

Elin Cathrine Morgan Brastad

Ledelse av læreres arbeid med elevresultater

En studie fra læreres opplevelse av skoleleders støtte i arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for Pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Elin Cathrine Morgan Brastad

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Arbeid med elevresultater og skolelederes ansvar for å følge opp disse har fått økt aktualitet med ny læreplan som fremhever at skolen som et profesjonsfaglig fellesskap skal reflektere, vurdere og utvikle sin praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fra en interesse for skoleledelse er masteroppgaven drevet av et ønske om å få økt innsikt i hva lærere opplever som viktig for at de kan ta del i felles tolkningsarbeid med elevresultater fra nasjonale prøver. Formålet med denne masteroppgaven er å få innsikt i hva slags lederstøtte lærere har behov for i arbeidet med elevresultatene fra nasjonale prøver; *Hvordan kan skoleledere støtte lærere for å skape fortolkende fellesskap i arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver?*

Gjennom innsamlingen av refleksjonstekster og oppfølgende kvalitative forskningsintervjuer med to lærere, svarer oppgaven på følgende forskningsspørsmål; *“hvordan opplever lærerne at det samarbeides om elevresultater fra nasjonale prøver på sin skole?”* og *“hvilke behov ser lærerne for lederstøtte i samarbeidet om elevresultater fra nasjonale prøver på sin skole?”*. Studiens vitenskapssyn baserer seg på Kvale & Brinkmanns (2015, s.71) reisende forsker og en fenomenologisk tilnærming. Masteroppgavens teoretiske rammeverk består av perspektiver på profesjonsfellesskap og praksisfellesskap, samt hvordan verdsettende ledelse og distribuert ledelse bidrar til slike fellesskap.

Masteroppgaven får fram en rekke spenninger mellom behov i praksisfellesskapet og individuelle behov, og intensjon av tilrettelegging for analysearbeid av elevresultatene fra nasjonale prøver og realiteter i arbeidshverdagen. Funnene viser at praksisfellesskapene varierer i størrelser, noen fruktbare samarbeid og noen ikke-samarbeid. Videre viser funnene at lærerne har behov for rutiner og forutsigbarhet, og ønsker å arbeide i et praksisfellesskap. Funnene viser at lærerne opplever skoleledelsen som fraværende når de nasjonale prøvene skal gjennomføres og når elevresultatene kommer.

Innholdsfortegnelse

1 Formålet med studien	7
1.1 Bakgrunn og aktualitet	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.3 Oppgavens struktur	12
2 Teoretiske perspektiver	14
2.1 Profesjonsfellesskap	14
2.1.1 Praksisfellesskap	15
2.2 Ledelsesstrategier for å skape rammer for fortolkende fellesskap	17
2.2.1 Verdsettende ledelse	17
2.2.2 Distribuert ledelse	19
2.3 Kunnskapsarbeid i profesjonsfellesskapet	21
2.3.1 Resultatmøter som metode	24
2.3.1 Veileder for tolkning av resultater som arbeidsressurs	25
2.4 Oppsummering av teori	27
3 Metodisk tilnærming	30
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag	30
3.1.1 Fenomenologi	30
3.1.2 Forskerrollen	31
3.2 Forskningsdesign	32
3.2 Kvalitativ metode	34
3.2.1 Refleksjonstekster	34
3.2.2 Semistrukturert intervju	35
3.3 Utvalg	38
3.4 Datainnsamling	39
3.4.1 Refleksjonstekster	39
3.4.2 Semistrukturert intervju	40
3.4.3 Transkribering	42
3.5 Analyse	43
3.5.1 Koding	46
3.5.2 Meningsfortolkning	48
3.5.3 Utvelgelse av empiriske hovedfunn og tilhørende sitatutdrag	48
3.6 Studiens troverdighet	49
3.6.1 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	49
3.6.2 Ethiske vurderinger og informantens personvern	52
4 Empiriske hovedfunn	54
4.1 Samarbeid i ulike fellesskap	54
4.2 Noen samarbeid er fruktbare, andre ikke	56
4.3 Ikke samarbeid	57
4.4 Læreres behov for rutiner og forutsigbarhet	58

4.5 Ønsker om fellesskapsfølelse	61
4.6 Fraværende ledelse	63
5 Diskusjon	67
5.1 Praksisfellesskapet	67
5.1.1 Tilrettelegging av praksisfellesskapet	68
5.1.1.2 Ikke samarbeid og varierende samarbeid	68
5.1.1.3 Ønsker om samarbeid	69
5.1.2 Lederen som rollemodell	70
5.2 Lederstøtte	71
5.3 Oppsummering	74
5.3.1 Spenningene, utfordringene og forslag til løsninger	74
5.3.1.1 Behov i praksisfellesskapet og individuelle behov	74
5.3.1.2 Intensjon og realitet	75
5.3.1.3 Forsknings spørsmål	75
6 Oppsummering og implikasjoner	78
Referanser	79
Vedlegg	82
Vedlegg 1: Intervjuguide	82
Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeskjema	90
Vedlegg 3: Refleksjonsskriv	95

Forord

Denne mastergradsavhandlingen er det synlige resultatet av et toårig masterløp i utdanningsledelse, som et påbygg av en fireårig-lærerutdanning. Selve mastergradsutdannelsen har blitt gjennomført både på deltid og på heltid på grunn av heltids lærerjobb, og alvorlig sykdom i familien. Graden har tatt til sammen 3,5 år, og det siste året har blitt brukt til oppgaveskriving. Det har vært en lærerik, krevende og spennende periode som har gitt meg mye glede og tidvis litt stress. Mye tid har blitt prioritert bort fra samboer, hundevalp, familie og venner til fordel for denne avhandlingen. Til gjengjeld har jeg fått en god følgesvenn i prosessen som jeg har blitt godt kjent med; universitetsbiblioteket på campus Drammen, der jeg har fått mye god hjelp fra bibliotekarer. Det har også blitt mange litteratursøk i Oria, pugging av kildekompassets APA 7th, og mange post-it-lapper som har markert, minnet på og forklart. Til sammen har dette blitt en sammenhengende tekst som skal si noe mer utdypende om denne prosessen, faglig sett, og som forhåpentligvis skal bli lest av noen andre.

