldighet og pålitelighet.....	20
5.3	Valg av respondenter.....	21
5.4	Forskningsetikk.....	21
5.5	Intervjumetode.....	22
5.6	Analyse og konklusjon	22

6	Funn, analyse og drøfting	23
6.1	Formell skolestruktur og koordinering	23
6.1.1	Interne ressursfunksjoner	23
6.1.2	Klasselærermøter	25
6.1.3	Samarbeid med eksterne aktører	26
6.2	Pedagogisk utviklingsarbeid	28
6.2.1	Profesjonelle læringsfellesskap	28
6.2.2	Kompetanseplan og videreutdanning	31
6.2.3	Evaluering av elevresultater	33
6.2.4	Beslutning om pedagogiske satsingsområder	35
6.3	Kollektiv ansvarlighet	38
6.3.1	Forankring og grunnverdier	38
6.3.2	Elevfokus	41
6.3.3	Ekstrarolleadferd	43
6.4	Oppsummering	44
6.4.1	Konklusjon	45
6.4.2	Gyldighet og pålitelighet	46
7	Sekundærdata: Skoleårgjennomføring – skolens effektivitet	48
8	Avslutning	51
9	Referanser	53
10	Vedlegg	58
10.1	Vedlegg 1: Intervjuguider	58
10.2	Vedlegg 2: Kompetanseplan-skjema for de videregående skolene i Finnmark	61

Tabelliste

Tabell 1 Årsbestått, karakterpoeng og deltatt tre skoleår i perioden 2015-2018 for skole A og skole B sammenlignet med nasjonalt gjennomsnitt forventet nivå i parentes. Side 48

Tabell 2 Skolebidragsindikator som en differanse mellom skolens resultat, og nasjonalt forventet nivå for elever med samme elevforutsetninger. Side 50

Figurliste

Figur 1 Finnmark fylke kart med videregående skoler Side 2

Figur 2 Påvirkning mellom uavhengig variabel lederskap, mellomvariabler og avhengig variabel elevgjennomføring. Side 9

Forord

Denne masteroppgaven er min avsluttende del av studiet Organisasjon og ledelse i offentlig sektor – erfarings-basert master ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet.

Jeg vil takke min veileder Frank Holen for tydelige tilbakemeldinger gjennom hele prosessen, og som gjorde det mulig for meg å sette søkelys på mitt erfaringsfelt skoleledelse. Jeg vil rette en stor takk til rektorer og lærere som har stilt opp til intervju og delt sin erfaringer og tanker med meg, det har vært helt avgjørende for denne oppgaven. Jeg ser med stor forventning på utviklingen av lederskap i videregående skoler i årene fremover, til det beste for elevene og for samfunnet.

Takk for oppmuntring og faglige innspill fra familie og venner.

Sammendrag

Elevgjennomføring har lenge vært et sentralt og tilbakevendende tema innenfor videregående skole. Og betydningen av lederskap for ansattes individuelle utvikling, elevresultater og organisasjonsutvikling har blitt et viktigere moment i skoleforskning. Distribuert ledelse er en lederskapsmodell som har fått stadig større oppmerksomhet fordi den kan bidra til mer effektive skoler med gode elevresultater. To utvalgte videregående skoler i Finnmark er undersøkt med hensyn til i hvilken grad de er preget av distribuert ledelse. Jeg har fokusert på de tre utvalgte områdene skolestruktur, pedagogisk utviklingsarbeid og kollektiv ansvarlighet. Funn viser at skolene i ulik grad har organisert skolestruktur i form av interne ressursfunksjoner, klasselæremøter og overganger før og etter videregående skole. Systematisk evaluering av elevresultater, utviklingsarbeid-møter og videreutdanning er ikke like godt tilrettelagt av skolelederne ved de to skolene, dette kan ha påvirket utbyttet av det pedagogiske utviklingsarbeidet. Felles forankring, elevsyn og ekstrarolleadferd er implementert på litt ulike måter, ved to av de videregående skolene i Finnmark. Elementer av distribuert ledelse og kollektiv ansvarlighet kan ha bidratt til økt elevgjennomføring i Finnmark.

1 Innledning

Elevgjennomføring har lenge vært et sentralt og tilbakevendende tema innenfor videregående skole. Særlig i Finnmark har dette kommet på dagsorden som en følge av at gjennomsnittet på skoleårgjennomføring er på 78,9% og er betydelig lavere enn det nasjonale gjennomsnitt som er på 83,9% (Finnmark fylkeskommune, 2019). I lys av dette ønsker jeg i denne oppgaven å tematisere forholdet mellom ledelse og skoleårgjennomføring og hvilken betydning lederskap har for skoleårgjennomføringen. Finnmark har et relativt lavt gjennomsnitt sammenlignet med nasjonale tall, men det er også stor variasjon innad i fylket.

«Ledelsesbegrepet har blitt et stadig viktigere moment både i utdanningsforskning og i organisasjonsforskning generelt. Lederskap har befestet seg som betydningsfull både for de ansattes individuelle utvikling, elevers resultater og for organisasjonsutvikling i et bredere perspektiv.» Slik innleder Mordal (2014) sin litteraturoversikt om skoleforskning. Innenfor konteksten av New Public Management har det blitt utført flere undersøkelser om sammenhengen mellom ledelse og elevers resultater (Heck og Mariyama, 2010; Nir og Hameiri, 2014; Shatzer et al., 2014). Ledelsesfeltet er svært omfangsrikt og hva som betegner god skoleledelse vil være både tidsbundet, subjektivt og kontekstuellet (Mordal, 2014). I denne oppgaven vil jeg fokusere på distribuert ledelse der samhandling og prosesser mellom ledere og medarbeidere er viktig. Dette er en teoriretning som fått stadig større oppmerksomhet i skolesammenheng og det finnes etter hvert en lang rekke bidrag som tar for seg det distribuerte ledelseperspektivet i forhold til skole (Gronn, 2002; Harris, 2013; Robinson et al., 2009).

Jeg har valgt å gjennomføre mine undersøkelser i Finnmark (Figur 1) på grunnlag av at dette fylket over mange år har hatt den laveste gjennomføringen i landet, og det vil være interessant å se litt nærmere på hvordan skolelederne forsøker å forbedre opplæringen og gjennomføringen. Det formelle verdigrunnlaget i arbeidsgiverstrategien for Finnmark fylkeskommune omfatter blant annet helhetlig og mestringsorientert ledelse som omfatter læring og utvikling, faglige utviklingsmuligheter, gjøre hverandre gode, definere retning, krav og mål, involvere, anerkjenne, gi nyttige tilbakemeldinger, råd og støtte (Finnmark fylkeskommune, 2011). Videre er det utarbeidet en felles pedagogisk plattform for den

videregående opplæringen i Finnmark «Den gode Finnmarksskolen», som fremholder verdier som respekt, relasjon, trygghet og tillit (Finnmark fylkeskommune, 2016). Begge dokumenter inneholder momenter som peker i retning av distribuert lederskap som en metode for å forbedre elevresultater og imøtegå effektiviserings-kravene fra nasjonalt nivå. Finnmark fylkeskommune har også innført et kompetanseplan-skjema (vedlegg 2), som rektorene fyller ut og sender inn til opplæringssjefen årlig. Fylkesnivå får dermed en oversikt og kan gjøre en samlet vurdering og prioritering av videreutdanning og utdanningsstipend for ansatte ved de fylkeskommunale videregående skolene i Finnmark.



Figur 1: Kart over Finnmark fylke med fylkeskommunale videregående skoler (sort farge) og statlige videregående skoler (blå farge) (Kartverket, 2019).

2 Bakgrunn

Grunnopplæringen som omfatter 10-årig grunnskole og 3-årig videregående opplæring, er en av forutsetningene for den enkeltes mulighet til å oppnå god levestandard og livskvalitet. God levestandard, økonomisk uavhengighet og individuell frihet henger ofte sammen med utdanning og heltidsarbeid i Norge i dag. Den offentlige enhetsskolen og lik rett til utdanning for alle barn har siden slutten av 1800-tallet vært viktig for utviklingen av et kunnskapssamfunn i Norge (Store Norske Leksikon, 2009). Det er et samfunn kjennetegnet av høyt utdanningsnivå, høy sysselsetting og høy kjøpekraft. I store deler av arbeidsmarkedet i dag kreves det utdanning og fagkompetanse for å skaffe seg en heltidsjobb, og livslang læring blir stadig viktigere for selvutvikling, arbeidskarriere og sysselsetting (Kunnskapsdepartementet, 2009). Samtidig synker etterspørsel etter ufaglært arbeidskraft, og det vil bli vanskeligere å i det hele tatt skaffe seg en jobb uten utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2018). Jobber for ufaglærte kan oftere være dårlig betalt eller midlertidige ansettelser som gjør det vanskeligere å planlegge livet sitt. Det kan derfor oppstå et skille i levestandard i samfunnet, mellom de som har fullført videregående opplæring og de som ikke har det. Den videregående opplæringen spiller en viktig rolle både samfunnsøkonomisk og som faglig grunnlag for den enkeltes yrkeskarriere og livskvalitet. Opplæringslovens formålsparagraf fremhever at grunnopplæringen i Norge skal gi elevene verdier, forankring i norsk kultur, fagkunnskaper og livsmestring (Lovdata, 2018).

En fjerdedel av alle elever klarer ikke å fullføre den videregående opplæring. Siden 1994 har alle barn lovfestet rett til 3 år gratis videregående opplæring etter fullført 10-årig grunnskole (Finansdepartementet, 1994). Omtrent 98% av 16-åringene starter i videregående opplæring samme år som avsluttet grunnskole på landsbasis (Finnmark fylkeskommune, 2018). Elevene kan i dag velge mellom 3 år studieforbereende program som leder til studiekompetanse, eller 4 år yrkesforberedende program som leder frem til fagbrev (2 år i videregående skole og 2 år som lærling i bedrift). Effektiviteten i videregående opplæring måles ofte som andel elever som oppnår studiekompetanse eller fagbrev i løpet av en 5-års periode, og kalles ofte for «gjennomføring». Gjennomføringen i videregående opplæring i Norge har steget ganske sakte gjennom 18 år fra 70% i 1999 til 74,5 % i 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Myndighetene satte et mål om 75% gjennomføring i Norge innen 2015 i forbindelse med prosjektet NY GIV (Kunnskapsdepartementet, 2014), og det målet ble nesten oppnådd på

landsbasis i 2018. I Finnmark fylke derimot er gjennomføringen bare 60,8 % i 2018, etter å ha vært helt nede i 48,5% i 2013. Skolelederne her kan derfor oppleve at de har et ekstra stort ansvar for å komme opp mot landsgjennomsnitt og øke andel elever som fullfører videregående skole og bidra til å opprettholde sysselsetting og god levestandard for befolkninga i Finnmark i fremtiden. Tidligere undersøkelser har vist at primære årsaker til at elevene i Finnmark har lavere gjennomføring enn andre fylker, kan være elevenes mangelfulle kunnskaper og ferdigheter fra grunnskolen, umotiverende undervisning, feil valg av utdanningsprogram, dårlig oppfølging av elevfravær, for få læreplasser i bedrift, elevens ønske om heller å jobbe som ufaglært og en oppfatning i befolkningen om at man kan leve et godt liv uten utdanning (Markussen et al, 2012).

I tillegg til 5-års gjennomføring, har myndighetene tatt i bruk andre målemetoder som måler den delen av opplæringen som foregår i videregående skoler, og som sier noe om skolenes opplæringseffektivitet. «Skoleårsgjennomføring», nå også kalt «årsbestått», måler andel elever som fullfører og består alle sine fag i løpet av et skoleår. Skoleårsgjennomføringen varierte betydelig mellom 59,3% og 87,7% blant de 8 videregående skolene i Finnmark skoleåret 2017/2018 (Finnmark fylkeskommune, 2019), sammenlignet med nasjonalt gjennomsnitt 83,9%.

En tredje målemetode er «skolebidrags-indikatorer», definert som skolens bidrag til å øke elevens læringsutbytte ut fra elevens egne forutsetninger. Dette ble undersøkt av Markussen et al i 2017, som en av de første rapporter om skolebidragsindikatorer for hver enkelt av alle videregående skolene i Norge. De viste at skolenes evne og kapasitet til å forbedre elevens ferdigheter, varierte betydelig blant de videregående skolene i Norge og varierte også blant skolene i Finnmark. Innsamling av opplysninger om hver enkelt elev sine forutsetninger omfattet blant annet grunnskolekarakterer, etnisitet, kjønn og foreldrenes utdanningsnivå. For hver enkelt skole ble elevenes resultater sammenlignet med nasjonalt gjennomsnittlige forventede resultater for elever med samme forutsetninger.

Nasjonale målsetninger for grunnskole og videregående skole omfatter både elevenes faglige progresjon på den ene siden, og på den andre side elevenes livsmestring, verdier, holdninger om livslang læring, medborgerskap, sosial og økonomisk kompetanse. Disse sosiale kompetanser kan være vanskeligere å måle enn faglig progresjon, men begge deler er

viktig i et samfunnsperspektiv slik det er fremhevet både i den gjeldende generelle læreplanen og i den nye overordnede læreplanen som trer i kraft i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den viktigste faktoren for elevens læring er lærerens yrkespraksis som blant annet evne til å etablere god relasjon, klasseledelse og lærerens faglige ferdigheter og kunnskaper (Nordenbo et al, 2008; Hattie, 2009). Skoleledelse er påvist å være en indirekte faktor for elevens læring, siden påvirkning av lærernes motivasjon, engasjement og arbeidsvilkår kan forbedre lærernes prestasjoner. I sin kunnskapsoversikt om barnehage- og skoleledelse, henviser Mordal (2014) til blant annet Leithwood et al.(2008) som mener lederskap kan være den nest viktigste faktoren for elevresultater.

Utdanningssektoren i Norge har på flere måter blitt mer sentralstyrt de siste 15 årene (Imsen, 2012). Fra slutten av 1990-tallet ble resultatenhetsmodellen innført i flertallet av norske fylkeskommuner og kommuner, der enhetslederne fikk større ansvar for enhetens resultat med lite innblanding fra høyere nivå (Torsteinsen, 2012). Denne utviklingen var inspirert av New Public Management (NPM), en reformbølge i USA og Europa der kostnadseffektivitet, autonomi for ledere og målstyring var sentrale elementer.

Myndighetenes behov for økt politisk styring og bedre samordning av de ulike sektorene i samfunnet førte til en påfølgende post-NPM-bølge fra ca 2005 (Christensen et al, 2014). Økt nasjonal styring av utdanningssektoren i Norge har ført til tallrike forskningsrapporter på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet eksempelvis Markussen et al (2017), offentlige utredninger som NOU 2015:8 (Kunnskapsdepartementet, 2015), Stortingsmeldinger fra regjeringen som Meld.St.22 (2010) og Meld.St.28 (2016) (Kunnskapsdepartementet, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2016), igangsetting av nasjonale prosjekter (blant annet «Flere igjennom», «NY GIV», «Vurdering for læring», «Fellesfag yrkesretting og relevans – FYR»), innskjerping av regelverk for eksempel vurderingsforskrift, inntaksforskrift, fraværsgrense i fag 10% (Utdanningsdirektoratet, 2016), innføring av obligatoriske kartleggingsprøver, elevundersøkelser (Utdanningsdirektoratet, 2018B), tilstandsrapporter til fylkespolitisk nivå, publisering av elevresultater på digitale plattformer (Utdanningsdirektoratet, 2018 og krav om skolelederutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008). Et av hovedmålene med alle disse rapportene og tiltakene har vært å forsøke å heve skoleledernes bevissthet om elevresultater og skolens effektivitet. Nasjonale krav har blitt pålagt skoleledere over hele

landet. Evalueringen av reformen Kunnskapsløftet som ble innført i 2006, konkluderte også med at betydelig sentralstyring hadde svekket reformens intensjon om lokalstyring av innholdet i opplæringen (Aasen et al., 2012).

3 Problemstilling

Det er gjort en rekke metaundersøkelser om hvilke faktorer som er viktigst for elevens læringsresultater (Mordal, 2014). En av de mest kjente er Hattie (2009), som etter oppsummering av 800 metaanalyser basert på 52000 studier kom frem til at den faktoren som har størst betydning for elevens læring er læreren. Og lærerens evne til å etablere en god relasjon med den enkelte elev er spesielt viktig. Både Hattie (2009) og Leithwood (2008) oppsummerer samtidig at skoleledelse likevel kan ha en indirekte betydning ved påvirkning av lærernes motivasjon, engasjement og arbeidsvilkår. Mordal (2014) sin kunnskapsgjennomgang av forskning på skoleledelse de siste årene, trekker frem de fire hovedretningene distribuert ledelse, transformasjonsledelse, pedagogisk ledelse (instructional leadership) og kollektiv ledelse. Mordal konkluderer med at forskningen viser at distribuert ledelse har signifikant innvirkning på lærernes motivasjon, forpliktelse og kapasitet, og har på denne måten indirekte betydning for elevenes prestasjoner.

Ut fra de teoretiske bidragene ligger det en antagelse om at jo sterkere tilstedeværelse av distribuert ledelse og felles forankring av pedagogiske beslutninger, desto mer engasjerte lærere. Harris (2013) oppsummerer at empiriske studier viser at distribuert ledelse har en positiv påvirkning på lærerens motivasjon, selveffektivisering og forpliktelse for skolens mål. Distribuert ledelse bidrar også til økt fokus på organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling. De fleste ansatte i de videregående skolene er høyt utdannede og profesjonelle, og de forventer å være autonome og å kunne lede arbeidet sitt selv. Kunnskapsmedarbeidere som er verdibevisste, de reflekterer over hvordan yrket skal praktiseres, og de ser ofte på de formelle lederne som servicepersoner (Kirkhaug, 2015). Lærere og stab planlegger, gjennomfører og evaluerer sine daglige oppgaver selv, og viktige oppgaver for ledelsen blir å sørge for at alle ansatte er inkludert i fellesskapet, at beslutninger om pedagogiske satsingsområder tas i fellesskap og at skolens veivalg forankres i personalet.

I denne oppgaven ønsker jeg altså å se nærmere på hvordan de sentrale elementene innenfor distribuert ledelse gjør seg gjeldene på to videregående skoler og i hvilken grad det kan sies å være av betydning for elevgjennomføringen. Innenfor rammen av distribuert ledelse ønsker jeg da å se nærmere på følgende forskningsspørsmål:

1. Legger skolelederne til rette for et strukturert og støttende arbeidsmiljø for lærerne?

2. Er tydelige mål og forventninger forankret i organisasjonen?
3. Har skolelederne en aktiv og deltagende rolle i lærernes læring og individuelle utvikling?
4. I hvilken grad opplever lærerne at de har innflytelse og medansvar for utviklingsarbeid og verdigrunnlag?