Jeg ønsker å rette en takk til veilederen min Cecilie Enqvist-Jensen, for en uvurderlig støtte over lengre tid, fortløpende tilbakemeldinger både innenfor og utenfor arbeidstiden. Takk til praksisfellesskapet som har latt meg få intervjuer, og som har gitt meg sin tid. Takk til arbeidsplassen og Drammen kommune som har gitt meg nødvendige studiedager, skrive tid og for at fellesskapet på jobben har engasjert seg i de spørsmålene jeg har hatt i løpet av prosessen. Det er givende og flott å kunne få faglig påfyll, samtidig som at arbeidsplassen venter på meg. Jeg ønsker også å rette en takk til samboer som har stått på i mitt fravær, og som har gitt meg oppmuntring, råd, støtte og tid til studiene og skriveprosessen. I tillegg til samboer, vil jeg takke familie og venner for forståelsen av prioriteringer, tiden de har brukt på korrekturlesing og gode samtaler. Til slutt ønsker jeg å takke medstudenter for fine studieår, faglige samtaler og gode refleksjoner som har gitt meg driv til å fortsette. Jeg er takknemlig for at skippertaksdager er over, for nå, og gleder meg til hverdagen.

Drammen, 13.12.2022

Elin Cathrine Morgan Brastad

1 Formålet med studien

I denne masteroppgaven presenterer jeg en kvalitativ studie av læreres opplevelse av praksisfellesskap i arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver. Formålet med studien er å undersøke læreres erfaringer, opplevelser, tolkninger og vurderinger av behovet og gjennomførelse av lederstøtte i praksisfellesskapet tilknyttet arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver. I dette innledende kapitlet presenterer jeg først bakgrunnen for masteroppgavens tema og for mitt ønske om å gjennomføre denne studien, inkludert aktualiteten av temaet. Deretter presenterer jeg problemstilling og forskningsspørsmål, og prosessen som ledet til disse. Til slutt presenterer jeg masteroppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn og aktualitet

“ Her er de beste og dårligste skolene”. “Disse femteklassingene er blant dem som scoret best”. “Denne skolen fikk dårlig score på lesing og regning” “
- Svendsen (2022)

Ifølge Svendsen (2022) er overskriftene er mange og dramatiske når mediene omtaler elevresultatene fra årets nasjonale prøver, skoler blir rangert, og kåret til vinnere og tapere. Elevresultater, ifølge Mausestagen et al. (2018, s.15), er et begrep som gjerne brukes i mange sammenhenger når vi snakker om skolen, og de nasjonale prøvene ble innført i den norske skolen i 2004 som en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet NKVS i 2005. Mausestagen et al. (2017, s.33) forklarer at nasjonale prøver er et verktøy som gir informasjon til kommunale ledere og skoleledere, som kan brukes som utgangspunkt for videre utvikling og dette gir rom for kontroll, ansvarliggjøring og forpliktelser. Utdanningsdirektoratet (2019) har utviklet en veileder for etterarbeidet med elevresultatene fra nasjonale prøver og skriver i sin veiledning at;

“Dei nasjonale prøvene vil gi grunnlag for å tilpasse undervisninga på skolenivå, klassenivå og elevnivå dersom skoleeigaren og skoleleiaren systematisk legg til rette for å analysere og vurdere resultata i fellesskap”

- Utdanningsdirektoratet (2019)

For å kunne brukes for slike formål som nevnt ovenfor, forklarer Kleven & Hjordemaal (2021, s.51-52) at det må blant annet prøven være standardisert. Ifølge Kleven & Hjordemaal (2021) starter standardiseringsprosedyren av en kunnskapsprøve med en analyse av hva prøven skal måle, i henhold til det læreplaner som prøven er ment å dekke. Videre forklarer Kleven & Hjordemaal (2021) at standardiseringsprosedyren omfatter til slutt en normering, som skjer ved at et representativt utvalg av målgruppen gjennomfører testen slik at man kan studere resultatfordelingen i dette utvalget og ha det som sammenligningsgrunnlag ved senere bruk av prøven. Kleven & Hjordemaal (2021) forklarer at hensikten er å sammenligne prestasjonene på en skole eller i en kommune med det gjennomsnittlige prestasjonsnivået for et større område, og det er i disse tilfellene ikke måling av enkeltelevers kunnskap som er den egentlige hensikten, men å gi informasjon som kan brukes til å gjøre skolen og undervisningen bedre. Kleven & Hjordemaal (2021) forklarer videre at slike prøver er konstruert for å kalibrere skalabruken mellom ulike skoler og klasser, og ved bruk av slik informasjon er det imidlertid viktig å ta hensyn til at forskjeller i resultater mellom skoler kan ha andre grunner enn forskjeller i undervisningens kvalitet. Mausethagen et al. (2017, s.33) peker på en ansvarsfølelse blant lærerne overfor resultatene, og en tilstedeværende skam for å ikke strekke til. Ifølge Kleven & Hjordemaal (2021, s.52) er det så lenge det snakkes om skoleprøver, læreplanen og målet for opplæringen som legger føringer for hva slags oppgaver som gir mulighet til å vise resonnement av anvendelse av kunnskap, og ikke bare gjenkalle kunnskap.

Mausethagen et al. (2018, s.152-153) peker på at bruken av elevresultater, dreier seg i stor grad om lokale praksiser, og det er den enkelte kommune som selv avgjør hva elevresultater skal og bør være for dem. Ifølge Mausethagen et al. (2018) er det samtidig lokale aktører som forsøker i stor grad å svare på nasjonale forventninger, og det ligger dermed en slags normativ kontroll i betydningen av at det påvirker et

handlingsmønster uten å si noe om handlingene i seg selv. Det vil si, ifølge Mausestagen et al. (2018), at både ansvarlige i kommunen, skoleledere og lærere reagerer på noe eksternt, men at de på ulike måter forsøker å gjøre det eksterne til noe eget. Mausestagen et al. (2018) forklarer at dette handler om kunnskapsarbeidet som foregår, og om integrasjon av kunnskapskilder, som er en stor del av arbeidet som foregår ute på skolene allerede, og som må ledes og prioriteres av skoleledelsen. Videre peker Mausestagen et al. (2018) på at tilgangen på resultater kan gi inntrykk av en forenkling av utviklingsprosesser, mens arbeidet med å gi mening til og ta i bruk elevresultater heller vil stille større krav til grundige og nyanserte betraktninger om hvorfor og hvordan de tas i bruk. Elevresultater, ifølge Mausestagen et al. (2018), kan kanskje på den ene siden gjøre det enklere å styre, men alle som jobber i skolen må fortsatt ta valg, begrunne valgene sine, og utvikle sin praksis. Mausestagen et al. (2018) forklarer at forståelsen for kompleksiteten i bruken av elevresultater som både gir muligheter og begrensninger for arbeidet i skolen, og ikke minst ansvaret for hvordan elevresultater tas i bruk lokalt, fremstår derfor som en av de viktigste utfordringene for blant annet skoleledere og lærere.

“Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis”

- Utdanningsdirektoratet (2020)

I overordnet del av den nye læreplanen fra 2020, blir det poengtert at skolen skal i profesjonsfellesskapet reflektere over blant annet egen praksis og videreutvikle den (Utdanningsdirektoratet, 2020). Helstad & Mausestagen (2019, s.13) forklarer at det siden 2000-tallet har vært en storstilt politisk satsning på skolen, der mange av de politiske initiativene har handlet om å styrke kunnskapsgrunnlaget i skolen. Initiativene har dreid seg om, ifølge Helstad & Mausestagen (2019), satsning på etter- og videreutdanning, innføring av lærerutdanning på masternivå, rektorutdanning, veilederutdanning og nasjonale prøveprogrammer for kompetanseutvikling. Mausestagen et al. (2017, s.35-36) påpeker at lærere har svak kompetanse i å ta i bruk resultater, og oppfatter prøveresultatene som eksternt kontroll av deres arbeid. Ifølge Mausestagen et al. (2017) er det utfordrende for lærere å analysere elevresultater fra

nasjonale prøver, på en slik måte at analysen kan gi retning for videre arbeid.

Utdanningsdirektoratet (2019) oppfordrer til å analysere og gjennomgå resultatene i fellesskapet, men det er skoleeier og skoleleder sitt ansvar å legge til rette for et slikt arbeid. I overordnet del av læreplanen (2020) poengteres det at det forutsettes en god ledelse for det profesjonelle samarbeidet ved skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Utdanningsdirektoratet (2019) har utviklet en analyseveileder til lærere og skolen som kan brukes i forbindelse med elevresultatene fra nasjonale prøver. Resultatene for hele klassen og den enkelte elev, både generelt mestringsnivå og mestring av enkelte oppgaver, blir tilgjengelig i pedagogisk analyse system, PAS, rett etter gjennomføring (Utdanningsdirektoratet, 2021). I PAS blir det nevnt konkrete forslag til arbeid med elevresultatene fra nasjonale prøver videre i klasserommene, det vil si konkrete tips til videre arbeid for faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ifølge Mausestagen et al. (2017, s.33) er nasjonale prøver et verktøy som gir informasjon til kommunale ledere og skoleledere, som kan brukes som utgangspunkt for videre utvikling. Hensikten, ifølge Kleven & Hjordemaal (2021, s.52), er å sammenligne prestasjonene på en skole eller i en kommune med det gjennomsnittlige prestasjonsnivået for et større område. Kleven & Hjordemaal (2021) påpeker at det i disse tilfellene ikke er måling av enkeltelevers kunnskap som er den egentlige hensikten, men å gi informasjon som kan brukes til å gjøre skolen og undervisningen bedre. Som nevnt så blir det gitt konkrete forslag til tiltak basert på den enkelte elevs elevresultater fra nasjonale prøver, som skal bidra til undervisningen og utvikling av den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I sammenheng med storsatsningen og litteraturen, ser jeg en stor mulighet for å få arbeid med elevresultater mer på agendaen i de profesjonelle fellesskapene på de ulike skolene i Norge. Ifølge Mausestagen et al. (2017, s.33) er nasjonalt kvalitetsvurderingssystem og nasjonale prøver er verktøy som gir informasjon til kommunale ledere og skoleledere som de kan bruke som utgangspunkt for videre utvikling, og selve prøven har som mål å teste elevers kompetanse i de grunnleggende ferdighetene. Kleven & Hjordemaal (2021, s.51) forklarer at hensikten med nasjonale prøver er å sammenligne prestasjonene i grunnleggende ferdigheter på en skole eller i