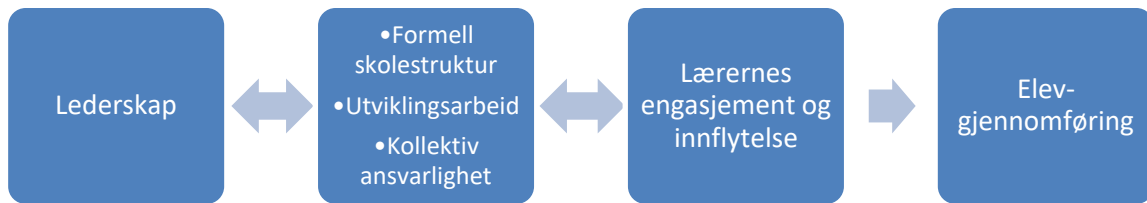
Spørsmål om struktur søker å finne svar på i hvilken grad det er etablert arenaer for samhandling, for koordinering av undervisningen i ulike fag og for evaluering av undervisningen og elevresultater. Et stabilt og rolig miljø er viktig for at lærerne skal kunne fokusere på elevenes læring og bruke arbeidstiden mest mulig effektivt.

Det andre forskningsspørsmålet søker å avdekke om ledelsen har etablert tydelige mål og forventninger i organisasjonen. Dette kan blant annet være at alle har tilnærmet samme forståelse av skolens mål, at lærerne er enig i målene og utvikler eierskap til målsetningene. I denne sammenhengen vil jeg i denne oppgaven undersøke i hvilken grad mål om økt elevgjennomføring og forventninger til medarbeidernes læring og utvikling er forankret blant lærerne.

Det tredje forskningsspørsmålet retter seg mot relasjonell tillit og om lærerne opplever støtte og oppmuntring fra skolelederne om å forbedre sin yrkespraksis. Skoleledere som deltar og involverer seg i forbedring av undervisningen og lærernes læring, er et viktig kriterium for oppnå gode elevresultater.

Det siste forskningsspørsmålet omhandler i hvilken grad lærerne får delta i og har innflytelse på beslutninger om skolens pedagogiske utviklingsarbeid. Her vil jeg komme inn på om ledelsen har etablert systematiske langsiktige utviklingsprosesser mellom ledere og medarbeidere, og om slik kollektiv ansvarlighet i skolen kan forbedre elevenes faglige progresjon og kompetanse. Dette er et sentralt moment i distribuert ledelse.

Problemstillingen kan visualiseres med en figur der variabelen «lederskap» kan ha gjensidig innvirkning på mellomvariablene formell skolestruktur, utviklingsarbeid og kollektiv ansvarlighet. Mellomvariablene kan gjensidig påvirke lærernes engasjement og der igjennom forbedre elevgjennomføringen.



Figur 1: Påvirkning mellom uavhengig variabel «Lederskap», mellomvariabler og avhengig variabel «Elevgjennomføring».

Jeg vil i liten grad gå konkret inn på lærernes pedagogiske undervisningsmetoder, for fokus vil i stedet være på lærernes engasjement og innflytelse på egen pedagogisk utvikling. Jeg vil heller ikke gå inn på elevens egen opplevelse av opplæring, læringsmiljø og trivsel, men bare bruke målinger av elevenes faglige resultater. Resultater og konklusjoner fra denne undersøkelsen kan være relevant for de formelle skolelederne i videregående skoler i dag, men også for politikere og administrasjon på fylkesnivå, for elever og foresatte og for lokalsamfunnet rundt skolene. Skolene kan ha uforløste potensialer i utøvelsen av lederskap, og min problemstillingen kan kanskje åpne for nyttige perspektiver i pedagogisk utviklingsarbeid. Mine resultater vil kunne underbygge eller bestride teorier om distribuert ledelse.

4 Teori

Ideer om lederskap er omtalt i historiske skrifter flere tusen år bakover i tid, og mange har hørt fortellinger om ledelse som har ført til suksess eller undergang. I dag utøves ledelse på mange ulike arenaer i samfunnet i private, offentlige og ideelle organisasjoner. Kirkhaug (2015) har kommet frem til en definisjon av lederskap som omfatter både ledelse og administrasjon og som kan utføres av flere formelle ledere i et lederteam. Lederskap er å påvirke personer for å nå mål, og vellykket lederskap krever formell lederkompetanse, bransjekunnskap og personlig egnethet. Bevissthet om lederverktøy, lederorientering, lederopptreden og ledelsesmodeller er viktig for å utøve stabil og god ledelse (Kirkhaug, 2015).

Den offentlige enhetsskolen har over mange år vært viktig for utviklingen av det høye utdanningsnivået vi har i Norge i dag. Skolelederen i et historisk perspektiv, har endret seg fra «den beste blant likemenn», til den profesjonelle skolelederrollen vi ser i skolene i dag (Mordal, 2014). Norske myndigheter styrer norske skoler i retning av New Public Management, i et instrumentelt perspektiv og med økt fokus på enhetslederens ansvar for elevresultater. Men norske skoler har ofte en mer elevsentrert tilnærming og skoleledelse er preget av demokratiske verdier og distribuert ledelse (Møller, 2016). Flere hevder at god skoleledelse krever både et instrumentelt perspektiv i form av politisk styring og ansvar for elevresultater, og et institusjonelt perspektiv med fokus på organisasjonskultur og forankring (Irgens, 2016; Christensen et al., 2015). Skolelederforskning har de siste årene fokusert på skoleledelsens innvirkning på elevens læring, på medarbeidernes prestasjoner og yrkespraksis, på lederpraksis tilpasset organisasjonens kontekst, på distribuert ledelse, og på et lite utvalg personlige egenskaper (Mordal, 2014).

Tradisjonelt sett har skoleledere respekt for lærerens faglige autonom og for læreryrket som profesjon, dette kan få skolelederne til å avstå fra å involvere seg i selve opplæringen. Og ofte har det blitt opp til den enkelte lærer alene hvordan opplæringen skal tilpasses den enkelte elev sine forutsetninger (Nordahl et al, 2005). Mellomledernes handlingsrom kan også være uklart og avhengig av den enkelte rektor sitt behov for avlastning. En undersøkelse av Lillejord og Børte (2018) på oppdrag fra Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS), viser at mellomledere i videregående skole mangler erfaring med å gi læringsfremmende tilbakemeldinger på undervisningen til lærerne. De fant også at

mellomlederne i skolen kan ha liten tiltro til nødvendig forskningsbasert kunnskap om pedagogikk og læring. Fordeling av oppgaver, roller og ansvar kan påvirke samarbeid og samhandling mellom rektor, skoleledere og lærere. Skoleledelsen ved de fleste videregående skoler i Finnmark i dag, består stort sett av ca 6-11 personer organisert som et leder-team.

Å være leder i offentlig sektor kan være krevende, og valg av lederskapsmodell påvirkes av flere faktorer. Offentlig sektor i Norge omfatter sentralforvaltningen, kommuner og fylkeskommuner. Offentlige organisasjoner skiller seg fra private organisasjoner hovedsakelig ved at de har en overordnet politisk ledelse, ved at de er multi-funksjonelle og ved at de opererer utenfor et økonomisk konkurransemarked (Christensen et al, 2015). Ledere i offentlig sektor må avveie hensyn til demokrati, rettsstatlige verdier og samfunnets fellesinteresser i større grad enn ledere i private organisasjoner. Ledere i offentlig sektor er indirekte ansvarlig overfor velgerne, og det kreves mer åpenhet og likebehandling enn i privat sektor. I offentlige videregående skoler stilles det spesielle krav til ledere og måten lederskap utøves på, som blant annet kunnskapsmedarbeidernes krav om autonomi og medbestemmelse, krav om kostnadseffektivitet, massemedier som setter dagsorden, politisk styring og omfattende lovverk. Uforutsigbarhet om søkertall er også en utfordring for skoleledere, siden det påvirker fordeling av utdanningsprogrammer og studietilbud på de fylkeskommunale videregående skolene som årlig tas opp til ny vurdering av fylkespolitikkerne. Slike endringer i skolens undervisningstilbud kan påvirke for eksempel skolens kompetansebehov og omdømme. Politisk styring i form av reformer på nasjonalt nivå kan påvirke kompetansebehov, opplæringens innhold, opplæringsmetoder og verktøy i skolene. Skoleledere kan noen ganger oppleve et dilemma mellom instrumentelt og institusjonelt perspektiv i form av lojalitet til politisk ledelse, kostnadseffektivitet og opplæringseffektivitet på den ene siden, og ledelse av kunnskapsmedarbeidere, bygging av relasjoner og tillit og forbedring av opplæringens kvalitet på den andre siden. En kompleks offentlig sektor kan føre til utvikling av «ny-weberianske» organisasjonsformer i fremtiden med resultatstyring, brukermedvirkning, profesjonalitet og en kombinasjon av NPM og byråkrati (Christensen et al, 2015).

Distribuert ledelse er basert på aktivitetsteorien, der aktivitet er broen mellom samhandling og organisasjonsstruktur (Gronn, 2000). Samhandling kan inndeles i de tre typene spontan samhandling, intuitiv samhandling og institusjonaliserte rutiner. Samhandlingen fører til at

både formelle ledere og medarbeidere har innflytelse på beslutninger og prosesser, og individuelle handlinger blir meningsfylt i et samlet mønster. Innflytelse og autoritet fordeles på flere personer enn bare den øverste formelle lederen. Slik kan lederskap og ansvarlighet spres til mange personer i organisasjonen (Day og Sammons, 2016). Undersøkelser har vist at rektorer ved de mest suksessrike skolene i verden ofte har evne til å utvikle både personlige relasjoner og funksjonelle relasjoner, at de tydeliggjør skolens mål og at de i stor grad involverer alle medarbeiderne i skolen ved distribuert innflytelse og kollektiv ansvarlighet (Day og Sammons, 2016). Fenomenet distribuert ledelse er debattert og på ulike måter implementert i utdanningssektoren i flere land de siste 15 årene (Harris, 2013). I Norge var stortingsmeldingen «Kultur for læring» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) og innføring av ny opplæringsreformen Kunnskapsløftet i 2006, med på å starte debatten om distribuert ledelse. Sentralt i reformen var det en intensjon om tillit til de profesjonelle lærerne, lærernes frihet til å ta ansvar og en type desentralisert eller distribuert styring.

Distribuert ledelse kan føre til mer effektive skoler i form av gode elevresultater, og sentrale forskere (Gronn, 2008; Harris, 2013; Robinson et al., 2009) peker på flere viktige forutsetninger for å lykkes med dette. Jeg har valgt å avgrense min undersøkelse til følgende fire forutsetninger for distribuert ledelse:

- Planlegging, koordinering, strukturert og støttende arbeidsmiljø (utdypes i avsnitt 4.1)
- Tydelige mål og forventninger (beskrives i avsnitt 4.2)
- Delta i lærernes læring og utvikling av yrkespraksis (avsnitt 4.2)
- Distribuert innflytelse, prosesser og forhandlinger mellom ledere og medarbeidere, kollektiv ansvarlighet og kapasitet for engasjement (avsnitt 4.3)

4.1 Formell skolestruktur og koordinering

Planlegging, koordinering og et støttende arbeidsmiljø kan bidra til å frembringe distribuert ledelse. Her vil vi se nærmere på tre aktuelle underfaktorer: Interne ressursfunksjoner, klasselærermøter og samarbeid med eksterne aktører.

4.1.1 Interne ressursfunksjoner

I en hektisk skolehverdag, vil lærere kunne legge merke til om skolelederne involverer seg i oppfølging av tidkrevende elever som trenger ekstra tiltak for forbedring av ferdigheter, motivasjon og livsmestring. Robinson et al. (2009) fremhever struktur som en av de fem viktigste lederdimensjonene i skoler med gode elevresultater. Ledelsen må sørge for et ryddig, strukturert og støttende skolemiljø både i og utenfor klasserommene. Harris (2013) fant at blant annet strukturering av skolehverdagen, aktiv full støtte fra formell leder og relasjonell tillit var viktige kriterier for å forbedre lærernes selveffektivisering, motivasjon og forpliktelse.

4.1.2 Klasselæremøter

En gruppe lærere som underviser den samme gruppen elever et helt skoleår, trenger jevnlig å utveksle opplysninger om enkeltelevenes ferdigheter, mestring og progresjon og om muligheter for tverrfaglig samarbeid. Som nevnt er Robinson et al. (2009) fant at koordinering og medarbeiderstøtte var blant de viktigste lederdimensjoner blant grunnskoler med gode elevresultater i New Zealand. I en organisasjon med mange ulike spesialistkompetanser, så fremhever Jacobsen og Thorsvik (2013) at koordinering er en kostnad man må betale for å få spesialisingsgevinst og oppnå organisasjonens mål. Koordinering kan skje på ulike måter som for eksempel standardisering av prosedyrer, standardisering av normer og horisontalt samarbeid. Fordelene med koordinering kan være tilpasning, fleksibilitet, motivasjon og hurtige avgjørelser. Ulemper kan være manglende styring, uklart ansvar eller ulik yrkespraksis dersom ikke skolelederne følger opp koordineringen. Klasselæremøter med eller uten avdelingsleder, kan være en arena for slik koordinering av undervisningen i ulike fag. Koordinering kan beskrives som institusjonaliserte formelle rutiner, og sammen med spontant og intuitivt samarbeid utgjør dette organisasjonens samhandling (Gronn, 2002). Samhandling og gjensidig avhengighet er ofte nødvendig for distribuert ledelse.

4.1.3 Samarbeid med eksterne aktører

Elevenes forutsetninger til å mestre overganger mellom grunnskole, videregående skole og lærebedrifter kan påvirke skolens måloppnåelse. Markussen et al (2012) rapporterte at noen årsaker til lavere elevgjennomføring i Finnmark enn i andre fylker, kunne være elevenes mangelfulle kunnskaper og ferdigheter fra grunnskolen, feil valg av utdanningsprogram, og

for lavt antall læreplasser i bedrift. Skoler med kompleks struktur med avdelinger, fagseksjoner og andre nettverk, krever at flere ansatte er i stand til å respondere på raske og uforutsigbare endringer i omgivelsene (Harris, 2013). Dette kan for eksempel bety å sette lærere i stand til å respondere på endring i grunnskole-strategier eller endring i næringslivets behov for lærlinger. Elevenes forståelse av kobling mellom yrkest teori og praktisk yrkesutøvelse er en sentral problemstilling for yrkesfaglærere i videregående skole. Da kan det være viktig å oppmuntre yrkesfaglærerne til å utvikler sin yrkesfag-undervisning i takt med endringer i næringslivs-bransjen som elevene utdanner seg til. Skoleledere som deltar i lærernes læring og utvikling vil ha et fortrinn i forbedring av elevresultater (Robinson, 2009).

4.2 Pedagogisk utviklingsarbeid

Ledernes deltagelse i lærernes læring og utvikling av yrkespraksis kan være en forutsetning for distribuert ledelse. Knyttet til dette kan pedagogisk utviklingsarbeid kan være en arena både for refleksjon og utveksling av erfaring og ideer i pedagogiske endringsprosesser, og kan resultere i forbedring av den enkelte lærer sin undervisningspraksis. Tidligere forskning understøtter betydningen av både samhandling, felles forståelse, innflytelse og lærernes individuelle kompetanseutvikling (Robinson et al., 2009). På dette delområdet er min undersøkelse er avgrenset til fire lederoppgaver som kan ha betydning for distribuert ledelse: Profesjonelle læringsfellesskap, videreutdanning, beslutninger om pedagogiske satsingsområder og evaluering av elevresultater.

4.2.1 Profesjonelle læringsfellesskap

Prosessaktive skoleledere som legger til rette for profesjonelle læringsfellesskap for eksempel i form av gruppemøter om pedagogiske utfordringer og prosesser, kan i større grad oppnå medvirkning, samhandling og innflytelse. Dette er sentrale kjennetegn for distribuert ledelse og skoler med gode elevresultater (Day og Sammons, 2016). Distribuert ledelse og distribuert makt kan øke lærernes selveffektivisering, forpliktelse og motivasjon (Harris, 2013). Irgens (2016) mener at god skoleledelse i Norge i dag bør omfatte både institusjonelle og instrumentelle perspektiver. Institusjonelle teorier om distribuert ledelse og transformasjonsledelse omfatter autonomi og samhandling blant medarbeiderne som fortolkende og skapende mennesker, sier han. Ottesen (2016) mener at skoleledere bør lære

å lede læringsprosesser, å legge til rette for å stille spørsmål til dagens yrkespraksis, å utvikle profesjonell dømmekraft og å skape rom for nytenking.

Organisasjoner som søker stabilitet kan ikke forbli uforandret, de må utvikle seg for å hindre at effektivitet og kvalitet faller under kritisk lavt nivå (Kirkhaug, 2017). Og for å unngå store ressurskrevende endringer, kan kontinuerlig organisasjonsutvikling være gunstig. Et primært mål for organisasjonsutviklingen kan være sosial utvikling av grupper og omfatte bevisstgjøring av gruppemedlemskap, utveksling av synspunkter, tolkninger og ideer. Verdier som toleranse, respekt og likeverd vil være viktig utgangspunkt for en slik varig prosess, der man utvikler blant annet organisasjonens sosiale kapital. I følge Kirkhaug (2017) er det en rekke betingelser som kan være fordelaktig for en slik varig prosess. Noen av dem er inndeling etter produktprinsipp, kultur preget av åpenhet og ærlighet, relasjonell tillit, normativ og følelsesmessig tilhørighet, tydelige formelle belønnings- og straffesystemer, lojalitet til organisasjonen og brukerne, strukturert møtevirksomhet og horisontal informasjonsutveksling, felles forståelse av prosess og støtte fra toppledelsen.

4.2.2 Kompetanseplan og videreutdanning

Strategisk rekruttering av nye medarbeidere, prioriterte læringsmål for medarbeiderne og skoleledernes oppfordring og deltagelse i lærernes læringsprosess er blant de 5 viktigste lederdimensjoner ved skoler med gode elevresultater (Robinson et al., 2009). Det er av stor betydning at skolelederne på denne måten involverer seg i lærernes videreutdanning. Jacobsen og Thorsvik (2013) beskriver tre måter å påvirke medarbeidernes adferd som er rekruttering, sosialisering og disiplinering. Disiplin kan omfatte blant annet belønningssystemer for videreutdanning.

Organisasjonsutvikling omfatter både sosial kapital som tidligere nevnt, men også utvikling av human kapital som er medarbeidernes formelle fagkompetanse (Kirkhaug, 2017). Og blant annet tydelige formelle belønningssystemer for kompetanseheving er en fordel for varig organisasjonsutvikling. Lederskap er å påvirke medarbeiderne for å oppnå organisasjonens mål, og vellykket lederskap krever blant annet formell lederkompetanse (Kirkhaug, 2015).

4.2.3 Evaluering av elevresultater

Mordal (2014) oppsummerer om forskning på skoleledelse at gode ledere må legge til rette for lærernes læring og evaluering av egen yrkespraksis. Reaktive og proaktive ledere som evaluerer elevresultater og lar dette påvirke skolens veivalg i samarbeid med lærerne, kan oppnå tydelige og forankrede målsetninger. Dette kan være viktige trekk ved skoler med distribuert ledelse. Skolens elevresultater blir målt og rapportert til skoleeier og nasjonale myndigheter i stor grad, og skoleledernes ansvar for forbedringstiltak har blitt tydeligere i videregående opplæring de siste årene. Irgens (2016) mener som tidligere nevnt, at god skoleledelse bør omfatte både instrumentelle og institusjonelle perspektiver. Måling og rapportering av elevresultater er viktig for evaluering av skolens effektivitet i et instrumentelt perspektiv. Robinson et al. (2009) har funnet at tydelige målsetninger og evaluering av undervisningen er blant de fem viktigste lederdimensjoner ved suksessrike grunnskoler i New Zealand. Når det gjelder utdanning av skoleledere globalt sett, så sier Møller (2016) at det i stor grad er OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) som legger premissene. Og de er preget av at utdanning er en salgsvare, av at skolene konkurrerer om elevene og av tydelig lederskap og resultatansvar. Dette påvirker også skolelederutdanning i Norge.