en kommune med det gjennomsnittlige prestasjonsnivået for et større område. For meg er det svært interessant, både personlig og for masteroppgaven, å få et innblikk i hvordan fellesskapet arbeider med elevresultatene fra nasjonale prøver. Det er i tillegg svært spennende å få dette innblikket i og med at Utdanningsdirektoratet i 2019 har lagt frem en veileder for nettopp dette etterarbeidet med elevresultatene. Ja, det har vært en satsning på kompetanseheving, men inkluderer dette kompetansen som trengs i arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver og er veilederen fra Utdanningsdirektoratet nok? Det vises et behov for kompetanseutvikling både når det gjelder analyse og bruk av elevresultater fra nasjonale prøver, tross storsatsningen og dette vekker min utforskerlyst. Jeg er dermed nysgjerrig på hvordan det arbeides med elevresultater fra nasjonale prøver, hvordan skoleledelsen bidrar i arbeidet og hvilke behov lærere mener de har i arbeidsprosessen rundt nasjonale prøver.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ifølge Mausestaden et al. (2018, s.15) brukes begrepet elevresultater i mange sammenhenger når det snakkes om skole, og ble på nytt aktualisert fra 2004 da nasjonale prøver ble innført i Norge som en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i 2005. Temaet jeg har valgt blir aktualisert ved revisjon av læreplanen som i større grad vektlegger elevers kompetanse. Dette utfordrer potensielt skoleledere og læreres arbeid med elevresultater for utvikling av undervisningen. I denne mastergradsavhandlingen er formålet å forstå hvordan skolelederen støtter den profesjonelle praksisen til skolen som et fellesskap i arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver. Jeg ønsker å belyse hvilken rolle lederen har i utviklingen av profesjonelle praksiser og kunnskapsutvikling i fellesskapet.

Studien skal belyse følgende problemstilling:

Hvordan kan skoleledere støtte lærere for å skape fortolkende fellesskap i arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver?

Forskningsspørsmålene har som hensikt i å først og fremst besvare problemstillingen, men også bidra til å holde meg som forsker på riktig kurs i løpet av hele prosessen.

Forskningsspørsmålene har endret ordlyd flere ganger i løpet av prosessen, men ikke endret mening. I løpet av forskningsprosessen har jeg kommet over nye ordlyder for å snevre inn akkurat det som er målet med avhandlingen. Jeg har valgt å holde meg på to forskningsspørsmål for å spisse inn og avgrense det som ansees å være relevant teori videre i oppgaven. Dermed bidrar dette til å se sammenhengen mellom det ledelsen gjør og med informantenes opplevelse, vurdering, erfaring og tanker.

For å belyse den overordnede problemstillingen i oppgaven har jeg formulert følgende to forskningsspørsmål;

- Hvordan opplever lærerne at det samarbeides om elevresultater fra nasjonale prøver på sin skole?
- Hvilke behov ser lærerne for lederstøtte i samarbeidet om elevresultater fra nasjonale prøver på sin skole?

1.3 Oppgavens struktur

I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske rammeverket for masteroppgaven og belyser hvorfor utvalgt teori er relevant for oppgavens forskningsspørsmål. Blant annet hvordan forskningen og utviklingen til bruken av og vektleggingen av nasjonale prøver peker mot betydningen av tolkningsfellesskap der også lærere involveres og mot ledelse som kan skape rom for at slike fortolkende fellesskap. Jeg benytter Lave & Wenger sitt perspektiv på fellesskap, kunnskapsarbeidets dilemmaer og resultatmøter som metode til etterarbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver. Jeg er interessert i ledelse i denne sammenhengen, sett fra lærernes perspektiver og deres erfaringer med slike fellesskap. Jeg benytter litteratur knyttet til verdsettende ledelse og distribuert ledelse da arbeidet med nasjonale prøver er komplekst og Utdanningsdirektoratet gjennom sin veileder til skoleledere sikter mot ledelse av et fellesskap.

I kapittel 3 retter jeg fokuset mot oppgavens forskningsdesign og metodiske oppbygning. Min studie har et kvalitativt design der dataene er innhentet gjennom en kombinasjon av refleksjonstekster og kvalitative forskningsintervjuer med et utvalg lærere. Dataene er analysert gjennom en pendling mellom induktive og deduktive prosesser. I dette kapitlet presenterer jeg studiens vitenskapssyn og redegjør for de

stegene jeg har tatt i løpet av forskningsprosessen. Videre drøfter jeg studiens kvalitet; validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Avslutningsvis drøfter jeg sentrale etiske vurderinger og hensyn underveis i prosessen og redegjør for hvordan jeg har håndtert disse.

I kapittel 4 presenterer jeg studiens empiriske hovedfunn før jeg i kapittel 5 diskuterer disse funnene i lys av teori og litteratur. I kapittel 6 kommer jeg med noen avsluttende bemerkninger og ser kritisk på oppgaven som helhet.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven. Jeg vil begynne med å gi en kort beskrivelse av arbeidskultur og fellesskap. Deretter vil jeg redegjøre for Wengers sosiokulturelle perspektiv på praksisfellesskap og læring. Jeg vil presentere ledelsesstrategier knyttet til verdsettende ledelse og distribuert ledelse. Til slutt oppsummerer jeg teorikapittelet og binder sammen de aktuelle begrepens relevans for denne studien.