4.2.4 Beslutning om pedagogiske satsingsområder

Lærernes innflytelse på valg av pedagogiske satsingsområder, kan være viktig for distribuert ledelse. Gronn (2000) beskriver distribuert ledelse som en lederskapsmodell der makt, innflytelse og initiativ er fordelt på mange personer i organisasjonen, og ikke konsentrert bare hos de formelle lederne. Formell og uformell innflytelse kan utvide organisasjonens lederskaps-kapasitet og dermed forbedre måloppnåelsen. Prosesser og forhandlinger mellom ledere og medarbeidere om prioritering av satsingsområder, kan være en av forutsetningene for å lykkes med distribuert ledelse. Medvirkning i beslutninger kan forsterke medarbeidernes engasjement og eierskap til skolens utviklingsprosesser. Felles ansvar og medvirkningskraft kan øke trivsel og motivasjon (Mordal, 2014). Distribuert ledelse kan bidra til mer fokus på organisasjonsutvikling i skolen. Organisasjonsutvikling kan ikke planlegges i detalj, men må legges til rette for og «...samtidig som impulsene hele tiden må komme fra medarbeidernes ideer og erfaringer og ikke fra sentralstyrte planer» (Kirkhaug, 2017). Bevisstgjøring av gruppemedlemskap kan på denne måten styrke

felleskapet, og styrke arbeidet for et felles mål. Ottesen (2016) mener at pedagogisk ledelse betyr å initiere og lede læringsprosesser som omfatter gjensidig innflytelse. «Pedagogisk ledelse» er også en oversettelse av begrepet «instructional leadership» der faglig kompetanse, faglige mål, faglige tilbakemeldinger og formell kompetanseutvikling er viktig for skoleledelsen. I denne sammenheng betyr pedagogisk utviklingsarbeid å fortolke læreplaner. Mordal (2014) oppsummerer at både distribuert ledelse og pedagogisk ledelse er viktig for god skoleledelse.

4.3 Kollektiv ansvarlighet

Innflytelse, prosesser og forhandlinger mellom ledere og lærere kan styrke lærernes eierskap, ansvarlighet og engasjement om skolens målsetning. Jeg vil undersøke verdier og grunnleggende antagelser i organisasjonskulturen som gjelder tre utvalgte delområder: Forankring, elevfokus og ekstrarolleadferd.

4.3.1 Forankring

Lærernes innflytelse på felles målsetninger er viktig for distribuert ledelse og samhandling (Harris, 2013). Moos et al. (2011) fant at distribuert innflytelse i form av utstrakt bruk av gruppearbeid og av at felles verdier og pedagogisk utvikling fremforhandles mellom ledere og lærere i formelle forum, er viktige betingelser for å opprettholde gode elevresultater over lengre tid. Kunnskapsmedarbeidere ønsker ofte å skape seg en karriere og krever interessante oppgaver og gode læringsmuligheter. Institusjonell ledelse har som mål å rekruttere, holde på og utnytte kreativiteten til kunnskapsmedarbeidere (Jacobsen og Thorsvik, 2013). I et kulturelt perspektiv har en organisasjon en samfunnsrolle i seg selv. Christensen et al. (2015) forklarer at uformelle mål vil utvikles over tid, og lederne bør være troverdige rollemodeller og prøve å forene spenninger og motsetninger og ha fokus på organisasjonskulturen. Dette kan skape et felles verdigrunnlag og bygge organisasjonens legitimitet. Grunnverdier kan også påvirke medarbeidernes syn på brukerne, i vårt tilfelle lærernes syn på elevene.

4.3.2 Elevfokus

Verdier, grunnleggende antagelser og syn på elevene, kan påvirke lærernes ansvarlighet og engasjement, og der igjennom forsterke distribuert ledelse. Irgens (2016) mener at en god

skoleledelse krever både bevissthet om og evaluering av elevresultater på den ene siden, og relasjonell tillit og medarbeiderstøtte på den andre siden. Læreryrket som yrkeskunst omfatter sansing, fortolking, nærvær, intuisjon og improvisasjon. Skolelederen må støtte lærerne i å knytte relasjoner med elevene. Elevens mestring og læringsprosess er like viktig som sluttresultatet i form av gjennomføring og karakterer, mener Irgens (2016). Ottesen (2016) mener skoleledelse bør forankres i pedagogikk og kunnskap om elevens læring. Hun henviser til Opplæringslovens formålsparagraf om å bidra til at barn og unge lærer det de trenger for å sikre dem gode liv, og legger til at en god skole er ikke bare en effektiv skole. Skoleledere må tørre å stille spørsmål ved lærernes yrkespraksis.

4.3.3 Ekstrarolleadferd

Kollektiv ansvarlighet blant alle ansatte kan være svært fordelaktig for distribuert ledelse. Lederskap som får medarbeiderne til å yte ekstra utover det som er forventet, spiller blant annet på faktorer som institusjonelle tillit, lojalitet og integritet. Det er påvist en sammenheng mellom distribuert ledelse, kollektiv ansvarlighet og gode elevresultater ved suksessrike skoler i flere land. Day og Sammons (2016) fremholder relasjonsbygging, felles verdier, forankring og utvidet kollektiv ansvarlighet som viktige forutsetninger for de beste grunnskolelederne i verden. Lederskap omfatter både formell og uformell innflytelse blant de ansatte, og samhandling kan øke måloppnåelsen (Gronn, 2000). Kirkhaug (2015) forklarer distribuert ledelse som en form for delt lederskapsfunksjon som krever prosessaktive og relasjonsorienterte ledere, og der viktige verktøy er målsetning og verdier. Konsensusbeslutninger der lederteamet drøfter seg frem til enighet, er vanlig i denne lederskapsformen. Empiriske studier viser at distribuert ledelse øker lærernes motivasjon og forpliktelse for organisasjonens mål (Harris, 2013).

4.4 Oppsummering om distribuert ledelse

Særtrekk ved distribuert ledelse i skolen er leder som legger til rette for strukturert og støttende arbeidsmiljø og for samhandling mellom ledere og lærere. Ledelsen etablerer tydelige mål for skolen og involverer seg i lærernes utvikling av sin yrkespraksis. Lærerne inviteres med i utviklingsprosesser som kan føre til distribuert innflytelse, kollektiv ansvarlighet og økt engasjement blant flest mulig ansatte.

Jeg vil fokusere mindre på delegering av lederoppgaver internt i ledergruppen. Og jeg vil i liten grad gå inn på drøfting av de spesifikke komponentene i aktivitetsteorien eller analyse i forhold til Gronn (2000) sine tre spesifiserte typer samhandling, men heller konsentrere meg om innflytelse og samhandling generelt.

5 Metode

5.1 Forskningsdesign

Jeg ønsker å se på hvordan skoleledere samhandler med, koordinerer og motiverer sine lærere på 2 utvalgte videregående skoler, og om dette kan ha innvirkning på skolens måloppnåelse. I utgangspunktet var det planlagt å undersøke tilsammen fire skoler som var i akseptabel reiseavstand i forhold til tidsbruk. Av ulike årsaker var de etter hvert bare to skoler som takket ja til å delta i undersøkelsen. Skole A med ca 300 elever og 9 skoleledere i leder-teamet, og skole B med ca 450 elever og 6 skoleledere i leder-teamet. Resultatene fra denne undersøkelsen kan bli sammenlignet med statistikk om skoleårsgjennomføring (Finnmark fylkeskommune, 2019), og med skolebidragsindikatorer (Utdanningsdirektoratet, 2018). Mine undersøkelser kan avdekke mulige tendenser til sammenheng mellom variablene lederskap, lærernes engasjement og elevresultater ved de videregående skolene i Finnmark. Denne undersøkelsen omfatter en deduktiv, beskrivende og kvalitativ metode som består av intensive case-studier ved utvalgte skoler (Jacobsen, 2015). Det blir gjennomført et individuelt intervju med rektor og et gruppe-intervju med lærere, ved hver av de to skolene. Resultater kan bli sammenlignet med sekundærdata om skoleårsgjennomføring og skolebidragsindikatorer.

5.2 Gyldighet og pålitelighet

I beskrivende forskningsdesign har man to kriterier, gyldighet og pålitelighet. Gyldighet (validitet) kan inndeles i intern gyldighet og ekstern gyldighet (Jacobsen, 2015). Intern gyldighet er i hvilken grad forskeren virkelig måler det fenomenet hun ønsker å måle (er intervjuguide egnet til å undersøke problemstillingen og er datagrunnlaget omfattende nok til å si noe om problemstillingen, utskrift av intervju til respondentene for gjennomlesing/bekreftelse), og ekstern gyldighet er i hvilken grad undersøkelsen av et lite antall respondenter kan overføres til en større populasjon (relevans og sikkerhetsnivå). Pålitelighet (relabilitet) sier noe om undersøkelsen er pålitelig og om resultatene er til å stole på. Feilkilder her kan for eksempel være ledende spørsmål, ladede spørsmål, uklare spørsmål eller om respondents egeninteresse kan påvirke hvordan de svarer på spørsmålene. Tekniske feil i undersøkelsen kan også være en slik feilkilde.

5.3 Valg av respondenter

Kvalitative studier søker å avdekke det unike eller spesielle i en organisasjon. Jeg har valgt å gjennomføre individuelle intervju med de to rektorene i tillegg til gruppe-intervju med et utvalg av ca. 6 lærere ved hver av de to skolene. Rektor foretar utvalg av lærere til gruppe-intervju ved sin skole, ut fra forhåndskriterier. Kriteriene er at lærerne velges fra ulike avdelinger som ledes av ulike avdelingsledere, for at flest mulig fagmiljøer og erfaring med de ulike skolelederne i organisasjonen vil være representert i gruppe-intervjuet. Lærerne må ha vært ansatt i minimum 2 år slik at sannsynligheten er større for å ha deltatt i eventuelle skoleårsevalueringer og tiltak for pedagogisk utvikling. Begge kjønn bør være representert.

5.4 Forskningsetikk

Jeg har valgt å undersøke skoleledelse ved de videregående skolene i Finnmark, der jeg selv er ansatt på en av skolene Nordkapp videregående skole. Fordeler ved å undersøke egen organisasjon og skole, kan være min egen relevante erfaring fra denne skoletypen og fra skoleutvikling i Finnmark. En intern ansatt i organisasjonen kan vekke større tillit enn en ekstern forsker. Men i motsatt fall kan en utenforstående forsker oppnå en mer fortrolig atmosfære i intervju-situasjonen, hvis respondentene oppfatter denne forskeren som mer nøytral og objektiv enn ansatte i fylkeskommunen. Ulemper ved å forske på egen organisasjon kan være begrenset objektivitet og egen transgynthet. Siden jeg selv har en sentral rolle i resultatmålingen ved min egen skole i mitt daglige arbeid, så må jeg være bevisst på at lojalitet til politisk nivå og relasjoner til mine kolleger kan påvirke mine vurderinger.

Det kan også være andre forskningsetiske aspekter ved å sammenligne flere skoler og sette dem opp mot hverandre. Det kan oppfattes som å fremheve enkelte skoler foran andre skoler. En masteroppgaven må forsøke å presentere data i en riktig sammenheng slik at man ikke unødvendig setter enkelte skoler, lærere, samfunn, elever og foresatte i et dårlig lys. På den andre side skal forskning søke ny kunnskap som kan bidra til å forbedre skolens samfunnsrolle, og i dette tilfellet elevens læringsutbytte og forbedret mulighet til å oppnå fagbrev eller studiekompetanse. En forsker må vurdere hvor tett man kan identifisere respondentene uten å avsløre enkeltpersoner. Man bør reflektere over om samfunnet har

krav på all den informasjon som frembringes, eller bør for eksempel skoler anonymiseres i den offentlige presentasjonen av resultatene. Man bør også være observant overfor politikere som ønsker å bruke forskningsresultater for å underbygge sine politiske standpunkter, for eksempel kostnadseffektivisering ved nedleggelse av videregående skoler eller sammenslåing av fylker som en del av den pågående kommunereformen i Norge.

5.5 Intervjumetode

Gruppe-intervjuene ble gjennomført på et av skolens møterom, og rektor-intervjuene ble gjennomført på rektors kontor. Alle fire intervjuene varte omtrent 90 minutter (med en kort pause etter ca 30 minutter). Lydopptaker ble benyttet, og lydopptakene ble transkribert og sendt til respondentene for gjennomlesing og bekreftelse av innholdet ca. fire uker etter intervjuet.

5.6 Analyse og konklusjon

Lydopptak og notater fra intervjuene ble renskrevet, systematisert og kategorisert. Analysen ble avgrenset til tre utvalgte områder skolestruktur, pedagogisk utviklingsarbeid og kollektiv ansvarlighet. Kategorier, respondenter og kontekster ble sammenbundet for å tolke materialet. Sitater fra intervjuene refereres i teksten til den enkelte respondent som rektor A, rektor B, lærer 1-lærer6 (skole A) eller lærer7-lærer10 (skole B). Resultatene kan sammenlignes med vitenskapelige teorier om distribuert lederskap Gronn (2000), Day (2016) og Harris (2013). I slutten av funn-analyse-drøfting-kapittelet vil jeg oppsummere og presentere konklusjon på denne undersøkelsen.

Denne masteroppgaven er inndelt i åtte hovedkapittel: Innledning, bakgrunn, problemstilling, teori, metode, funn-analyse-drøfting, sekundærdata og avslutning. Fullstendige kildehenvisninger er oppført i en referanseliste i slutten av oppgaven. Intervjuguide og fylkeskommunens kompetanseplan-skjema ligger som vedlegg 1 og vedlegg 2.

6 Funn, analyse og drøfting

Distribuert ledelse som lederskapsmodell legger vekt på blant annet strukturert og støttende arbeidsmiljø, samhandling, tydelige målsetninger, distribuert innflytelse og utvikling av individuell yrkespraksis. Funn, analyse og drøfting av undersøkelsene ved to videregående skoler i Finnmark, er inndelt i tre avsnitt som presenteres i samme rekkefølge som i teoridelen (kapittel 4). Først vil jeg ta for meg skolestruktur og koordinering knyttet til forskningsspørsmål 1 om strukturert og støttende arbeidsmiljø i avsnitt 6.1. I neste avsnitt 6.2, vil vi se på skolens utviklingsarbeid knyttet til forskningsspørsmål 2 om forankring av mål, og knyttet til forskningsspørsmål 3 om skoleledernes deltagende rolle i lærernes læring og utvikling. Til slutt blir det gjennomgang, funn og drøfting i forbindelse med kollektiv ansvarlighet og forskningsspørsmål 4 om lærernes innflytelse og medansvar i avsnitt 6.3.

6.1 Formell skolestruktur og koordinering

Struktur, planlegging, forutsigbar møtekalender og skolens samarbeid med eksterne aktører er viktige momenter i forhold til god samhandling og forutsigbart arbeidsmiljø, som kan være en viktig forutsetning for distribuert ledelse (Gronn, 2000; Harris, 2013; Robinson et al., 2009). En videregående skole består av mange ulike spesialiserte medarbeidere med ulik kompetanse, og koordinering av individuelle handlinger kan bevisstgjøre den enkelte medarbeider på betydningen av samhandling for skolens måloppnåelse. En strukturert skole kan bidra til å øke lærernes selveffektivisering, motivasjon og forpliktelse for skolens mål (Harris, 2013).

Vi ser nærmere på tre utvalgte områder for samhandling i tre delavsnitt nedenfor: For det første interne ressursfunksjoner, for det andre organisering av klasselæremøter og for det tredje samarbeid med grunnskole og lærebedrifter.

6.1.1 Interne ressursfunksjoner

Støttende arbeidsmiljø der lederne involverer seg i elevenes utbytte av undervisningen, kan bidra til distribuert ledelse. De to undersøkte skolene har løst utfordringene på litt forskjellige måter, for elever med dårlig motivasjon, lave ferdigheter eller vanskelig livssituasjon. Dersom en lærer har en ekstra krevende klasse, kan læreren få «byrdefull»-ressurs i form av redusert antall undervisningstimer per uke eller større stillingsprosent.

Læreren vil dermed kunne bruke mer arbeidstid på praktiske og administrative gjøremål og tilrettelegging for elevene. Dette forteller begge rektorene på A og skole B, og lærerne bekrefter dette selv om noen lærere på skole B sier det er bare vg1 yrkesfag-klasser som får slik ekstra lærer-ressurs, og flere klasser som har behov for ekstra ressurs får ikke det. Frustrerte og demotiverte lærere kan oppleve arbeidshverdagen mindre meningsfull som derfor bidrar mindre til skolens måloppnåelse. Rektor og lærere på skole A mener de har et velfungerende sosial-pedagogisk ressurs-team. *«Vi har ressurs-teamet som er sammensatt av ulike ressurspersoner som jeg tror er PP-rådgiver, rådgiver, elevkonsulent og en fra ledergruppa»* (lærer 2, skole A). *«For min del bruker jeg ikke bare ressurs-teamet. Jeg bruker alle de andre lærerne som jeg snakker med når jeg har saker og ting jeg lurert på. Da er vi tilbake til det at vi er en liten skole og alle kjenner alle»* (lærer 5, skole A).

Rektor ved skole B forteller at avdelingsleder, rådgiver, fagopplæringskoordinator for læreplasser, helsesøster, NAV-veileder, politi, utekontakt og kommune-psykolog samarbeider tverrfaglig med faste møter om de elevene de er bekymret for. Lærerne ved skole B forteller at rådgiver, PP-rådgiver og helsesykepleier er tilgjengelig, og at politi og utekontakt kommer innom skolen. *«Vi har jo jobbet med 10-faktor medarbeiderundersøkelsen, og jeg tror et pedagogisk team kommer vi til å få inn.»* *«Hvis de har en diagnose så følger det en ressurs med. Men mange ganger» ... «blir man stående alene. Så vi ønsker oss et team som kan hjelpe oss og løfte byrden av skuldrene våre, at man har flere å dele ansvaret med.»* (lærer 8, skole B). *«Jeg tenker mange ganger at vi har veldig utfordrende elever som trenger hjelp og oppfølging. Så føler jeg meg vanvittig alene. Selv om jeg har avdelingsleder så føler jeg meg utrolig alene med problemene.»* (lærer 7, skole B). Lærerne på skole B sier at å opprette et sosial-pedagogisk team kan hjelpe elever med sosiale problemer eller helse-utfordringer, slik at lærerne i større grad kan fokusere på opplæringen. I tillegg bør skole B i større grad kan sette inn ekstra lærere i klasser med ekstra utfordringer. Lærerne mener dette er de viktigste tiltakene for å øke elevgjennomføringen ved skole B. Selv om avdelingsleder ved skole B har oversikt over elevenes progresjon og gjennomfører individuelle samtaler med de elevene som har strykfag halvveis i skoleåret, og avdelingsleder er tilgjengelig for samtale med lærere og deltar i tverrfaglig-gruppe, så opplever lærerne noen ganger at de står alene med problemene.