2.1 Profesjonsfellesskap

Det er gjennom Hargreaves & Fullan (2020) sitt perspektiv på kultur og arbeidskapital jeg har til grunn for min forståelse av arbeidskultur og profesjonsfellesskap videre i masteroppgaven. Ifølge Hargreaves & Fullan (2020, s.123) er kulturens vilkårlighet både positivt og negativt, og når forståelsen for vilkårligheten er tilstedet, vil det merkes at det er ved stagnering at endring er mest velkommen. Mausethagen et al. (2017, s.35-36) påpeker læreres utfordringer knyttet til analysering av elevresultater fra nasjonale prøver, og denne stagneringen viser et behov for endring i eksisterende praksis. Hargreaves & Fullan (2020, s.123) forklarer at kultur påvirkes av betingelsene og kontekst den eksisterer i, og dersom du tilbringer mye tid med de samme menneskene i samme profesjon, vil du høyst sannsynlig tenke på samme måte.

Hargreaves & Fullan (2020, s.164) presenterer to visjoner for læreryrket fra et ledelseperspektiv; forretningskapital som i beste fall gir kortsiktig avkastning, og profesjonell kapital som gir fornyende kapital. Kapital i denne sammenheng kan sees på som ressursen, kompetansen og kunnskapen en ansatt innehar, gir og har mulighet for å gi. Ifølge Hargreaves & Fullan (2020, s.100, s.108-113) må lærere utvikle den profesjonelle kapitalen, dersom de skal klare å nå toppen av effektivitet. Innenfor profesjonell kapital finner vi humankapital, sosialkapital og beslutningskapital. Humankapital innenfor læreryrket dreier seg om å ha og utvikle nødvendig kunnskap og ferdigheter, og å besitte entusiasme og moralsk engasjement. Hargreaves & Fullan

(2020) forklarer videre at dersom man ønsker å øke læringen innenfor hvilket som helst prosjekt, så må man fokusere på gruppen og sosial kapital.

Hargreaves & Fullan (2020, s.108-113) forklarer at sosial kapital refererer til hvordan kvaliteten og kvantiteten på samhandlinger og sosiale relasjoner innvirker på læreres tilgang til informasjon og kunnskap, følelser knyttet til plikt, tillit, forventninger, og sannsynligheten for at de følger profesjonsfelleskapets normer, regler og sosiale atferd. Sosial kapital bidrar til å øke kunnskapen og ved å gi tilgang til andre menneskers humankapital. Ifølge Hargreaves & Fullan (2020) er det siste elementet i humankapital beslutningskapital. Beslutningskapital er den kapitalen som lærere tilegner seg gjennom ustrukturert og strukturert erfaring, praksis og refleksjon. Videre forklarer Hargreaves & Fullan (2020) at beslutningskapital økes ved å benytte kollegers innsikt og erfaring, som vil si at sosialkapital er en integrert del av beslutningskapital.

2.1.1 Praksisfelleskap

Wenger (2007, s.45) forklarer at profesjonsfelleskapets kultur vil over tid resultere i praksiser som reflekterer både skolens visjon og de sosiale relasjonene. Ifølge Wenger (2007) vil disse praksisene dermed bli betingelsen og konteksten til et slags fellesskap som er skapt over tid ved vedvarende arbeid mot visjonen, dermed er det fornuftig å kalle denne typen samfunn for praksisfelleskap. Lave & Wenger (2003, s.5, s.130-135) forstår læring som en dynamisk linje fra alene til full deltakelse i et praksisfelleskap, og kan kort forklares som en sosial deltakelse. Dette er i tråd med Hargreaves & Fullan (2020, s.108-113) perspektiver knyttet til humankapital, og spesielt sosialkapital som aktiverer læring, og utvikler den profesjonelle kompetansen på et høyt nivå blant flertallet av deltakerne i profesjonsfelleskapet.

Lave & Wenger (2003, s.130-135) peker på at læring er ikke noe særskilt virksomhet, det er ikke noe vi stopper å gjøre, men læringen intensiveres fra en tid til en annen i løpet av livet. Det er ulike nivåer av læring i en organisasjon, og ifølge Lave & Wenger (2003) er disse nivåene viktig å forstå for å støtte læring i organisasjonen. På det individuelle nivået dreier læring seg om å engasjere seg, delta og bidra til

profesjonsfellesskapets praksis. Det neste Lave & Wenger (2003) viser til er at læring for fellesskapet dreier læring seg om å utvikle sine praksiser og sikre nye generasjoner av medlemmer som kan utvikle praksisen videre. Ifølge Lave & Wenger (2003) dreier læring for organisasjonen seg om å opprettholde de praksisfellesskapene som er etablert slik at organisasjonen beholder det den vet, kan videreutvikles og dermed blir effektiv og verdifull.

Ifølge Wenger (2007, s.72-85) er det sammensatte begrepet 'praksisfellesskap' noe mer komplekst og det er tre kjennetegn som må være tilstede for at det skal kunne kalles praksisfellesskap. For det første er det nødt til å være et gjensidig engasjement blant og av deltakerne. Ifølge Wenger (2007) eksisterer praksisfellesskapet fordi mennesker er engasjert i handlinger, som betyr at de forhandler og diskuterer eksisterende praksis med hverandre. Wenger (2007) peker på at i denne forstand ligger ikke praksisfellesskap i bøker, verktøy, eller struktur, men praksisfellesskapet ligger i et fellesskap av mennesker og relasjonene av gjensidig engasjement der de kan yte og utvikle eksisterende praksis.

Wenger (2007, s.72-85) forklarer at det andre kjennetegnet dreier seg om at det må være en felles virksomhet og felles mål, som bidrar til fellesskapsfølelsen mellom deltakerne. Ifølge Wenger (2007) er det resultatet av en kollektiv forhandlingsprosess som gjenspeiler den fulle kompleksiteten av gjensidig engasjement, altså det første kjennetegnet for et praksisfellesskap. Det er fellesskapets forhandlede respons på deres situasjon, til tross for påvirkninger som er utenfor deres kontroll. Ifølge Wenger (2007) dreier det seg ikke bare om et uttalt mål, men skaper blant deltakerne relasjoner med gjensidig ansvarlighet, som blir en integrert del av praksisfellesskapet.

Tilslutt forklarer Wenger (2007, s.72-85) at det tredje kjennetegnet ved et praksisfellesskap er utviklingen av et delt repertoar. I en organisasjon vil et repertoar som er bygd over tid spille en positiv rolle på forhandlinger, og diskusjoner som påvirker eksisterende praksis. Organisasjonsbehandlingen er det som gir sammenheng til blandingen av aktiviteter, relasjoner og objekter som er involvert i profesjonsfellesskapet. Ifølge Wenger (2007) dreier dette seg om at sitteplasseringer

gjenspeiler en relasjon både mellom kolleger, men også mellom ansatte og skoleledelsen. Det dreier seg om alt stort og smått som bidrar til å bygge på fellesskapsfølelsen, det kan være bilde av en hund på veggen, grilltur i skogen, et kurs, eller kaffekos på fredager. Ifølge Wenger (2007) får elementene sin sammenheng ikke i seg selv som spesifikke aktiviteter, symboler eller gjenstander, men fra det faktum at de tilhører praksisen til et fellesskap som driver en virksomhet.

2.2 Ledelsesstrategier for å skape rammer for fortolkende fellesskap

Utdanningsdirektoratet (2019) vektlegger at skolelederen og skoleeieren må ta initiativ til å følge opp resultatarbeidet etter nasjonale prøver. Det er derfor jeg skal se nærmere på ledelsesstrategier som kan benyttes i et slikt arbeid, verdsettende ledelse og distribuert ledelse.

2.2.1 Verdsettende ledelse

Ifølge Skrøvset (2017, s.99) er verdsettende ledelse ikke en metode som tas i bruk, men en holdning om respekt for mennesket. Overordnet kan det sies at verdsettende ledelse dreier seg om å løfte frem styrker, muligheter, og rette oppmerksomheten mot det positive og så bygge videre på det. Ifølge Brunstad (2021, s.67-68) handler verdsettende ledelse om å skape rom for å våge å satse og våge å by på seg selv med trygghet i at den andre tåler feil. I arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver har Mausethagen et al. (2017, s.33) trukket frem at det finnes en skam og Mausethagen (2018, s.109) peker på at et slikt arbeid blir møtt med mange følelser. Svendsen (2022) og Uthus & Wego (2022) avdekker i sine artikler at skamfølelsen er fremdeles tilstedeværende når det snakkes om elevresultater fra nasjonale prøver. Skrøvset (2017, s.101-102) trekker frem at skam er en sterk negativ følelse og forklarer videre at det vil være klokt å utdanne ledere som kan se både den rasjonelle siden og den emosjonelle siden (Skrøvset, 2017, s.119).

Irgens (2020, s.207) peker på at skoleleder er skolens rollemodell og har en påvirkning på hvordan ansatte trives på jobb. Det å oppleve å bli anerkjent og respektert er viktig for de fleste mennesker, og å bli verdsatt av andre mennesker er en stor gave. Wenger (2003, s.123) forklarer at vi er sosiale vesener, dermed er anerkjennelse en viktig del av hverdagen også i praksisfellesskapet. Ifølge Irgens (2020, s.229) dreier verdsettende ledelse seg om å gi verdi, men ikke i betydningen evaluere og kontrollere, Mausestagen et al. (2017, s.35-36) har pekt på at lærere opplever at elevresultatene fra de nasjonale prøvene er for å kontrollere at jobben blir gjort. Irgens (2020, s.229) forklarer at det er viktig å være en god og anerkjennende rollemodell, videre peker Hargreaves & Fullan (2020, s.123) på at rollemodell-funksjonen må være over tid, slik at det rekker å sette i gang en endring i profesjonsfellesskapet.

Skrøvset (2017, s.124) viser til tre forhold som kan bidra til å øke graden av en verdsettende lederstil. Det første forholdet dreier seg om at emosjonene må tas på alvor. Skrøvset (2017, s.101-102) trekker frem skam og stolthet som sentrale følelser som påvirker oss negativt og positivt. Ifølge Skrøvset (2017) handler verdsettende ledelse om å fremme styrker, og derfor blir det viktig at du som leder tilfører god energi til de som ledes. Vi mennesker har også negative følelser, og de negative følelsene må også tas på alvor, og skolelederen skal være en leder for hele mennesket, med alle de positive og alle de negative sidene. Skrøvset (2017) forklarer at ved å rette oppmerksomheten og holde fokuset mot det positive vil det være økende engasjement, selvtillit og robustheten for å takle motgang styrkes.