Dette kan tyde på uklar ansvarsfordeling eller utilstrekkelig koordinering av støttefunksjoner på skole B.

Videre fremhever lærerne ved skole A at elevkonsulenten gjør en viktig jobb. «*I det daglige er det elevkonsulent som tar mange og følger opp de elevene på en veldig tett måte, og spesielt borteboere.*» (lærer 1 skole A). «*Det er veldig lett for meg som lærer å gå til elevkonsulent og videreformidle kontakt med eleven. For hun tar alltid imot dem. Jeg tror hun gjør en veldig god jobb, for man hører sjelden noe mer fra den eleven om den tingen. Man har en følelse av at ting blir ordnet opp.*» (lærer 3, skole A). «*Ja og hun kan brukes som veileder eller rådgiver for oss også, om vi skal kontakte helsesøster eller andre, så tar hun seg av det. Så hun er absolutt en kjemperessurs.*» (lærer 2, skole A). Skole A har også i flere år lagt veldig godt til rette for at elever med strykfag skal få repetisjonsundervisning, slik at eleven kan gjennomføre eksamen på nytt neste termin. Skolen har utformet gode økonomiske rammer for de lærerne som tar på seg slik ekstraundervisning. Lærere som opplever god samhandling og effektive støttefunksjoner for elevenes helse, ferdigheter og livsmestring, kan bli ekstra motivert til å bidra med å forbedre elevens mestring av skolearbeidet. Dette samsvarer delvis med Robinson et al. (2009) og Harris (2013) som fremholder struktur i oppgavefordelingen og støttende arbeidsmiljø som viktige kriterier for skoler med gode elevresultater. Proaktive og relasjonsorienterte ledere som planlegger og opprettholder gode rutiner, kan forbedre effektivitet og måloppnåelse (Kirkhaug, 2015).

6.1.2 Klasselæremøter

Koordinering og strukturert arbeidsmiljø ser ut til å være etablert ved begge skolene, noe som er gunstig for distribuert ledelse. Rektor B forklarer at avdelingsleder eller rektor selv deltar på klasselæremøtene. Skolelederne forsøker å bruke minst mulig møtetid på problem-beskrivelser og mer møtetid på løsninger og handlinger for bedre læringsmiljø. Klasselæremøter er viktig for koordinering av elevenes timeplan, utveksling av undervisningsmetoder og vurderingsmetoder, og samhandling om opplæringen for den enkelte elev. Disse møtene kan forbedre informasjonsutveksling, ansvarlighet og forpliktelse for skolens målsetning, som kan legge til rette for større grad av distribuert ledelse og gode elevresultater (Harris, 2013). Rektor A forteller at de har en systematisk møtekalender der klasselæremøte gjennomføres hver fjerde uke for hver klasse, gjennom hele skoleåret. På disse møtene blir man enig om hvordan de ansatte vil håndtere utfordringene til enkelt-

elever, sammen med avdelingsleder som også er tilstede. Det er viktig å ha en god holdning til elevsakene som avdekkes. *«Når vi har klasselærerråd så har ledelsen utarbeidet en slags mal på referat og på det skjemaet så står jo disse tingene oppført som punkter vi skal gå igjennom på klasselærerrådene. Det er en gang i måneden, og da har man mulighet til å sjekke disse tingene.»* (lærer 3, skole A). Dette kan tolkes på den måten at skoleledelsen på begge skoler er løsningsorienterte i forhold til elevsaker, men skole A har i tillegg utviklet en prosedyre med skriftlig beskrivelse av konkret løsning og ansvarsfordeling. Dette kan tyde på et ekstra proaktivt og prosessaktivt lederskap ved skole A, som sørger for effektiv tidsbruk på møtene og dokumentasjon. På den andre siden kan flere skjema og detaljert styring av lærernes møter oppleves som kontrollerende og mangel på tillit fra ledelsen, men lærerne på skole A uttrykker at de er fornøyd med møtestruktur og skriftlige referater.

6.1.3 Samarbeid med eksterne aktører

Tydelige målsetninger om elevgjennomføring, planlegging og koordinering kan være viktig for at elevene mestrer overganger mellom grunnskole, videregående skole og lærebedrift. Selv om respondentene ikke har nevnt det i intervjuene, så har skole A i 4-5 år har et tett partnerskapsarbeid med to grunnskoler i regionen, blant annet dialogmøter mellom lærerne fra grunnskolene og lærerne fra den videregående skolen om kompetansemålene i tre utvalgte fag (Finnmark fylkeskommune, 2019). Skole B er en av fire skoler i fylket som har fått tildelt kombinasjonsklasse for minoritetsspråklige elever, som betyr et ekstra forberedende år med grunnskoleundervisning. Rektor B forteller *«..jeg jobber ekstra mye selv med minoritetsspråklige elever og kombinasjonsklasser. Og jeg presset hardt for å få et tilbud inn til skolen her.»* Oppretting av kombinasjonsklasse kan ha gitt elevene bedre forutsetninger før de starter på vg1, og andel minoritetsspråklige elever med strykfag er redusert med 26% og andel sluttet er redusert med 51% på vg1-nivå (Finnmark fylkeskommune, 2019). Begge skolene har altså til en viss grad inter-organisatorisk samarbeid med grunnskolene som er i et leverandør-forhold den videregående skolen. Dette kan ha betydning for elevenes grunnleggende ferdigheter og forutsetninger for å fullføre videregående opplæring. Rektorene har på ulike måter tatt initiativ til å forbedre elevenes forutsetninger, og dette ser ut til å ha hatt positiv effekt på skoleårgjennomføringen i skole A og skole B (Tabell 1). Skolelederne har vist engasjement i forhold til målsetning om elevgjennomføring, og tydelige målsetninger kan bidra til distribuert ledelse.

Både skole A og skole B har tatt initiativ til samarbeid med næringslivet i fylket med tanke på læreplasser, men det kommer ikke helt klart frem i intervjuene om dette omfatter systematisk samarbeid på flere yrkesområder og om dette er en langsiktig satsing. En av lærerne på skole B forteller at «*Elevene skal jo ut i næringslivet og hvordan vi tilrettelegger for det, vi lærere er jo en del ute i bedriftene. Bedriftene er av og til på besøk her.*» «*I Kompetanse-for-kvalitet sin hospiteringsordning, har det vært litt snakk om bedriftene kunne hospitere på skolen for å se om skolen faktisk tilbyr det som bedriften ønsker.*» (lærer 10, skole B). En av de andre lærerne forteller at en lærebedrift skal besøke deres elever samme dag som dette intervjuet, for å fortelle hvilke forventninger til faglig kompetanse, engasjement og disiplin bedriften har til de som tas inn som lærlinger. En tredje lærer forteller at deres elever ofte oppretter ungdomsbedrift, der elevene lærer å starte og drive en bedrift. Lærerne på skole B gir et visst inntrykk av at det ofte er opp til den enkelte lærer å etablere et systematisk samarbeid med aktuelle lærebedrifter.

Lærerne ved skole A har ikke nevnt samarbeid med næringslivet i intervjuet, en årsak til dette kan være at de ikke fikk direkte spørsmål om dette eller at dette er ivaretatt på ledernivå. Det er en svakhet at min undersøkelse ikke var godt nok planlagt når det gjelder partnerskap med eksterne aktører den videregående skolen har leverandørforhold til. En bedre formulering i intervjuguide kunne skaffet oss mer informasjon fra respondentene om dette.

Yrkesfaglærere legger til rette for at elevene skal mestre både teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter, slik at elevene får best mulig grunnlag for overgang til lærebedrifter etterpå. Yrkesfaglærere kan legge til rette for eksempel med bedriftsbesøk eller praksisuke i bedrift, og de kan stadig utvikle nye måter å forbedre elevenes kompetanse. Distribuert ledelse forutsetter at skolelederne involverer seg i lærerens læring og utvikling av undervisningsmetoder. Skolens dialog med bedrifter som er aktuelle lærebedrifter, kan også være viktig for elevenes motivasjon og muligheter til å skaffe seg en lære plass. Dette er en til måte som skolens effektivitet blir målt på. Kollektiv ansvarlighet kan øke andel elever som oppnår lære plass i bedrift. Andel elever som får lære plass i Finnmark har steget de siste 5 årene (Finnmark fylkeskommune, 2018B). Dette kan være et resultat av blant annet bedre besøksordninger og praksisukeordninger for elever i næringslivet, eller av andre tiltak skoleeier har iverksatt de siste årene (Finnmark fylkeskommune, 2019).

6.2 Pedagogisk utviklingsarbeid

Vi vil nå komme inn på pedagogisk utviklingsarbeid og hvordan ledelsen legger til rette for lærernes innflytelse, som står sentralt i distribuert ledelse (Gronn, 2000; Harris, 2013; Robinson et al., 2009). De utvalgte fokusområdene er for det første skoleledernes tilrettelegging for lærernes profesjonelle læringsfelleskap, for det andre videreutdanningsmuligheter, for det tredje evaluering av elevresultater og for det fjerde beslutningsprosesser.

6.2.1 Profesjonelle læringsfelleskap

Begge skolene har en systematisk møteplan for arbeidsplanfestet tid til klasselærermøter og pedagogisk utviklingsarbeid. *«Vi har en formell møteplan som legges halvårlig, og der settes det av tid.»* Videre vektlegger rektor A at *«..den fellestiden vi har må vi prioritere å bruke til pedagogisk utviklingsarbeid og ikke bruke for mye møtetid på rene informasjons-saker. De må vi gjøre så kort som mulig og helst sende ut på epost så vi ikke skal bruke opp møtetiden. Samtidig er det en avveining av hvor mye fellestid skal vi sette av innen arbeidsplanfestet tid, for det lærerne gjør i klasserommene er det aller viktigste som foregår her. Og da er det noe med at lærerne skal få tid til uformelt lærersamarbeid og at de skal ha tid til etterarbeid individuelt, så vi ønsker ikke å binde opp alt. Som jeg vet om så er vi kanskje den skolen som bruker minst av arbeidsplanfestet tid til at lærerne skal sitte i formelle møter, og det er et bevisst valg.»* Skoleledelsen forsøker også *«å skape en delingskultur der lærerne deler gode erfaringer med hverandre»*, *«både formelt og uformelt samarbeid blant lærerne er gull verdt»*. Rektor A jobber langsiktig for å legge til rette for en skolekultur med trygghet, hjelpsomhet og der man setter pris på det når personalet tar initiativer. Rektor ved skole B sier at de har planleggingsdager og møteplan for lærerne, men utdyper ikke struktur eller innhold selv om «profesjonelt læringsfelleskap» er et av skolens fem satsingsområder.

På spørsmål om skole A har fastsatt en systematisk møtekalender, så svarer lærerne *«Vi kan ikke si noe annet enn ja. Det er veldig strukturert.»* (lærer 3, skole A). En av lærerne er misfornøyd med at hun noen ganger ikke kan være med når resten av lærerne har møtetid fordi hun har undervisning, men det er ikke lett å få timeplan-kabalen til å gå opp siden skolen har stort mangfold i utdanningstilbudet sier en av de andre lærerne. Skoleledelsen

legger ellers alltid til rette for utviklingsarbeidet med fastsatte møtetider og lærerne deltar på dette.

Lærerne på skole B sier de har en systematisk møtekalender for klasselærermøter og noen ganger kontaktlærermøter og ungdomsbedrifter. Lærerne sier at utviklingsarbeid er lagt inn i møteplanen. *«Vi har noen planleggingsdager som vi selv kan bruke», «da kan det godt være at vi er på hver vår fagseksjon. Men noen ganger er hele avdelingen samlet. Innholdet i de planleggingsdagene er forskjellige, noen ganger kommer det kun fra ledelsen, eller kanskje bare fra oss, litt fra ledelsen og litt fra fagforeningen.»* (lærer 10, skole B).

En fagseksjon består av faglærere med undervisningskompetanse i et spesifikt fag/fagområde, og det er ofte fagseksjonene som blir valgt som forum for utviklingsarbeid ved begge skolene. Om man velger fagseksjoner eller tverrfaglige grupper som arbeidsforum kan variere fra tema til tema på skole A, og gruppen består ofte av 3-5 lærere. *«Når jeg tenker på utviklingsarbeid og fellesfaglærere, så er vi inne på sammensatte grupper. For eksempel hvis alle engelsklærere er tilstede så underviser vi på mange ulike programfagområder. Så fordeler vi ansvaret, du skal lede møtet, så skal vi velge en til å skrive referat og den lederen skal motta referatet, så det blir delegert ansvar.»* (lærer 4, skole A). Skoleledelsen ved skole A varierer gruppesammensetningen i utviklingsarbeidet, noe som kan henge sammen med rektors fokus på å forbedre forståelse mellom lærere fra ulike fagområder. Møteleder-rollen og referent-rollen går på omgang blant lærerne, noe som kan underbygge likeverd og fellesskap blant de ansatte. Lærerne på skole A gir uttrykk for at de er bevisst på eget utbytte av utviklingsarbeidet, og at utvikling er essensielt i læreryrket. Bruk av tverrfaglige grupper og ledergruppens gjennomgang av lærernes møtereferater, kan tyde på at lærerne har en viss innflytelse på ledergruppens beslutninger.

Undersøkelsen viser at skoleledelsen legger til rette for refleksjon om egen yrkespraksis og rom for nytenkning blant lærerne ved skole A, dette kjennetegner profesjonelle og handlekraftige skoleledere som kan initiere og lede læringsprosesser (Ottesen, 2016). Skoleledelsen har i betydelig grad en todimensjonal forståelse av instrumentelle perspektiver (i form av måling av elevresultater, struktur og møtekalender) og institusjonelle perspektiver (tilrettelegging for lærernes autonomi og uformelt samarbeid), noe som kjennetegner en god skoleledelse (Irgens, 2016). Åpenhet, strukturert møtevirksomhet,

horisontal informasjonsutveksling, felles forståelse i et personale som består av mange ulike fagprofesjoner og støtte fra toppledelsen synes å være tilstede ved skole A, dette er noen av betingelsene for en stabil organisasjon med kontinuerlig organisasjonsutvikling for å opprettholde effektivitet og kvalitet (Kirkhaug, 2017). Intervju med de ansatte tyder på en viss grad av distribuert ledelse og distribuert makt ved skole A, og som kan ha bidratt til gode elevresultater (Gronn, 2002; Tabell 1).

På skole B skjer utviklingsarbeid i faste fagseksjoner med en utvalgt lærer som seksjonsleder, og enkelte ganger i avdelingsmøter ledet av avdelingsleder. Likevel gir lærerne på to av avdelingene inntrykk av at det ikke er vanlig at lærere er møteledere på formelle møter. På den tredje avdelingen derimot, sier læreren at det er veldig vanlig at en lærer kan lede et interne kurs for de andre lærerne. Lærerne uttrykker dette slik: *«Helhetlig så sitter vi jo på en fantastisk kompetanse, mange har vært ute og lært forskjellige ting som kan være nyttig for hele gruppa. Så tenker jeg at vi må legge inn delingskvarter, der vi kan få dele med hverandre ting vi brenner for og som virkelig får blodet til å bruse.»* (lærer 8, skole B). *«Ja det kom frem i 10-faktor-undersøkelsen at vi har god delingskultur. Men ofte ikke så strukturert. Det blir ofte bare på seksjonsmøter, men jeg vet at i forbindelse med fagfornyelsen at vi vil ha en slik panel-debatt hvor lærere drøfter. Det tar litt tid å få lærerne involvert i møtene som møteledere.»* (lærer 9, skole B). *«Vi har veldig mye på vår avdeling av det, alt fra å holde egne kurs i førstehjelp og jeg har selv ledet kurs i KAD og verkstedbruk og gir andre lærere opplæring. Det er veldig vanlig borte hos oss.»* (lærer 10, skole B). Lærernes innflytelse på utviklingsarbeidet og nytteverdien av arbeidet synes ikke å være like tydelig på hele skole B.

I undersøkelsen kommer det i mindre grad frem om skolelederne på skole B er bevisst på å legge til rette for lærernes refleksjon over egen yrkespraksis, nytenking, todimensjonal forståelse av instrumentelle og institusjonelle perspektiver som kjennetegner god skoleledelse. Deler av skole B er preget av åpenhet, relasjonell tillit, horisontal informasjonsutveksling, strukturert møtevirksomhet og støtte fra skoleleder. Andre deler av skole B ser ut til å ha liten grad av åpenhet og horisontal informasjonsutveksling og usikker forståelse av utviklingsarbeid, noe som kanskje i mindre grad legger til rette for kontinuerlig organisasjonsutvikling, stabilitet og opprettholdelse av effektivitet (Kirkhaug, 2017) (Tabell 1).

6.2.2 Kompetanseplan og videreutdanning

Ledere som deltar i lærernes læring og utvikling av individuell kompetanse kan bidra til å utvikle distribuert ledelse. Skolelederne på de to skolene har litt forskjellig bevissthet om lærernes muligheter for videreutdanning, og om videreutdanning kan være en form for «belønning» av ansatte og om statlige kompetansemidler kan brukes som et verktøy i skoleutviklingen. Rektor A forteller at avdelingsleder årlig spør sine lærere om de har behov for kompetanseutvikling i form av videreutdanning, og dersom skolen mangler undervisningskompetanse i et spesifikt fag så vil avdelingsleder oppsøke de lærerne som er aktuelle. Den årlige kompetanseplanen som hver skole sender til fylkesadministrasjonen, er en prioriteringsliste over hvilke lærere og skoleledere som bør få utdanningsstipend fra statlige midler. På skole B utarbeides denne listen i en prosess mellom skoleledere, lærere og tillitsvalgte. *«Plan for kompetanseheving jobber vi med nå i ledergruppa. De jobber ut mot seksjonene og avdelingene for å hente innspill. Så ser vi på egne behov og bilegger det og det drøftes med tillitsvalgte og sendes inn før 1 mars. Det vi opplever som litt utfordrende er at vi ikke er så flink å bruke den gjennom året, at det dukker opp kurs og tilbud her eller der som vi griper tak i og gjennomfører kanskje på godt og vondt.»* *«For to uker siden i samtale med tillitsvalgte, at der er bra hvis vi tar frem kompetanseplanen fire ganger i året, da kan dere hjelpe meg å etterspørre at vi faktisk bruker den aktivt. Da vil jeg forplikte meg til å holde meg til den.»* Dette kan tolkes som om de tidligere har brukt en del av skole B sitt eget budsjett på kompetanseheving som var styrt av lærernes behov, men at skolen ikke har penger til det nå. Tillitsvalgte har etterspurt bevisstgjøring og bedre forankring i personalet av den vedtatte kompetanseplanen på skole B.

«Jeg har en følelse av at her på skole A må de være eksepsjonelt villig til å legge til rette for videreutdanning», sier en av lærerne og fortsetter: *«Jeg vet ikke hvordan det er på andre videregående skoler, men jeg føler at 3/4-deler av staben er i en eller annen form for videreutdanning altså. Veldig mange. Og for min egen del så må jeg bare si at veldig gode vilkår og veldig god støtte da jeg tok videreutdanning. Da tenker jeg også på de som har tatt yrkespedagogikk, det har blitt veldig godt lagt til rette for.»* (lærer 6, skole A). Flere av lærerne på skole A opplever meget god tilrettelegging for videreutdanning som er populært og som mange lærere benytter seg av. Videreutdanning kan være en metode for å påvirke medarbeidernes yrkespraksis som deretter kan forbedre organisasjonens måloppnåelse

(Jacobsen og Thorsvik, 2013). Videreutdanning kan være en form for strategisk rekruttering for å innhente en bestemt fagkompetanse, og dette er et av de viktigste lederoppgavene ved skoler som har gode elevresultater (Robinson et al., 2008). Rektorene forteller at 7 av 9 skoleledere på skole A og 3 av 7 skoleledere på skole B, har tatt eller er i gang med skolelederutdanning. Formell lederkompetanse kan være nødvendig for godt lederskap (Kirkhaug, 2015).

«Jeg har tatt videreutdanning, jeg har fått lov til det. Prioritert plan for kompetanseheving, da er det slik her at seksjonslederne lager en oversikt over hva man har behov for. Så tar skolen utgangspunkt i det overordnede.» (lærer 8, skole B). *«Jeg tar historie ved siden av jobben, men det er på eget initiativ. Skolen har egentlig ikke bruk for det, de har nok historie-lærere egentlig. Prioriteringen hos oss er i alle fall fremmedspråk-opplæring, så vi har noen lærere ute i engelsk som fremmedspråk og norsk som fremmedspråk. Men ellers så vet jeg faktisk ikke hva som er planen deres.»* (lærer9, skole B). *«Vi har seksjons-vise ønsker om hvilke kurs vi ønsker oss, om det er hospitering eller utdanning vi ønsker oss, så tas dette opp i seksjonen. Så har avdelingsleder om hvordan skolen har prioritert. Så får vi også oversikt over hvem på skolen som er i de ulike videreutdannings- og kompetansehevings-planene.»* *«Så jeg vil absolutt si at de støtter oss, i alle fall hos oss, i ønsker om videreutdanning.»* (lærer 10, skole B). *«Det synes jeg vi har lite av på vår seksjon. Vi har ønsket mer yrkesrelatert opplæring, i hvert fall på vår seksjon.»* (lærer 7, skole B). En av lærerne er fornøyd med informasjon fra sin avdelingsleder, de andre lærerne på skole B mener muligheter for videreutdanning er utydelige og varierende. Skoleeier vedtok at det skulle gjennomføres en medarbeiderundersøkelse (10-faktor) ved alle de videregående skolene i 2018. Tro på egen mestring, selvstendighet og behov for videreutdanning var noen av temaene i undersøkelsen, arbeidsmiljø og lederskap ble i liten grad undersøkt. *«.. det var mye arbeid med den.»* (lærer 8, skole B). *«Ja, og der var det også om kompetansebygging, og man merket at de var mer åpne for å høre at vi lærere gjerne vil ha mer av det. Men det kommer ofte slike økonomispørsmål inni det at vi ikke har råd til det, så skolen vil kanskje gjerne men det er ikke penger.»* (lærer 9, skole B). *«Så sparer man seg til fant.»* (lærer 8, skole B).

Det er opprettet gunstige videreutdanningsordninger på nasjonalt nivå, som skoleeier administrerer ved innhenting av et kompetanseplan-skjema fra hver enkelt skole i Finnmark

(vedlegg 2). Robinson et al. (2008) fant at strategisk rekruttering, prioriterte læringsmål og at ledelsen deltar i lærernes læring og individuelle utvikling er viktige lederdimensjoner ved skoler med gode elevresultater. Ledere som involverer seg i lærernes læring og utvikling av individuell yrkespraksis kan øke lærerens selveffektivisering, motivasjon og forpliktelse. Dette er momenter som flere forskere kobler til distribuert ledelse (Day og Sammons, 2016; Harris, 2013).

6.2.3 Evaluering av elevresultater

Kobling mellom tydelige målsetninger og evaluering av elevresultater kan forbedre lærernes innflytelse og engasjement. Om å involvere lærerne i evaluering av elevresultater innrømmer rektor B at *«...noe jeg tror vi ikke har fått til.» «Vi prøvde i noen år å tenke at seksjonene skulle jobbe med resultatene fra det ene skoleåret til det neste, og det var ikke alltid så lett å finne ut hva vi ser som er systematisk. Hvis en lærer har 10-15 elever og det kan være variasjon fra kull til kull. Det er vanskelig for oss å få øye på systematiske ting og hva vi kan ta tak i for å unngå problem neste år også, og å finne hva er de svake punktene. Vi har ikke en organisert måte å jobbe med dem på årsbasis.»* Skole B har ingen organisert evaluering der lærerne gjennomgår elevresultatene, sier rektor. De har tidligere en gang prøvd å få fagseksjonene til å jobbe med elevresultatene, men seksjonslederne (en fast lærer utvalgt til «lederrolle» blant lærerne i hvert fag) så ikke på seg selv som skoleledere, og tok ikke på seg den rollen å lede utvikling og forbedringstiltak i sitt fag. Det var også vanskelig for skolelederne å identifiserer de systematiske utfordringene som det gikk an å forbedre, for å unngå problemer neste år. Rektor sier det varierer nå hvordan avdelingene tar tak i det, og på hvilket nivå. En lærer på skole B (lærer 9) husker at de en gang hadde et avdelingsmøte om sine elevresultater sammenlignet med nasjonalt nivå, der det ble drøftet i etterkant. En av de andre lærerne (lærer 10) sier at de har interne avdelingsmøter der de evaluerer opplæringen, behov for nytt utstyr og for samarbeid mellom klassens lærere. Da kan de også komme inn på hvilke opplæringsmetoder som påvirker elevgjennomføringen. To andre lærere sier de ikke har hatt evaluering av elevresultater på sin avdeling. *«Elevgjennomføringen har jo historisk vært lavere i Finnmark enn resten av Norge, så det er jo garantert et mål å komme opp på landsgjennomsnittet vil jeg tro.»* (lærer 10, skole B).

Rektor A forteller at *«I forhold til å trekke med lærerne, så lager vår ressursleder en sammenfatning av elevresultatene som det blir sett på med en gang lærerne kommer tilbake*

til nytt skoleår, så blir det sett på resultatene fra året før. Vi har tidligere gjort det i plenum, men vi har kommet frem til etter tilbakemelding fra lærerne i medvirkning om hvordan vi skal gjøre dette, at vi lar lærerne evaluere i fagseksjoner i stedet for i plenum så ikke noen føler seg utrygg. Og dette er fordi de skal reflektere over årsakene til elevresultatene i sine fag og også hva som kan være forbedringspotensialer. Og de blir bedt om å gi en skriftlig tilbakemelding på sine forslag til forbedringer og årsaker. Så blir alle sammenfattet og så blir det valgt hvilke tiltak i ledergruppa.» Lærerne ved skole A gir uttrykk for at deltagelse i evaluering av elevresultater er veldig viktig for dem. *«Jeg synes at man gjør det på en mye bedre måte nå enn man gjorde tidligere. Den felles detalj-gjennomgangen ble litt ..., man skjønner jo og kan forklare resultatet som kanskje er litt dårligere enn forventet eller dårligere enn året før, så har man ofte en begrunnelse for det. Men det kunne man ikke gjøre i det store forat. Jeg tror for noen det der var en gapestokk, en skrekkens møte. For man har prøvd å gå en riktig vei og...»* «Så jeg tror det vi gjør nå og jobber avdelingsvis der alle får lov til å begrunne tallene, det tror jeg er veldig bra.» «Da sender vi inn en tilbakemelding på bakgrunn av det møtet, hva vi skal jobbe med videre eller hvordan vi skal jobbe med dette videre.» (lærer 2, skole A). Dette kan sammenlignes med distribuert ledelse der ledelsen forsøker å maksimere organisasjonens kapasitet til å lede innovasjon og forbedring ved å involvere alle ansatte i evaluering og forbedringstiltak (Harris, 2013). Ledere som gir lærere mulighet til å samarbeide og engasjere seg i endring og innovasjon, kan utvide skolens lederskapskapasitet og ansvarlighet og øke sannsynligheten for bedre elevresultater (Day og Sammons, 2016).

Lærerne på skole A bekrefter at skoleledelsen organiserer lærernes evaluering slik at de deles i fagseksjoner som sender skriftlig tilbakemelding om elevresultater til skoleledelsen, med begrunnelse for gode og dårlige resultater og forslag til forbedring. Lærerne opplever at forslagene blir tatt tak i og nevner flere eksempler på metoder de har jobbet med systematisk med over flere år (eksamenstrening, eksamensvurdering, vurdering for læring, yrkesretting av fellesfag). Lærerne er også med på evaluering av elevundersøkelsen (nasjonal skolemiljøundersøkelse), også der har lærerne fremmet forslag som senere har blitt tema i utviklingsarbeidet. *«Ja jeg tenker jo at det har vært lenge fokus på dette her med gjennomføring, men også på resultater.»* (lærer 2, skole A). *«Jeg tenker at resultatene er resultatet av det vi gjør, hvis du skjønner hva jeg mener. Vi fokuserer alltid på resultatene når*

de kommer, men føler ikke vi fokuserer så mye på resultatene i det pedagogiske utviklingsarbeidet vi gjør. Da går det mer på vurdering som vi jobber med nå.» (lærer 3, skole A) *«Vi fokuserer mer på prosessen»* (lærer 4, skole A).

Undersøkelsen min har avdekket at skole A presenterer elevresultater forrige skoleår som et grunnlag for lærernes årlige gruppearbeid med hensyn til årsaker og forbedringstiltak.

Denne type evaluering om undervisningen og mål om elevresultater, vektlegger Robinson et al (2009) som en av de viktigste lederdimensjonene ved skoler med gode elevresultater.

Mordal (2014) understreker også betydningen av at gode skoleledere må legge til rette for lærernes evaluering av egen yrkespraksis. Det fremkommer i min undersøkelse at skole B i mindre grad klarer å knytte en slik evaluering av egen yrkespraksis til elevresultater og skolens mål.

6.2.4 Beslutning om pedagogiske satsingsområder

Innflytelse, medvirkning og forhandling om valg av satsingsområder kan bidra til større grad av distribuert ledelse. Skolene har ulike prosesser for evaluering, innhenting av forbedringsforslag og prioritering av satsingsområder. Rektor A forteller at *«Forbedringstiltak blir grundig drøftet i ledergruppa, så blir det lagt frem for samarbeidsmøtet og skoleutvalget, så de har mulighet for å komme med innspill.»* *«..fagforeningsrepresentanter og elevrepresentanter kanskje vil si at her er vurderingene gjort, for det som skjer i praksis det er at ofte slutter seg til ledergruppa sine anbefalinger. For det er tidkrevende å drøfte hva er de riktige valgene og hvilken analyse man skal ha som grunnlag.»* Videre har to lærer-representanter vært invitert til jevnlig møter sammen med avdelingslederne det siste året, konkret om hvordan lærerne skal jobbe med skolens satsingsområder. *«.. og det er noe nytt vi har gjort det siste året som vi tror er veldig nyttig at lærer-representanter er med i planlegging av det pedagogiske utviklingsarbeidet. Dermed kommer de mer inn i tankegangen som ligger til grunn for satsingsområder og vurderinger.»*, sier rektor A.

Lærerne på skole A har en oppfatning om at skoleledelsen presenterer det for lærerne hver gang det kommer en ny nasjonal satsing. Nasjonale prosjekter omformes til skolens prosjekter, og lærerne jobber hele tiden opp mot de nasjonale målsetningene om elevgjennomføring, vurdering, klasseledelse, dybdelæring, skolemiljø og at flest mulig elever

skal få læreplass. Lærerne på skole A bekrefter også at tillitsvalgte lærere deltar i beslutninger om satsingsområder og planleggingen av det konkrete innholdet i utviklingsarbeidet, og at det fungerer bra. «*Om hvordan beslutninga fattes om innhold i planleggingsdager, fagforeningene har vel også noe å si der på vegne av seg selv og lærerne. Ettersom jeg forstår så fungerer det bra.*» (lærer 4, skole A). «*Men vi har også tatt utgangspunkt i elevundersøkelsen når vi har jobba med innholdet i planleggingsdager*» (lærer 3, skole A). «*Jeg synes det virker som ledelsen nå prøver å få til en dialog med lærerne og de pedagogisk ansatte om innholdet i forkant av planleggingsdagene. Jeg synes det har blitt bedre enn det var før.*» (lærer 1, skole A). I et enkelt tilfelle startet skoleledelsen et utviklingstiltak som ikke var tilstrekkelig forankret i personalet, og som det var delte meninger om internt i de lærergruppene som skulle samarbeide om tiltaket. Flere lærere sier de den gangen fikk lite utbytte av tiltaket, som dreide seg om en type kollegabasert veiledning i opplæringssituasjonen.

Rektor og lærere ved skole A beskriver betydelig grad av medvirkning, initiativ og innflytelse som kjennetegner skoler med distribuert ledelse (Gronn, 2000). Lærerne bidrar til en dypere forståelse av årsakene til elevresultatene, lærerne kan tilføre et bredere spekter av forslag til forbedringstiltak enn skolelederne alene ville kommet frem til, tillitsvalgte lærere deltar i beslutninger i skoleutvalget og de får være med å formulere spørsmål og oppgaver til planleggingsdager og utviklingsarbeid. Dette kan være en type samhandling som Gronn (2000) mener kan utvide lederskapskapasitet og forbedre måloppnåelsen i en organisasjon.

Rektor B «*Innspill kommer gjennom arbeid med utviklingsplanen*», «*...så jeg får referat fra seksjonsmøtene om ting som må forbedres eller jobbes med. Men vi er kanskje ikke så systematiske rundt dette.*» Når det gjelder beslutninger om tiltak og satsingsområder sier rektor B «*Og det er en balansegang som jeg tenker på den ene siden vil vi ha det forankret og få folk med på det, men samtidig har vi et ansvarsforhold for å lede og prioritere hva som er viktig. Og fra mitt ståsted har det vært viktig å lede prosessen og bestemme at dette er et område vi skal jobbe med, dette mener jeg er viktig – hva mener dere?*» «*Det er litt skolelederens rolle å se helheten i det, så for meg og hvor vi er som skole så har det vært nødvendig og riktig å ha vært med å peke ut retningen litt, og prøve å få folk med på det. Fremfor å spørre -Hvor skal vi?*». Dette kan bety at rektor B har erfart at det sjelden kommer forslag fra lærerne når man stiller åpne spørsmål, eller at skoleledelsen egentlig ønsker å

velge satsingsområder selv. Uttalelsen kan også tolkes som samme utfordring som rektor A fortalte om, at det er tidkrevende å analysere, drøfte og prioritere. Og at man kanskje ikke kan forvente det av lærer-representantene i skoleutvalget når beslutningene om satsingsområder skal fattes.

Lærerne på skole B sier det er toleranse for uenighet, og at man drøfter seg frem til en felles forståelse. Lærerne opplever at de blir involvert i utviklingsarbeidet, men beslutninger om innholdet i utviklingsarbeidet blir bestemt av skolelederne. *«I vår hadde vi møte om felles målsetninger der alle var med. Vi hadde ulike tema på ulike rom og vi delte oss inn i mindre grupper slik at alle skulle få mulighet til å si sin mening om alt. Og vi brukte ganske mye tid på det.» «Har du sett dette skjemaet? Temaene er dybdelæring, kompetanse, nærvær, styrking av profesjonelle læringsfellesskap og tydelig pedagogisk ledelse. Så står det kjennetegn på måloppnåelse og tiltak, så den har vi utarbeidet i lag her på skolen. Så den er kanskje svar på om hva skolelederne gjør for å dra i samme retning. Og det synes jo jeg er greit at vi får være med å bestemme og si noe om det.»* (lærer 8, skole B). Innflytelse og initiativ om valg av satsingsområder kan se ut til å være tildelt lærerne i mindre grad på skole B, sammenlignet med skole A. Skole B vil dermed ha begrenset mulighet til å utvide lederskapskapasiteten som er et kjennetegn på distribuert ledelse (Gronn, 2000).

Faglige nettverk som fungerte en kort periode for ca 12 år siden, har gjort stort inntrykk på lærerne ved begge skolene. Et av de viktigste forbedringstiltakene fra lærerne på skole A, er at «faglige nettverk» opprettes på nytt, med faglig samarbeid mellom lærerne innen et fagfelt på tvers av skolene i Finnmark. Slik kan lærerne utveksle erfaringer og utvikle seg. «Faglige nettverk» ble opprettet av Finnmark fylkeskommune i perioden 2006-2008, der faglærere som underviser i samme fag reiste og hadde fysiske møter et par ganger i året. Ordningen fungerte bare noen få år før den ble avsluttet av økonomiske årsaker. Lærerne på skole A mener at man med dagens teknologi lett kan møtes i lyd/bilde-studio uten reiseutgifter, men at man kanskje kan organisere møtene i mindre grupper enn for 12 år siden. Lærerne på skole B sier også at de hadde veldig god erfaring med «faglige nettverk» for noen år tilbake, og at de lenge har etterlyst ny igangsetting av slike nettverksmøter. Både Ottesen (2016) og Mordal (2014) peker på at pedagogisk ledelse er et viktig element i god skoleledelse, og pedagogisk ledelse beskrives som ledelsens evne til å initiere og lede læringsprosesser om blant annet nasjonale læreplaner. Fagfornyelsen, FYR og faglige

nettverk er aktuelle tema i denne forbindelsen. «Og den nye fagfornyelsen har vi satt oss godt inn i og jobber mye med den. Skolen har satt av møtetid for oss til å jobbe i fagseksjoner og avdelinger. Jeg vet ikke om det er en målsetning, men det er en endring på nasjonalt plan.» (lærer 9, skole B). «FYR ligger jo i skolens planer og skolens forventninger til oss. Og vi har hatt noen FYR-prosjekter.» (lærer 8, skole B). «Ja og vi har vært på kurs i Alta om dybdelæring som skal innføres i alle læreplaner i 2020.» (lærer 7, skole B).

Rektorenes engasjement for myndighetenes nasjonale satsingsområder, kan tolkes som en form for pedagogisk ledelse der skoleledernes evner til å initiere og lede læringsprosesser er viktig. Ottesen (2016) og Mordal (2014) vektlegger at pedagogisk ledelse er et viktig element i god skoleledelse for å oppnå gode elevresultater. Respondentenes uttalelser om organisering av læreplan-prosjekter, tyder på at pedagogisk ledelse er tilstede på begge skolene.

6.3 Kollektiv ansvarlighet

Verdier og innflytelse kan påvirke lærernes ansvarlighet og engasjement og bidra til distribuert ledelse (Gronn, 2000; Harris, 2013; Robinson et al., 2009). Vi vil forsøke å finne i hvilken grad lærerne faktisk opplever medansvar og innflytelse i skolen sin.