Det andre forholdet Skrøvset (2017, s.124) presenterer handler om at lederen må være bevisst sitt ansvar for kommunikasjonen, både muntlig og skriftlig, med de som ledes. Ifølge Skrøvset (2017, s.103, s.105) dreier det seg om å bli bevisst ansvaret leder har for å opptre med respekt, vennlighet, og interesse. Både store og små handlinger med verdsettelse i fokus vil kunne bidra til å skape gode resultater for profesjonsfellesskapet. Ifølge Hargreaves & Fullan (2020, s.165) vil en skoleleder som dyrker positiv kommunikasjon, gir rom for profesjonsfellesskapets sosiale samvær, og investerer i humankapital gi positive effekter for både motivasjon og skoleutviklingen. Irgens

(2020, s.229) påpeker at det er skoleledelsen som er fellesskapets rollemodell, og må derfor bane vei for at et slikt fellesskap skal tre frem.

Det tredje og siste forholdet Skrøvset (2017, s.124) presenterer dreier seg om å benytte noen verktøy som kan bidra til å styrke en verdsettende lederstil. Et verktøy som Skrøvset (2017, s.105-108) viser til er '10 sekunder ekstra' som dreier seg om å legge til rette for å bruke mer tid på de som skal ledes, slik at de føler seg viktige hos deg som leder. Det kan være å hilse hver morgen, bruke navnene til de ansatte, sette seg på pauserommet i friminuttene eller ommøblere kontoret slik at det er mer innbydende. Brunstad (2021, s.57) forklarer at for å få tillit og psykologisk trygghet trengs det at vi våger å stoppe opp, avvente litt og lytte litt. Skoleleder må tørre å ta ledelsen, tørre å ta tiden og plassen som trengs for å skape et bedre arbeidsmiljø for fellesskapet. Paulsen (2021, s.140) peker på at skoleledere som evner å kultivere et organisasjonsklima kjennetegnet av sterk tillit og psykologisk trygghet, vil ha gode forutsetninger for å utvikle sterke læringskulturer.

2.2.2 Distribuert ledelse

Spillane (2005, s.144-145) forklarer at distribuert ledelse ser på ledelsespraksis som et produkt av samspillet mellom skoleledere, ansatte og deres situasjon. Samhandling er et nøkkelord i distribuert ledelse. I skolen som en organisasjon er det ikke bare skolelederen som har en formell lederrolle, lærere har også en formell lederrolle i sine klasserom. Dermed har lærere, som skal ledes, også erfaringer og meninger om ledelse. Ifølge Harris (2007, s.177) bør skoleledelsen legge til rette for et samarbeid mellom lærerne og oppfølging av arbeidet, fordi dette gir positive utslag på skolen som organisasjon. Ottesen & Møller (2013, s.138) forklarer at dersom fellesskapet anser ledelse som et felles prosjekt og felles arbeid, får fellesskapet et bedre resultat enn hvis man jobber hver for seg. Dette henger sammen med Hargreaves & Fullan (2020, s.165) sitt perspektiv på humankapital, at ved investering av humankapital og sosialkapital vil det bidra til å utvikle profesjonell kompetanse på høyt nivå i praksisfellesskapet.

Ifølge Irgens (2020, s.228) er et av kjennetegnene til skoleledelse i de nordiske skolene distribuert ledelse og medarbeidernes medvirkning. Medarbeidernes medvirkning, felles beslutning, er en viktig del av det Wenger (2007, s.72-85) mener må være tilstede for at det skal være et praksisfellesskap. Ottesen & Møller (2013, s.138) forklarer at i distribuert ledelsesperspektiv så fungerer skoleledelsen som en tilrettelegger med ansvar om å involvere lærerne gjennom beslutningene, men lærerne får bidra i metodevalget. Ifølge Aas (2021, s.48) må skoleledelsen ha verdsettende ledelse i bakhodet og lytte til lærernes profesjonalitet, slik at tilliten mellom leder og ansatt styrkes. Harris (2007, s.176) forklarer at blant skoler som utvikles, er det distribuert ledelse som gir lærere mulighet til å diskutere og ta del i utviklingsprosessen.

Spillane (2005, s.144) forklarer at distribuert ledelse flytter fokus fra tanken om at det kun finnes formelle ledere, til at forbindelser mellom ledere, de som skal ledes og kontekst resulterer i ledelsessamarbeid. Ledelse kan hverken startes eller avsluttes på skolelederens kontor, og ledelse av en skole krever flere ledere innad der måten å lede skolen på er et resultat av samarbeid mellom flere ulike aktører. Ifølge Berg (1999, s.42) baseres en leders handlinger seg og lener seg mer på de uformelle maktrelasjonene, og dermed trenger lederen tillit fra de som skal ledes. Samtidig påpeker Ottesen & Møller (2013, s.139) faren i at distribuert ledelse kan bli for utydelig, men kan samtidig vise at ledelse som et viktig aspekt ved en organisasjon. Robinson et. al. (2009, s.67) forklarer at ledelse, innenfor perspektivet til distribuert ledelse, skal ikke knyttes til en formell ledelsesposisjon. I stedet er fokuset rettet mer mot skolen som en helhetlig organisasjon, og Harris (2007, s.179-180) fastslår at skoler med elementer av distribuert lederskap oppnår bedre resultater sett i sammenheng med elevenes læring og engasjement. Profesjonsfellesskapet vil, ved bruk av distribuert ledelse, oppleve gjensidig engasjement, felles mål og felles praksis som er Wengers (2007, s.72-85) kjennetegn på et praksisfellesskap.