6.3.1 Forankring og grunnverdier

De to rektorene har ulik oppfatning av betydningen av grunnverdier i en skole. Skole A sin grunnverdi er «eleven i sentrum» som betyr å ta utgangspunkt i elevens faglige forutsetninger og å være på tilbudssiden for å legge til rette for elevens læring, sier rektor A. Lærerne sier at skole A ikke har en tydelig formulert visjon eller grunnverdi, men at de likevel opplever at skolen har grunnverdier som «eleven i fokus» og «inkludering» og at alle elevene skal «bli sett». «Jeg tenker at rundt årtusenskiftet så jobbet vi mye med plattform, altså skoleplattform og hva innholdet skulle være. Vi hadde stadig fremme ordlyden i dette. Det har jeg ikke sett de siste årene så mye», «.. For jeg tror jeg har en følelse, men jeg tror ikke jeg har sett en konkret ordlyd de siste årene.» (lærer 6, skole A). De andre lærerne legger til «Det eneste jeg tenker som jeg har hørt er dette med «eleven i fokus». Det har vært litt fremme, ofte når vi har møter så kommer det inn.» (lærer 5, skole A). «Eleven i fokus og inkluderende skole, at man inkluderer flest mulig på best mulig måte.» (lærer 4, skole A).

Videre avdekker lærerne mer om organisasjonskultur: «*En slik kultur oppstår jo i et fellesskap. Du sier vi er en liten skole, dermed utvikler det seg en kultur, og jeg synes vi har en god kultur her på skolen. Spesielt det du nevnte i sted med oppfølging av elever. Jeg har vært ute på andre skoler i ulike sammenhenger og det kan ikke sammenlignes, her følger vi opp elevene helt utrolig mye i forhold til andre skoler. Der er det slik at elevene har fått et valg og vi er ferdig. De ringer ikke etter eleven hvis de ikke møter på skolen. Og her har vi en helt annen måte å tenke på, vi har en annen kultur som jeg synes er positiv for vår skole.*» (lærer 4, skole A). «*Og det ser elevene selv at det er en vanvittig overgang fra 10 klasse til å være her, og det handler om hvordan elevene tilpasser seg, men det handler også om denne kulturen vi har forankret her. Selv om vi kanskje ikke kan sette ord på det, så tror jeg elevene føler at de blir møtt med respekt.*» (lærer 2, skole A).

Rektor B har gjort et bevisst valg om at skolen ikke skal ha formelle formulerte grunnverdier, men i stedet synliggjøre opplæringslovens formålsparagraf med jevne mellomrom. Formålsparagrafen omfatter mange etiske aspekter, og spesielt gjensidig respekt og støtte til elevens livsmestring og skolearbeid har festet seg hos lærerne. Rektor fokuserer også på at skolen skal ha mange fokusområder, og i år har de fem fokusområder blant annet nærvær, etablering av profesjonelt læringsfellesskap og dybdelæring. På spørsmål om grunnverdier svarer lærerne «*Det er at vi skal møte elevene med respekt og se dem og være der for dem, tenker jeg.*» (lærer 8, skole B). «*Støtte dem både sosialt og faglig. Og blir det mer enn det så blir det vel å henvise til helsesøster og slike ting. At man tar dem på alvor. Grunnverdier må jo også være det at vi er åpen og inkluderende i forhold til alle som kommer hit.*» (lærer 9, skole B). Det er litt uklart om dette faktisk er grunnverdier som er kommunisert i skolen, eller om det er grunnverdier i lærerprofesjonen, fagforening, personlige verdier eller verdier fra andre sammenhenger.

Rektor sier at skole A er en mangeartet skole med lærere fra mange ulike fagprofesjoner, her er det ekstra viktig å få til en dialog og forståelse og felles drift for å forbedre resultatene. «*Vi er hele tiden på leting etter metoder for at lærerne i lag kan utvikle sin praksis. Da blir det litt prøving og feiling og det må vi tørre. Det er viktig i en organisasjon at det rom for å feile litt, det er det som skaper trygghet at folk ikke blir arrestert, men at vi kan lære av det.*» «*Jeg tror at med langsiktige mål og grunnleggende holdning, så kan man utvikle den uformelle skolekulturen. At skolelederne er på tilbudssiden, er stolt av sin egen arbeidsplass og viser*

arbeidsglede er kjempeviktig for å legge til rette for den uformelle skolekulturen.» Lærerne på skole A mener det er en selvfølge at de opplever en felles forankring og ansvarlighet. De svarer «*Felles ansvar ja?*» (lærer 4, skole A). «*Ja det vil jeg si. Hvis ikke så hadde vi vel vært på undervisningsmetoder fra 1960-tallet fremdeles, hvis ikke vi følte et ansvar for å utvikle oss.*» (lærer 5, skole A). «*Er det ikke det det handler om, det å være lærer?*» (lærer 3, skole A). Flere av lærerne sier de jobber veldig hardt for å fokusere på satsingsområdene. Og lærerne mener at utviklingsarbeidet må være forankret i skoleledelsen og i klasselærerråd for at det skal lykkes. Rektor og lærere gir uttrykk for at alle forsøker å få til samhandling og at de har en bevissthet om gjensidig avhengighet og at hver medarbeider bidrar på sin måte til måloppnåelse. Disse forutsetningene legger til rette for distribuert ledelse og gode elevresultater (Gronn, 2000). Mange utsagn gjenspeiler toleranse begge veier og mulighet til for å lære av sine feil. Lærerne på skole A kommer flere ganger med kritikk av ledelsen om enkelthendelser, samtidig som rektor understreker viktigheten av et trygt arbeidsmiljø med skoleledere som viser forståelse og toleranse. Gruppearbeid, distribuert innflytelse på valg og utforming av satsingsområder kan bidra til å opprettholde gode elevresultater over lengre tid (Moos et al, 2011). Lærerne uttrykker en sterk opplevelse av kollektiv ansvarlighet og institusjonell tillit til felles forankring og målsetning, forhold som legger til rette for distribuert ledelse. På spørsmål om skolelederne handler på en bestemt måte for å få alle til å dra i samme retning, så svarer lærerne blant annet «*Det kan være når vi skal jobbe med et satsingsområde så jobber vi med det i lærergrupper, så møtes vi alle og diskuterer hva vi har kommet frem til så vi kan bli enig om en samlet oppfatning eller et samlet mål, slik har vi jobbet noen ganger.*» (lærer 1, skole A). «*Jeg føler at de fellesmøtene når alle er tilstede, det er der skolelederne fokuserer mest, så blir det ikke like mye fokus på lavere nivå føler jeg.*» (lærer 4, skole A). «*Hvis jeg får lov å si noe. Jeg føler at skolelederne snakker mye i lag. På den måten har vi en følelse av at de drar i samme retning. Men hvorvidt de virkelig gjør det, det er vanskelig å vite, jeg jobber jo ikke med alle skolelederne til daglig. Men jeg har en følelse av at min avdelingsleder snakker med de andre avdelingslederne og andre ledere på skolen.*» (lærer 3, skole A). Utsagn tyder på at skolelederne er samkjørte og viser lojalitet til skolen som helhet.

Rektor B kommer ikke inn på organisasjonskultur i særlig grad, men respondentene ble ikke spurt spesifikt om det heller. To av fokusområdene som er satt på dagsorden er profesjonelt

læringsfellesskap og tydelig pedagogisk ledelse, og dette forteller kanskje at skoleledelsen har gode intensjoner. Lærerne på skole B forteller at det er god delingskultur i enkelte fagseksjoner, men generelt er det for lite deling av kompetanse både i fagseksjoner, avdelinger og i plenum. På spørsmål om fellesforankring og ansvarlighet svarer lærerne blant annet «*Ja det synes jeg, i hvert fall på vår seksjon, der har vi samtaler om hva vi kan gjøre for å få til bedre undervisning. Men skolemessig vet jeg ikke. Vi jobber, de sitter der og vi sitter her på vårt bygg og gjør ting.*» (lærer 9, skole B). «*Så nå er det snakk om at kanskje vi skal få et mellombygg så vi kan få en samlingsplass når vi skal sitte og spise lunsj, med bibliotek og administrasjon og det her, at vi får litt mer enhets-følelse.*» (lærer 10, skole B). «*Det tror jeg alle oss på avdelingen føler et stort ansvar. Men så tror jeg også at dette med felles forankring – det vet jeg ikke. Vi tenker ikke likt, men det er ikke nødvendigvis slik at man skal tenke likt heller.*» (lærer 7, skole B). På spørsmål om skjemaet med fem satsingsområder er en felles forankring, svarer læreren «*Ja det er en felles forankring, men hvis vi ser utover det? Litt begge deler.*» (lærer 8, skole B). På spørsmål om lærerne ønsker å utvikle seg, svarer en av lærerne «*Vi er veldig forskjellige. Og noen ønsker det og blir stimulert av å lære seg noe nytt og man kan prøve ut nye ting, men andre synes det er trygt og godt å gjøre slik som de alltid har gjort. Man har funnet et system som fungerer og da holder man seg til det.*» (lærer 8, skole B). Respondentene gir et inntrykk av lite samhandling, gjensidig avhengighet og forankring på tvers av avdelingene på skole B, noe som i mindre grad innfrir disse kriteriene for distribuert ledelse (Gronn, 2000). Moos et al (2011) mener at distribuert innflytelse ved bruk av gruppearbeid og frem-forhandling av felles verdier og pedagogisk utvikling i formelle fora er viktig for å opprettholde gode elevresultater på lang sikt, slike betingelser er bare delvis ivaretatt ved skole B.

6.3.2 Elevfokus

Lærernes syn på elevene kan virke inn på yrkespraksis, engasjement og bidra til distribuert ledelse. Lærerne på begge skoler har tydelige meninger om betydningen av elevens livsmestring. Lærerne på skole A har som målsetning at eleven skal oppleve å mestre skolearbeidet, gjennomføre skolegangen, forbedre sin sosiale kompetanse og yrkessikkerhet (selvstendig bruk av verneutstyr og sikkerhetsrutiner). «*Jeg føler at vi kjenner elevene godt, at vi har et ganske nært forhold til de. Og at vi dermed kan bidra til å motivere de og få en dialog med de om, jeg synes det er viktig at man har et klima der elevene kan si hvis det er*

ting de ikke er fornøyd med eller arbeidsmetoder de ikke liker. At det skal være helt greit å si ifra om sånt for at vi i vår rolle som lærere skal vite hva som fungerer i klassen.» (lærer 1, skole A). Både verdier, livsmestring og elevgjennomføring er like viktig. En av lærerne sier «*Jeg tenker at livsmestring er vel egentlig viktigere enn å bestå et fag, særlig hvis du har gjort et feilvalg, og ikke har motivasjon eller interesse for fag så har jeg ingen problem med at den eleven ikke består hvis jeg føler meg trygg på at den eleven klarer garantert å gjøre noe annet, å gjøre omvalg eller noe annet.»* (lærer 3, skole A). Hvis eleven ikke trives, så bør han få bytte utdanningsprogram eller skole så fort som mulig. Andre ganger kan det hende at en elev bør fortsette i en klasse der hun opplever samhold og tilhørighet, selv om faglig motivasjon og ferdigheter er lave, mener lærerne.

Lærerne på skole B mener også at elevgjennomføring og livsmestring er like viktig, og at lærerne bidrar med utdanning og dannelse slik at unge mennesker finner sin plass i yrkeslivet og i samfunnet. Det er viktig at elevene opplever mestring, at det er bruk for dem i samfunnet og at de lærer å møte motstand. «*Men også det at de føler at de klarer å få til ting og at de klarer å møte motstand, for ofte ser man at noen elever som gjerne vil ha toppkarakterer, men så får de det ikke fordi de har ikke evner til det, da må man akseptere at man kan ikke være verdensmester i alt, og at det er helt greit med en firer eller treer. Og så egentlig bare stå på uansett.»* (lærer 9, skole B). Respondentene har en bevissthet om betydningen av relasjonen mellom lærer og elev. Rektor B sier skolen har jobbet mye med «nærvær» som en av de fem satsingsområdene sine, og mener at relasjonsbygging mellom elev og lærer er en viktig forutsetning for elevens læring. Lærerne på skole B bekrefter at «nærvær» er et av de fem satsingsområdene nå.

Rektor A mener det er viktig at skolelederne er «tett på» elevene, og at alle ansatte setter «eleven i sentrum». Flere av lærerne mener også det er viktig at elevene skal ha en god følelse i forhold til skolearbeidet på skole. Det skal være litt artig også, ikke bare et slit for elevene, sier lærerne på skole A. Lærerne på begge skolene mener relasjon, nærvær, likeverd og mestring er viktig i arbeidet med elevenes læringsprosess, dette samsvarer med Irgens (2016) sin beskrivelse av læreryrket som yrkeskunst. Ottesen (2016) mener rett og slett at skoleledelse bør forankres i pedagogikk og kunnskap om elevens læring, noe begge rektorene er inne på.

6.3.3 Ekstrarolleadferd

Innflytelse kan øke lærernes engasjement og kollektive ansvarlighet. Oppslutningen om satsingsområdene varierer blant skolelederne og lærerne. Ved skole B blir elevresultater presentert for lærerne på avdelingsnivå. I enkelte fagseksjoner diskuterer man forbedringstiltak, men lærerne har ikke så stor tro på at det nytter. *«Og så har det vært en frustrasjon. Med de fremmedspråklige, de vi ser at ikke vil klare det. Skal vi gjøre noe, skal vi nekte dem å starte her? I kjølevannet av det ble det vel opprettet den ekstra klassen som ble en mellomstasjon mellom grunnskole og videregående skole.»* (lærer 7, skole B). *«Ja, kombinasjonsklasser. Og der har jeg undervisning. Og der ser jeg at de sliter, de tar det gjerne over to år. For noen er et år nok, for andre er det ikke nok.»* *«Vi tar det opp i samtaler litt uformelt, men i alle fall hos oss så snakker vi om at vi skal prøve å gjøre slik i stedet, og lage et opplegg her som fungerer. Så få man kanskje en klasse som er helt annerledes likevel, så må man bare tenke nytt.»* (lærer 9, skole B). Man kan få et inntrykk av mindre grad av felles forståelse og kollektiv ansvarlighet ved skole B. Tydeligere målsetning og mer samhandling kunne ha fungert som en katalysator for bedre måloppnåelse (Day og Sammons, 2016).

Lærerne på skole A opplever at skolelederne snakker mye sammen, samhandler og drar i samme retning. Skoleledelsen legger til rette for utviklingsarbeid og lærernes oppslutning er god. Enkelte lærere kan være lite villig til å forandre sin yrkespraksis og de må kanskje «tvinges» litt for at gruppearbeid skal fungere, sier lærerne på skole A. Lærerne på skole A har en bevissthet om både ledernes og lærernes ansvar for forbedring av skolens resultater. De opplever at felles forankring, og de føler et ansvar for å utvikle sin yrkespraksis og undervisningsmetoder. Dette samsvarer med en av forutsetningene for distribuert ledelse (Harris, 2013). Lærere bruker frivillig ekstra tid på å veilede enkeltelever utover det som er forventet på skole A. Eksempler på dette er: *«Jeg har ikke den voldsomme erfaringa, men det er veldig artig og givende å se spesielt en svak elev som du klarer å få til å heve seg. Og at de ofte selv ikke ser det før du tar tak i ting og jobber med det, at du bruker en time ekstra med den eleven og at han da forstår mer. Det er det som er artig.»* (lærer 5, skole A). *«Jeg støtter litt det der og jeg er opptatt av at elevene skal gjøre det bra, men også at de skal ha det bra. At de skal ha en god følelse. Da jeg var kroppsøvlingslærer så var det veldig viktig at de skulle synes det var artig. Jeg tenker litt det samme i matematikk-faget også, de skal lære men det*

skal være litt artig også, ikke bare slit.» (lærer 6, skole A). Day og Sammons (2016) har påvist en sammenheng mellom kollektiv ansvarlighet og gode elevresultater ved suksessrike skoler i flere land. Frivillig ekstraarbeid kan være et tegn på slik kollektiv ansvarlighet.

6.4 Oppsummering

Interne ressursfunksjoner for elever med lav motivasjon, mangelfulle ferdigheter eller vanskelig livssituasjon, opplever lærerne som mer tilfredsstillende på skole A enn på skole B. Lærerne på skole B har spesifikt bedt skoleledelsen om opprettelse av et spesialpedagogisk team som kan hjelpe elever med sosiale problemer eller helseutfordringer, slik at lærerne i større grad kan bruke sin arbeidstid på undervisning.

Klasselærermøter avholdes i henhold til planlagt møtekalender fortrinnsvis med avdelingsleder til stede, og dette tyder på at skolelederne på begge skolene er løsningsorienterte i forhold til elevenes faglige progresjon. Ledelsen ved skole A har i tillegg innført et skjema for faste sakspunkter og møtereferat, noe som lærerne synes er positivt i forhold til mer effektive møter og informasjon også til de som ikke var tilstede på møtet. Systematisk planlegging av tverrfaglige undervisningsprosjekter skjer i liten grad på disse to skolene.

Ved begge skolene har rektorene satt i verk tiltak sammen med grunnskolen for å forbedre elevenes læreforutsetninger når de starter på videregående skole. Rektor A har et målbevisste og langsiktige tanker om samarbeid med næringslivet, noe som kan være en av årsakene til at høy andel av elevene får lærekontrakt når de er ferdig med videregående skole.

Skoleledelsen ved begge skolene setter av tid til profesjonelle læringsfellesskap og lærernes refleksjon om egen yrkespraksis og satsingsområder, jevnt fordelt gjennom hele skoleåret. Ved skole A er det større variasjon i gruppesammensetning og møteledelse, og tillitsvalgte lærere samarbeider med skoleledere om formulering av spørsmål og oppgaver i forkant av utviklingsarbeidet. Dette er ikke like vanlig på skole B.

Det ser ut til at lærernes muligheter for videreutdanning er bedre kommunisert og implementert ved skole A enn ved skole B. Lærernes videreutdanning kan ha betydning for

skolens undervisningskompetanse og human kapital, men også stimulere personlig utvikling og engasjement for den enkelte.

Lærerne ved skole A har i mange år deltatt i evaluering av elevresultater og egen undervisning, og de mener dette organiseres på en bedre måte nå enn før. Rektor og lærere synes å være enig om at det er viktig å reflektere over årsakene til elevresultatene og at lærerne sine forbedringstiltak blir tatt på alvor. Dette kan bidra til organisasjonsutvikling (Kirkhaug, 2017) og distribuert ledelse (Gronn, 2000).

Lærerne deltar i beslutninger om pedagogiske satsingsområder på flere måter ved at de gjennomfører evalueringsmøter, leverer skriftlige forbedringsforslag til skoleledelsen, tillitsvalgte lærere er tilstede når beslutninger fattes i skoleutvalg og tillitsvalgte lærere samarbeider med skoleledelsen om formulering av spørsmål og oppgaver i forkant av utviklingsarbeid.

Undersøkelsen min har avdekket tegn til at utviklingsarbeidet er forankret i større grad på tvers av fagseksjoner og avdelinger på skole A, enn på skole B. Lærerne på skole A mener det gjennom fellesskap har utviklet seg en god organisasjonskultur med «eleven i fokus» som grunnverdi. Selv om det ikke er initiert av skolelederne, så har også lærerne på skole B en delingskultur innenfor sine seksjoner og profesjonsverdier de holder fast ved.

Lærerne på begge skoler har en bevissthet om forholdet mellom elevenes faglige mestring, livsmestring og gjennomføring av videregående skole. Gjensidig respekt, likeverd og positivt læringsmiljø er noe av det lærerne legger vekt på i sin yrkespraksis.

Intervjuene synliggjør færre tegn som tyder på engasjement og ekstrainsats for elevgjennomføring og felles forståelse for utvikling av skole B som helhet, enn det som har fremkommet om skole A.

6.4.1 Konklusjon

Forskere har pekt på noen forutsetninger for å lykkes med distribuert ledelse, blant annet planlegging, koordinering, strukturert og støttende arbeidsmiljø, tydelig målsetning, delta i lærernes utvikling av egen yrkespraksis, distribuert innflytelse i utviklingsarbeid og kollektiv ansvarlighet. Min undersøkelse viser at flere av de utvalgte underfaktorer er implementert ved skole A enn ved skole B, dette kan ha bidratt til høy skoleårgjennomføring over

landsgjennomsnitt de siste årene ved skole A. Skolelederne ved skole B kan også ha god kompetanse om distribuert ledelse og mine utvalgte underfaktorer, uten at det har blitt fullt ut implementert blant lærerne. Mitt inntrykk er at utviklingspotensialet til de ansatte samlet sett ved skole B, ikke blir fullt ut benyttet. Årsaken kan være at skoleledelsen ikke tilrettelegger helt optimalt. Men det kan også skyldes for eksempel at skole B har relativt lavt antall skoleledere som kanskje ikke har hatt kapasitet til å følge opp alle aspekter av utviklingsarbeidet, eller at skolen har en oppdelt bygningsmasse som begrenser samhandling og felles forankring mellom avdelingene. Samlet sett kan likevel elementer av distribuert ledelse ha hatt positiv betydning for elevgjennomføringen ved videregående skoler i Finnmark de siste årene.

6.4.2 Gyldighet og pålitelighet

Rektorenes valg av lærere til gruppeintervju innfridde forhåndskriterier, men unntak av en lærer som hadde vært ansatt bare 1,5 år i stedet for minimumskriteriet 2 år.

Intern gyldighet kan si noe om undersøkelse virkelig måler det fenomenet forskeren ønsker å måle, i dette tilfellet distribuert ledelse. Valg av andre underfaktorer kunne ha resultert i en annen konklusjon. Med utgangspunkt i forutsetninger for distribuert ledelse i tidligere forskning, valgte jeg ut ti underfaktorer som betydningsfulle for lærernes engasjement og innflytelse, på grunnlag av min egen erfaring fra skoleledelse. Underfaktorene ble gjenspeilet i intervjuguidene og spørsmålene vekket interesse og engasjement hos respondentene. Ved å gå dypere inn på andre underfaktorer som undervisningsmetoder, medarbeiderstøtte, elvenes opplevelse av læringsutbytte, individuelt tilpasset undervisning, organisasjonskultur, partnerskapsarbeid med grunnskoler, formidling av læreplasser eller trepartssamarbeid kunne resultat og konklusjon om disse to skolene blitt annerledes. Analyse av min undersøkelse er knyttet til teori basert på empirisk materiale som delvis gjelder andre skoletyper enn det jeg har undersøkt. For eksempel er Harris (2013), Day og Sammons (2016) og Robinson et al.(2009) hovedsakelig basert på undersøkelser i grunnskolen i mange land. Lederskapsmodellen distribuert ledelse kan være like aktuell for å forbedre elevresultater i videregående skoler, men man ville kanskje valgt å undersøke andre underfaktorer og prosesser i barneskoler og ungdomsskoler enn i videregående skoler.

Når det gjelder ekstern gyldighet er min undersøkelse gjennomført blant et begrenset utvalg skoler og ansatte, den er kanskje ikke representativ for alle skoler i Finnmark og kan slik sett ha et svakt generaliseringsgrunnlag. Men tankemønster og holdninger blant respondentene, kan være relevante eksempler på erfaringer med måloppnåelse og lederskap ved videregående skoler generelt.

Pålitelighet forteller om resultatet er til å stole på. Intervju-situasjonene hadde en god atmosfære, respondentene forsto de aller fleste spørsmålene umiddelbart (intervjuer ga forklarende stikkord enkelte ganger) og svarte tilsynelatende ærlig på alle spørsmål. Av ulike årsaker ble bare to skoler undersøkt og en av dem er min egen arbeidsplass. Dette kan ha påvirket mine analyser selv om jeg har forsøkt å være bevisst på objektivitet og å ikke la relasjon til mine kolleger påvirke mine vurderinger. Alle respondenter har fått tilsendt transkribert intervju og utkast til hele masteroppgaven, med tid til gjennomlesing og tilbakemelding. Rektorene har i all hovedsak bekreftet min presentasjon og de har kommet med noen få innspill til tekst-endring. Lærerne har ikke sendt meg noen tilbakemeldinger, men noen av dem har uttrykt at de setter pris på at de fikk tilbud om gjennomlesing.

7 Sekundærdata: Skoleårgjennomføring – skolens effektivitet

Desember 2018 presenterte Utdanningsdirektoratet for første gang årsbestått, karakterpoeng og elevdeltagelse for hver eneste fylkeskommunale videregående skole i Norge, der de samtidig sammenligner skolens elevresultat med forventet nasjonalt gjennomsnittresultat i forhold til elevenes forutsetninger ved starten av skoleåret (Utdanningsdirektoratet, 2018). Utdanningsdirektoratet kombinerer på denne måten skoleårgjennomføring og skolebidrag på den permanent statistikk-internett siden «Skoleporten». «Årsbestått» er andel elever som har bestått alle fag i løpet av et skoleår (tidligere beskrevet som skoleårgjennomføring), «karakterpoeng» beskriver gjennomsnitt antall karakterpoeng per elev, og «deltatt» viser andel elever som har fullført skoleåret inkludert elever med strykfag (Tabell 1). Blant elever på studieforbereende utdanningsprogram er det på fylkesnivå gjennomsnittlig 4% færre elever som består alle fag i løpet av 2017/2018 i Finnmark, enn på nasjonalt nivå. På yrkesfaglig utdanningsprogram er det omtrent like stor andel som består alle sine fag i Finnmark sammenlignet med landsgjennomsnitt.

Resultatene varierer endel mellom de 11 ulike videregående skolene i Finnmark, og dersom vi ser nærmere på våre to utvalgte skoler i denne undersøkelsen, så viser skole A høyere andel elever årsbestått blant studieforbereende og yrkesfagelever de tre siste skoleår, enn ved skole B (Tabell 1). Nasjonale forventninger til årsbestått er 4-7% høyere til skole A enn til skole B, på grunnlag av elevenes forutsetninger før de startet på skoleåret. En årsak kan være høyere andel fremmedspråklige elever ved skole B. Skole B har årsbestått 5-16% under nasjonalt forventet nivå de tre siste skoleår, et unntak er studieforbereende elever 2016/2017 der årsbestått lå 2,5% over forventet nivå. Elevene ved skole A har årsbestått 0,5-6% høyere enn nasjonalt forventet gjennomsnitt, ut i fra elevenes forutsetninger da de startet skoleåret.

Tabell 1: Årsbestått, karakterpoeng og deltatt de tre skoleårene mellom 2015 og 2018 for skole A og skole B, sammenlignet med nasjonalt gjennomsnittlig forventet nivå i parentes.

	Skole A, YF	Skole B, YF	Skole A, SF	Skole B, SF
Årsbestått 2015/2016 (forventet i parentes)	84,8% (78,5)	62,4% (78,7)	88,9% (85,9)	69,1% (77,9)

Årsbestått 2016/2017 (forventet i parentes)	84,6% (84,1)	69,6% (81,3)	91,5% (90,1)	78,5% (76,0)
Årsbestått 2017/2018 (forventet i parentes)	87,3% (84,4)	72,4% (76,9)	93,6% (89,1)	71,8% (78,3)
Karakterpoeng 2015/2016 (forventet i parentes)	38,5 p (35,7)	42,0 p (38,2)	41,5 p (39,9)	34,0 p (38,9)
Karakterpoeng 2016/2017 (forventet i parentes)	38,0 p (38,4)	38,4 p (39,3)	42,1 p (42,3)	39,1 p (37,9)
Karakterpoeng 2017/2018 (forventet i parentes)	39,7 p (38,9)	36,0 p (36,7)	42,4 p (42,0)	37,5 p (38,4)
Deltatt 2015/2016 (forventet i parentes)	99,1% (96,1)	90,0% (95,5)	98,6% (99,1)	93,1% (98,0)
Deltatt 2016/2017 (forventet i parentes)	93,8% (96,8)	89,3% (95,5)	98,8% (99,4)	94,6% (97,6)
Deltatt 2017/2018 (forventet i parentes)	95,2% (96,9)	92,9% (94,6)	100% (99,1)	97,1% (97,9)

Når det gjelder karakterpoeng for yrkesfagelever så er skole A og skole B ganske like. For studieforberevende elever har skole B noe lavere karakterpoeng enn skole A de siste tre skoleår. Elevene på skole A presterer på eller litt over forventet karakternivå, på grunnlag av elevenes forutsetninger. Karakternivå for elevene på skole B varierer betydelig, yrkesfagelever presterte bedre enn forventet skoleåret 2015/2016 og det gjorde også studieforberevende elever i 2016/2017.

Andel elever som fullfører skoleåret inkludert elever med strykfag, er gjennomgående litt høyere ved skole A enn ved skole B de siste tre skoleårene. Det er nasjonalt høye forventninger til at omtrent 96% av yrkesfagelevne og 99% av studieforberevende elever ved skole A skal fullføre skoleåret, og det har de gjort de tre siste skoleårene. Et unntak er yrkesfagelever i 2016/2017 da bare 93,8% fullførte skoleåret. Ved skole B forventes det at ca. 95% av yrkesfagelevne og 98% av studieforberevende elever fullfører skoleåret. 0,8-6,0% En lavere andel av elevene fullfører (0,8-6,0% lavere) sammenlignet med nasjonalt forventet nivå for elever med samme elevforutsetninger. Generelt kan det se ut til at elevresultatene

viser en tendens til forbedring i løpet av de siste tre skoleårene ved begge skolene (Tabell 1 og Tabell 2), men dette er ikke statistisk testet.

Tabell 2: Skolebidragsindikatorerne som er beregnet utfra differansen mellom skolens resultat og nasjonalt forventet nivå, for elever med samme elevforutsetninger. Tabellen viser indikatorerne for årsbestått, karakterpoeng og deltatt de tre skoleårene mellom 2015 og 2018 for skole A og skole B.

	Skole A, YF	Skole B, YF	Skole A, SF	Skole B, SF
Årsbestått 2015/2016	6,4	-16,3	3,0	-8,7
Årsbestått 2016/2017	0,5	-11,7	1,4	2,5
Årsbestått 2017/2018	2,9	-4,5	4,5	-6,5
Karakterpoeng 2015/2016	2,8	3,8	1,6	-4,9
Karakterpoeng 2016/2017	-0,4	-0,9	-0,2	1,2
Karakterpoeng 2017/2018	0,8	-0,7	0,4	-0,9
Deltatt 2015/2016	3,0	-5,5	-0,5	-4,9
Deltatt 2016/2017	-3,0	-6,2	-0,6	-3,0
Deltatt 2017/2018	-1,7	-1,7	0,9	-0,8

Tallene kan forstås slik at andel av elever som har bestått alle fag eller fullført skoleåret med strykfag er stort sett litt høyere eller på forventet nasjonalt gjennomsnitt ved skole A, og stort sett litt lavere eller på forventet gjennomsnitt ved skole B i skoleårene mellom 2015 og 2018. Samtidig viser tabell 1 at elevene som begynner på skole A har litt bedre læreforutsetninger, og at det derfor forventes en litt høyere elevgjennomføring ved skole A enn ved skole B. Skolebidragsindikatorer er utviklet gjennom de siste 5 årene, og beregningsgrunnlaget er knyttet til så stor sikkerhet at Utdanningsdirektoratet publiserer disse tallene på sine statistikk-sider fra og med skoleåret 2015/2016. Nasjonale myndigheter oppfordrer skolene til å bruke disse tallene for å evaluere sine egne elevresultater og utvikling, og det legges til rette for at skolebidragsindikatorerne skal bli operasjonaliserte indikatorer som kan bidra til å heve elevgjennomføringen i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2018).

8 Avslutning

Irgens (2016, Ottesen (2016) og Mordal (2014) fremhever viktigheten av både pedagogisk ledelse og distribuert ledelse. Pedagogisk ledelse peker mest på ledelse av det faglige innholdet i form av etablering av faglige mål, involvering i tolking av læreplaner og lærernes kompetanseutvikling kan ha stor betydning for elevenes gjennomføring. Distribuert ledelse peker mer mot måten ledelse foregår på. Ved felles forankring, samhandling, struktur og det å støtte andre ledere i å lede, kan skoler oppnå distribuert innflytelse, kollektiv ansvarlighet, økt lederskapkapasitet og gode elevresultater (Gronn, 2000) og Harris (2013). Dette er noen eksempler på metoder som kan forbedre lærernes prestasjoner for å øke skolens måloppnåelse. For å arbeide seg ut av situasjonen med lavt fylkesgjennomsnitt for elevgjennomføring ved de videregående skolene i Finnmark, kan stabil og kontinuerlig organisasjonsutvikling som beskrevet av Kirkhaug (2017) være fordelaktig for effektivitet og kvalitet. Betingelser som inndeling etter produktprinsipp, åpenhet og ærlighet, relasjonell tillit, tilhørighet, tydelige formelle belønningssystemer, lojalitet til organisasjonen og elevene, struktur, horisontal informasjonsutveksling, felles forståelse og støtte fra toppledelsen vil være viktig i denne sammenheng.

I et innovasjonsperspektiv kan erfaringsutveksling, evaluering og dialog med grunnskole, næringsliv og samfunn ha betydning for nytenking i skolen. I et forankringsperspektiv kan organisasjonsutvikling, organisasjonskultur og forpliktelse være svært viktig for samhandling og å utnytte skolens fulle potensiale. I et ledelsesperspektiv vil tillit og makt henge sammen med skoleledernes evne til å oppnå reell lojalitet og integritet.

Skolens omgivelser vil også kunne påvirke lederskap i videregående skoler i årene fremover. Opprettelse av og kvaliteten i ulike skolelederutdanninger i Norge, vil kunne forbedre skoleledernes bevissthet om egne oppgaver, plikter, verktøy, orientering og opptreden. Distribuert ledelse, å lede lærernes læring, trepartssamarbeidet og å handtere endringspress utenfra mener Aas og Paulsen (2017) er viktig for å lede i fremtidens skole. Vi i videregående skoler er en del av offentlig sektor og dermed underlagt politisk styring på nasjonalt og regionalt nivå. Regjeringen vil denne høsten legge frem en ny stortingsmelding om tidlig innsats og med en ny målsetning om at 90% av de som begynner på videregående skole skal fullføre og bestå innen 2030 (Regjeringen, 2019). Samfunnsutvikling og kompetansebehov vil

også kunne påvirke skolens rolle. Klimaendringer og teknologisk utvikling kan føre til at noen bransjer forsvinner og andre næringer kan oppstå.

Verdigrunnlaget i arbeidsgiverstrategien i Finnmark fylkeskommune og pedagogisk plattform «Den gode finnmarksskolen» er utviklet i prosesser mellom skoleledere og lærere.

Regionreformen og fylkessammenslåingen mellom Troms og Finnmark vil kanskje endre disse styringsdokumentene, men nye visjoner kan utvikles for oppgavene vi har foran oss.

Noen av oss inspireres av utvikling, læring og nytenking. Et av forslagene fra lærerne i min undersøkelse har vært gjenoppretting av faglige nettverk på tvers av skolene og fylkene.

Nylig ble dette tatt opp på rektormøtet på nytt, og fylket kan få muligheter til å søke om statlige midler til et slikt prosjekt. Dette kan gi bedre erfaringsutveksling og utvikling av yrkespraksis blant lærerne i Finnmark.

9 Referanser

Aas, M. og Paulsen, J.M. (2017). Fagartikkel i Utdanningsnytt:

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skoleutvikling/a-lede-i-fremtidens-skole/171897>.

(lesedato 15.10.2019).

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T.S. og Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Rapport nr.20. Oslo: NIFU.

Christensen, T., Egeberg M., Lægreid, P., Roness, P.G. og Røvik, K.A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.

Day, C. og Sammons, P., (2016). *Successful school leadership*. Reading: Education Development Trust.

Finansdepartementet (1994). Kostnadene ved arbeidstidsavtalen og Reform 94. Norges offentlige utredninger nr 15. Oslo: Finansdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1994-15/id115348/sec3> (lesedato 29.04.2018).

Finnmark fylkeskommune (2011). Jobber med mening. Arbeidsgiverstrategi for Finnmark fylkeskommune mot 2020. https://www.ffk.no/f/p10/i97e7be25-45d2-4c2d-a30f-0f3d2912c872/jobber_med_mening.pdf (lesedato 29.04.2018).

Finnmark fylkeskommune (2016): Utkast pedagogisk plattform «Den gode Finnmarksskolen» <http://opengov.cloudapp.net/Meetings/ffk/Agendaltem/Details/202495> (lesedato 25.11.2016).

Finnmark fylkeskommune (2018). *Tilstandsrapport for videregående opplæring i Finnmark 2017*. <http://opengov.cloudapp.net/Meetings/ffk/Meetings/Details/531355?agendaltemId=204037> (lesedato 06.10.2018).

Finnmark fylkeskommune (2018B). *75% av søkerne i Finnmark fikk lære plass*. <https://www.ffk.no/nyheter/75-av-sokerne-i-finnmark-fikk-lareplass.594005.aspx> (lesedato 29.04.2018).

Finnmark fylkeskommune (2019). *Tilstandsrapport for videregående opplæring i Finnmark 2018*. [file:///C:/Users/arsi/Downloads/Tilstandsrapport%20for%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring%20i%20Finnmark%202018%20\(2\).PDF](file:///C:/Users/arsi/Downloads/Tilstandsrapport%20for%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring%20i%20Finnmark%202018%20(2).PDF) (lesedato 01.09.2019).

Gronn, P. (2000). Distributed properties a new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28(3): 317-338.

- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4): 423-451.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2): 141-158.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5): 545-554.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Taylor & Francis.
- Heck, R.H. og Moriyama, K. (2010). Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices and added-year outcomes: a regression discontinuity approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4): 377-408.
- Imsen, G. (2012). Kompetansemål som læreplanlogikk. I A.G. Eikseth, C.F. Dons og N. Garm (red) *Utdanning mellom styring og danning* (s. 97-113). Trondheim: Akademika forlag.
- Irgens, E.J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jacobsen, D.I. og Thorsvik J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Kartverket (2019). <https://norgeskart.no> (lesedato 09.10.2019).
- Kirkehaug, R. (2015). *Lederskap. Person og funksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkehaug, R. (2017). *Endring, organisasjonsutvikling og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. Melding til Stortinget nr 31 (2007-2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Utdanningslinja*. Melding til Stortinget nr 44 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Melding til Stortinget nr. 22 (2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2014). Prosjektrapport Ny GIV 2010-2013.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/prosjektrapport_nygiv_2010_2013_8mb.pdf (lesedato 01.05.2018).

Kunnskapsdepartementet (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Norges offentlige utredninger nr 8. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Melding til Stortinget nr. 28 (2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Leithwood, K, Harris A. og Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1): 27-42.

Lillejord, S. og Børte, K. (2018). *Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

Lovdata (2018): Opplæringsloven §1-1 https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1 (lesedato 02.12.2018).

Markussen, E., Lødding, B. og Holen, S. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ. Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011*. Rapport nr. 10. Oslo: NIFU.

Markussen, E., Flatø, M. og Reiling, R.B. (2017). *Skolebidragsindikatorer i videregående skole. Indikatorer for skolars bidrag til fullføring, gjennomføring og gjennomsnittskarakterer for skoleåret 2014-2015 og kullet som begynte i videregående skole høsten 2012*. Rapport nr. 7. Oslo: NIFU.

Moos, L, Johansson, O. og Day, C. (eds.) (2011). *How School Principals Sustain Success over Time: International Perspectives*. Studies in Educational Leadership, 14. Dordrecht: Springer.

Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole – En kunnskapsoversikt*. Rapport nr. A26525. Trondheim: SINTEF.

Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta didactica Norge*, 10 (4): 7-26.

Nir, A.E. og Hameiri, L. (2014). School principals' leadership style and school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 52(2): 210-227.

Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikçi, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Ottesen, E. (2016). Et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse. *Acta didactica Norge*, 10 (4): 69-81.

Regjeringen (2019): Pressemelding: Færre unge står utenfor utdanning og jobb, <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/farre-unge-star-utenfor-utdanning-og-jobb/id2667081/> (lesedato 10.09.2019).

Robinson, V., Hohepa, M. og Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Shatzer, R.H., Caldarella, P, Hallam, P.R. and Brown, B.L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4): 445-459.

Statistisk sentralbyrå (2018). Tyngre vei inn på arbeidsmarkedet for unge med lav utdanning. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/tyngre-vei-inn-pa-arbeidsmarkedet-for-unge-med-lav-utdanning> (lesedato 04.11.2018).

Store Norske Leksikon (2009). Enhetsskolen i Norge. <https://snl.no/enhetsskole> (lesedato 01.05.2018).

Torsteinsen, H. (red) (2012). *Resultatkommunen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2016). Rundskriv 3 -2016: Fraværsgrensen. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnemal/fravarsgrense---udir-3-2016/fravarsgrensen-i-korte-trekk/> (lesedato 12.05.2019).

Utdanningsdirektoratet (2017). Den generelle læreplanen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> (lesedato 22.10.2018).

Utdanningsdirektoratet (2018). Gjennomføring i videregående opplæring. <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaende-skole/gjennomfoering/gjennomfoering/nasjonalt> (lesedato 22.10.2018).

Utdanningsdirektoratet (2018B). Elevundersøkelsen. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/> (lesedato 02.06.2019).

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004). *Kultur for læring*. Melding til Stortinget nr 30.
Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

10 Vedlegg

10.1 Vedlegg 1: Intervjuguider

Intervjuguide rektor

Skolens målsetning

1. En skole kan ha ulike typer fokusområder som for eksempel elevresultater, skoleøkonomi, kompetansebygging eller skolemiljø. Hva mener du er viktigst?
2. Når det gjelder elevene, hva er det viktigste utbyttet elevene har av skolegangen her?
3. Hvilken målsetning for skolene mener du er viktigst for skoleeier?
4. Kjenner du til om skoleeier har noen mål for elevresultater og gjennomføring i Finnmark?
5. Hva gjør skolelederne på din skole for å forbedre skolens elevresultater? Har skolen tydelige grunnverdier som gjenspeiler seg i lærernes yrkespraksis?
6. I hvilken grad kan nasjonale målsetninger påvirke skolens målsetninger?
7. Hva mener du er skolens viktigste samfunnsrolle? Hvordan vil du beskrive ditt eget samfunnsengasjement? Hvilke forpliktelser har rektorer overfor lokalsamfunnet?
8. På hvilken måte formidler skolelederne forventninger til lærerne om opplæringen og elevresultatene?

Struktur

1. Hvilke ressurs-funksjoner har skolen for lærere med utfordrende klassemiljø eller elever med krevende livssituasjon?
2. Dersom en elev ikke gjennomfører prøve/innlevering, er det vanlig at eleven får en ny mulighet?
3. Hvilke kriterier og frister har skolen for årsplaner/halvårsplaner i fag? Hvilken oppfølging har lederne av lærere som ikke innfrir disse kravene om planlegging av opplæringen?
4. Hvordan følger skolelederne opp individuelle elevresultater og elevfravær på sin avdeling? Er det vanlig at avdelingslederne deltar i klasselærermøter?
5. Hvordan kan elevresultater påvirke din lederstrategi? (gode – dårlige resultater). Hvordan kan skolestørrelse påvirke lederskap?

Medarbeider-støtte

1. I hvilken grad prioriterer skolelederne å være tilgjengelig for samtale med lærerne om daglige pedagogiske utfordringer (elevens mestring, motivasjon)?
2. Opplever du at skolelederne lytter, oppmuntrer og støtter innspill fra lærerne om utvikling av egen yrkespraksis? Hvordan involverer skolelederne seg i forbedring av opplæringen?
3. Hvordan veileder man lærere som har utfordringer med å motivere elevene sine?
4. Legger dere til rette for pedagogisk veiledning av nytilsatte? Hvordan gjør dere det?
5. Hvordan utarbeider skolen en plan for kompetanseheving med og uten offentlige midler? Hvor mange skoleledere har startet eller gjennomført skolelederutdanning?

Felles forankring, innflytelse og samhandling

1. Hvordan deltar lærerne i evaluering av skolens elevresultater? Bli lærernes innspill om årsaker og forbedringstiltak drøftet i leder-teamet?
2. Hvordan fattes beslutninger om forbedringstiltak og satsingsområder? Bli pedagogiske satsingsområder drøftet i skoleutvalg eller samarbeidsmøter?
3. Hvordan legger skolen til rette for utviklingsarbeid etter at satsingsområder er vedtatt?

4. Hvor vanlig er konsensusbeslutninger i leder-teamet?
5. Bidrar lærerne til å forbedre skolens elevresultater? Bidrar lærerne til å forbedre elevenes verdier og livsmestring?
6. Hvilke forhold i organisasjonen ville du endre for å forbedre skolens

Intervjuguide lærere

Skolens målsetning

1. En skole kan ha ulike typer fokusområder som for eksempel elevresultater, skoleøkonomi, kompetansebygging eller skolemiljø. Hva mener du at skolelederne fokuserer på? Hva mener du er det viktigste utbytte elevene har av skolegangen her? Hva er årsaken til det?
2. Elevgjennomføring kan defineres som andel elever som består alle sine fag i løpet av et skoleår. Vet du om skolen, skoleeier eller myndigheter har noen mål for elevgjennomføring i Finnmark?
3. Har skolen tydelige grunnverdier som de fleste ansatte prøver å etterleve?
4. Opplever du gjennom ditt arbeid at du bidrar til skolens målsetning? På hvilken måte er arbeidet meningsfylt?
5. I opplæringslovens formålsparagraf står det om elevens forankring, verdier, kunnskap, ferdigheter og livsmestring. Er utvikling av elevens verdier og livsmestring like viktig som elevgjennomføringen?
6. Har de ansatte ved denne skolen en felles forståelse av skolens formål og samfunnsrolle?
7. Opplever du at nasjonale målsetninger i utdanningssektor påvirker skolens målsetninger?
8. Oppfatter du at skolelederne handler på en bestemt måte for å få alle til å dra i samme retning?

Struktur

1. Når det gjelder klasselærermøter, kontaktlærermøter, planleggingsdager, prosjekter og andre samarbeidsmøter. Har skolen en fastsatt systematisk møtekalender? Deltar skolelederne på disse møtene?
2. Hvilke ressurs-funksjoner har skolen for utfordrende klassemiljø eller elever med krevende livssituasjon? Har skolen fokus på elevens mestring og læringsmiljø?
3. Dersom en elev ikke er tilstede på prøve/innlevering, er det vanlig at eleven får en ny mulighet? Hvilke tanker har du om elevenes fremtidige arbeidsliv?
4. Har du en fortløpende oversikt over dine elevers progresjon gjennom skoleåret?
5. Hvordan følger skolelederne opp individuelle elevresultater og elevfravær på din avdeling?

Medarbeider-støtte

1. I hvilken grad er skolelederne tilgjengelig for samtale om daglige pedagogiske utfordringer? (elevens mestring, motivasjon, egenvurdering, undervisvurdering)
2. Hvor ofte samtaler du med din avdelingsleder om opplæringsmetoder?
3. Opplever du å ha en leder som lytter, oppmuntrer og støtter nye initiativ og innspill?
4. Støtter avdelingsleder dine ønsker om videreutdanning? Hva blir prioritert i plan for kompetanseheving?
5. Hva forventer din leder av deg og din yrkespraksis? Har skolelederne tillit til at hver enkelt lærer gir best mulig opplæring til elevene?

Felles forankring, innflytelse, samhandling

1. Hvordan deltar lærerne i årlig evaluering av elevresultater og gjennomføring? Blir lærernes innspill om forbedringstiltak hørt, i så fall?
2. Er det toleranse for ulike meninger ved valg av pedagogiske satsingsområder og forbedringstiltak? Hvordan blir beslutninger fattet om innholdet i planleggingsdager?
3. Hvordan legger skolen til rette for utviklingsarbeid etter at satsingsområder er vedtatt? (fastsatte møtetider?)
4. Er det vanlig at lærere kan få lede møter, prosjekter, gruppearbeid eller presentere resultater?
5. Opplever lærerne en felles forankring og ansvarlighet til å forbedre opplæringen?
6. Hvordan blir din yrkespraksis påvirket av skolens utviklingsarbeid?
7. Hvordan har skolelederne betydning for elevgjennomføringen?
8. Hvilke forhold i organisasjonen ville dere endre hvis dere fikk bestemme, for å forbedre skolens elevresultater?
9. Er det noe dere har lyst til å si som vi ikke har vært inne på?

10.2 Vedlegg 2: Kompetanseplan-skjema for de videregående skolene i Finnmark



FINNMARK FYLKESKOMMUNE
FINNMÁRKKU FYLKKAGIELDA

Plan for kompetanseheving av pedagogisk personale 2019

Skole:

Totalt antall pedagoger tilsatt ved skolen:

Kartlegging av personalets kompetanse sist oppdatert:

FRIST FOR INNSENDING: 1. mars 2019

Skolen og lærebedriften skal stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse.

(Fra [Læringsplakaten](#))

Skolens plan for kompetanseheving av pedagogisk personale skal speile behov som kommer frem gjennom kartlegging av personalets kompetanse sett i forhold til:

- skolens behov og
- formelle kompetansekrav i opplæringsloven og i forskrift til opplæringsloven.

Føringer:

1. [Kompetanse for kvalitet – Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025](#)
2. [Yrkesfaglærerløftet](#)
3. [Opplæringsloven § 10-2 og § 10-8](#)
4. [Regional plan for kompetanse i Finnmark 2016- 2028](#)
5. [Den gode Finnmarksskolen](#)
6. [Strategisk plan for kompetanseutvikling i videregående opplæring 2016- 2020](#)
7. [Kvalitetssystem for videregående opplæring i Finnmark](#)
8. Skolens egen tiltaksplan

1. BEHOV FOR REKRUTTERING

Fagfelt skolen har eller vil få problemer å rekruttere pedagogisk personale til – i prioritert rekkefølge (tenk spesielt på kompetansekravet om 60 studiepoeng):

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

2. IGANGSATT VIDEREUTDANNING (utdanning med studiepoeng)

Ansatte ved skolen som er i videreutdanning ved inngangen av 2019, både innenfor Kompetanse for kvalitet, PPU/ PPU-Y, YFL, PPT og rektorutdanning:

Navn	Ordning (Kfk, PPU etc.)

3. FRAMTIDIG BEHOV FOR VIDEREUTDANNING

Ansatte som ikke oppfyller kompetansekravene som gjelder fra 1. august 2015, jf. opplæringsloven § 10-2 og kapittel 14 i forskrift til opplæringsloven må prioriteres av rektor og vil prioriteres ved skoleeiers innstilling.

Tilbud om videreutdanning som ikke gir økt kompetanse i undervisningsfag, eller som ikke er begrunnet i nasjonale satsinger, skal begrenses.

OBS! kun ansatte med studiekompetanse kan føres opp. Ved behov, suppler tabellene nedenfor for de ulike ordningene med flere linjer.

[Les mer om alle ordningene her på Utdanningsdirektoratets hjemmeside.](#)

**SØKNADSRIST FOR ALLE ORDNINGENE ER 1. MARS!
LÆRERNE MÅ I TILLEGG SØKE OM STUDIEPLASS PÅ VANLIG MÅTE.**

3.1. KOMPETANSE FOR KVALITET (både stipend- og vikarordning)

- **lærernes søknadsfrist er 1. mars** på [Utdanningsdirektoratets søkeportal!](#) **Søknader som ikke er registrert i portalen, vil ikke bli tatt i betraktning!**
- **nasjonalt prioriterte fag er:** matematikk, engelsk, norsk, norsk tegnspråk og samisk. Deretter realfag.
- lærere som deltar i Kompetanse for kvalitet skoleåret 2018/2019 og som ønsker å fortsette skoleåret 2019/2020, må søke på nytt gjennom [Utdanningsdirektoratets søkeportal](#) og må føres opp i tabellen nedenfor.
- Kr. 255 000,- i vikarutgifter til skolen eller kr. 116 000,- i stipend til læreren (per år, for 30 stp). Plass i ordningen gis for ett år av gangen.
- Obligatorisk frikjøp på 37,5% for 30 stp
- Reise-, oppholds- og pensumsutgifter dekkes i tillegg av skoleeier.

[Les mer om ordningen på Utdanningsdirektoratets hjemmeside.](#)

Følgende lærere søkes det videreutdanning for skoleåret 2019/2020 – **i prioritert rekkefølge:**

Navn	Fag	Vikar- eller stipendordning

3.2. **NY!** Videreutdanning for yrkesfaglærere (både stipend- og vikarordning)

- **Søknadsfristen** er **1. mars** på [Utdanningsdirektoratets søkeportal!](#)
Søknader som ikke er registrert i portalen, vil ikke bli tatt i betraktning!
- Målgruppen er yrkesfaglærere som underviser i programfag på yrkesfag. Det er ikke krav om at yrkesfaglæreren har hele sin stilling som programfaglærer.
- Kr. 127 500,- i vikarutgifter til skolen eller kr. 58 000,- i stipend til læreren (per år, for 15 stp; dobles ved 30 stp).
- Obligatorisk frikjøp på 18,75% for 15 stp (dobles ved 30 stp.)
- Reise-, oppholds- og pensumsutgifter dekkes i tillegg av skoleeier.

[Les mer om studietilbud og ordningen på Utdanningsdirektoratets hjemmeside.](#)

Følgende yrkesfaglærere søkes det videreutdanning for skoleåret 2019/2020 – **i prioritert rekkefølge:**

Navn	Fag	Vikar- eller stipendordning

3.3. Lærerspesialistutdanning (vikarordning)

- **Søknadsfristen** er **1. mars** på [Utdanningsdirektoratets søkeportal!](#)
Søknader som ikke er registrert i portalen, vil ikke bli tatt i betraktning!
- Målgruppen er lærere som [fyller minstekravene for opptak \(les her\)](#)
- Lærerspesialistutdanningen er på 60 studiepoeng på masternivå, over en periode på to år, se studietilbudene.
- 255 000,- i vikarutgifter til skolen (per år, for 30 stp)
- Obligatorisk frikjøp på 37,5% for 30 stp
- Reise-, oppholds- og pensumsutgifter dekkes i tillegg av skoleeier.

[Les mer om ordningen på Utdanningsdirektoratets hjemmeside.](#)

Følgende lærere søkes det videreutdanning for skoleåret 2019/2020 – **i prioritert rekkefølge:**

Navn	Valgt studietilbud	Stp i faget fra før

3.4. PPU/ PPU- Y og YFL(kun stipendordning)

- **Det kan ikke søkes elektronisk**, skoleeier sender inn en samlet søknad til Utdanningsdirektoratet med bakgrunn i de utfylte tabellene nedenfor.
- Personer som ikke er ansatt på skolen, men som skolen ønsker å rekruttere inn, kan få **rekrutteringsstipend** for å ta YFL eller PPU-Y.
- PPU/PPU-Y: stipend på totalt kr. 110 000,- for 60 stp (2 år)
- YFL: stipend på totalt kr. 220 000,- for 180 stp. (3 år)
- Ingen obligatorisk frikjøp
- Reise-, oppholds- og pensumsutgifter dekkes IKKE av skoleeier.

[Les mer om ordningen på Utdanningsdirektoratets hjemmeside.](#)

Følgende ansatte søkes det om **utdanningsstipend for innenfor PPU, PPU-Y og YFL** skoleåret 2019/2020 – **i prioritert rekkefølge:**

Navn	Lenke til studiets hjemmeside (viktig med lenke)

Følgende personer utenfor skolen søkes det om **rekrutteringsstipend for innenfor PPU, PPU-Y og YFL** skoleåret 2019/2020 – **i prioritert rekkefølge:**

Navn	Lenke til studiets hjemmeside (viktig med lenke)

3.5. Yrkesfaglærere som mangler fagskoledelen av sin utdanning

- Det finnes ikke en nasjonal finansieringsordning for de som mangler fagskoleutdanning for å kunne bli yrkesfaglærere. Skoleeier kartlegger hvem disse lærerne er og vil deretter vurdere tiltak. Det er viktig at alle 3 kolonnene nedenfor er utfylt.

Følgende ansatte mangler kun fagskoledelen av sin utdanning for å kunne bli yrkesfaglærer:

Navn	Lenke til studiets hjemmeside	Anslått totalkostnad/ år

3.6. Rektorutdanning (ingen midler)

- Søknadsfristen er 1. mars på [Utdanningsdirektoratets søkeportal](#) ! Søknader som ikke er registrert i portalen, vil ikke bli tatt i betraktning.

Navn	Stuedsted

4. **ETTERUTDANNING** (Kompetanseheving som ikke gir studiepoeng)

Fagområde	Antall lærere som skal delta	Kompetansemiljø planlagt benyttet (f.eks. intern kompetanse, høyskole/universitet)	Omfang/ varighet	Forventet kostnad pr. tiltak

5. EKSTERNT SAMARBEID

Beskrivelse av planlagt eksternt samarbeid (f.eks. næringsliv, opplæringskontor osv.):

6. EV. ANDRE KOMMENTARER KNYTTET TIL KOMPETANSEHEVING

(Momenter som ikke er dekket av foregående punkter og som er relevant i forhold til skolens arbeid med kompetanseheving i 2018)

7. BEKREFTELSE

Skolens plan for kompetanseheving skal utarbeides i samråd med arbeidstakerorganisasjonene.

Dato for møtet:

Tillitsvalgte som deltok (navn og fagforening):

Sted og dato:	Underskrift rektor:
----------------------	----------------------------