Videre forklarer Harris (2007, s.183) at sett i sammenheng med skoleutvikling, vil distribuert ledelse bidra positivt med blant annet økt fokus på organisasjonsutvikling, mer autonome lærere, og samlet kompetanseutvikling. Målet er å kunne gi lærerne nødvendig kompetanse til å reflektere over, diskutere og utvikle sin egen praksis i

arbeidet med elevresultatene fra nasjonale prøver. Videre forklarer Harris (2007) to betingelser for å oppnå organisasjonsutvikling der det første er autonome lærere og samlet kompetanseutvikling i egen organisasjon, og det andre er at ledere må delegere ansvaret til ansatte som har nødvendig kunnskap og at distribuert lederskapspraksis må ha et system.

2.3 Kunnskapsarbeid i profesjonsfellesskapet

Skolen er forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen, og skoleledere og lærere har et felles ansvar for å legge til rette for god skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Mausestagen et al. (2018, s.109) peker på at i arbeidet med elevresultater kan man fort falle for å formulere kortsiktige tiltak som vil være positive og viktige, tross at de er kortsiktige. Dette faller inn under Hargreaves & Fullans (2020, s.164) perspektiv om forretningskapital, som ikke bidrar til langsiktig utvikling eller løsning. Videre peker Mausestagen et al. (2018, s.109) på utfordringer knyttet til det å få diskutert frem få langsiktige tiltak, fordi det blir satt av for liten tid til arbeidet med elevresultatene. Utdanningsdirektoratet (2019) stiller noen refleksjonsspørsmål i sin veileder som skal bidra til valg av tiltak.

- *hvordan skal skolen jobbe helhetlig for å heve ferdighetene til alle elevene?*
- *skal skolen sette i gang/ videreutvikle prosjekt for å styrke de grunnleggende ferdighetene?*
- *skal skolen jobbe mer tverrfaglig med lesing og regning?*
- *hvordan kan en god praksis fra klasser eller trinn deles?*
- *kan vi etablere nettverk for å arbeide med kvalitetsutvikling?*

- Utdanningsdirektoratet (2019)

Helstad & Mausestagen (2019, s.67) forklarer at lærere og skoleledere følger hverandre i stor grad når det gjelder prioriteringer i skolens utviklingsarbeid, og arbeidet med å ta i bruk elevresultater ender ofte opp i kortsiktige løsninger i form av tiltak som forbedrer nåværende praksis. Mausestagen et al. (2019, s.120) peker på at resultatene blir møtt

med en rekke følelser blant ledere, lærere, foreldre og elever. Dette kan være en av utfordringene Helstad & Mausehagen (2019, s.67) sikter til da det er en bidragsyter til at det er vanskelig å utfordre hverandre i utviklingsarbeidet. Mausehagen et al. (2018, s.120) forklarer at følelsene som dukker opp i analysearbeidet med elevresultatene fra nasjonale prøver handler også om verdier og verdidilemmaer. Wenger (2003, s.235) peker på at i et fellesskap så har man sine individuelle verdier, fellesskapets verdier og organisasjonens verdier å jobbe etter og verdiene vil bli mer eller mindre framtrædende etter hvilket praksisfellesskap du arbeider i.

Coburn & Turner (2011, s.197-199; Mausehagen et al., 2017, s.35) fremhever betydningen av tilgang på tid og mulighet for samarbeid mellom lærere og skoleledere, og at skoleledere er avgjørende for bruk av resultater i utviklingsarbeidet i skolen. Ifølge Mausehagen et al. (2017, s.35) gir sterkt press kortsiktige løsninger for å vise rask handling og kortsiktige løsninger gir sjeldent varig utvikling. Hargreaves & Fullan (2020, s.165) peker på at samarbeidet og tiden til samarbeid er viktig for humankapitalen som har sin effekt ved økt og utviklet profesjonell kompetanse innad i profesjonsfellesskapet. Samtidig viser Paulsen (2021, s.140) til at skoleledere som evner å kultivere et organisasjonsklima kjennetegnet av sterk tillit og psykologisk trygghet, vil ha gode forutsetninger for å utvikle sterke læringskulturer. For å få denne tilliten og psykologiske tryggheten, hevder Brunstad (2021, s.57) at det trengs at vi våger å stoppe opp, avvente og lytte litt. Hargreaves & Fullan (2020, s.168-169) forklarer at for å oppnå langvarig endring må man bygge broer, strekke seg mot partnerskap og samtidig respektere hverandres ståsted. Hastverk og effektivitet vil, ifølge Brunstad (2021, s.57) begrense samspill der tillit og psykologisk trygghet blir ivaretatt.

Mausehagen et al. (2018, s.109) peker på at rutineene ved skolen representerer en viktig arena for å kunne se hva slags tanker de har om ansvar som preger det profesjonelle fellesskapet. Når man skal sette i gang arbeidet med elevresultatene er det viktig at man ikke faller i fellen om at 'våre resultater er ikke gode nok', da dette motiverer lærere til å fortsette mulig bli ferdig med møtet. Ifølge Mausehagen et al. (2018) vil, sett fra ansvarslogikken, tanken om dårlige resultater prege arbeidet og ender ofte i kortsiktige løsninger. Utdanningsdirektoratet formulerer følgende;

For å få fullt utbytte av kunnskapsgrunnlaget som resultatene fra nasjonale prøver gir, bør både kommuner og skoler stille relevante spørsmål til resultatene.

- Utdanningsdirektoratet (2019)

Mausethagen et al. (2018, s.109) forklarer at møter som dreier seg om elevresultatene fra nasjonale prøver setter følelser i full sving hos møtedeltakere, som bidrar til at møtedeltakerne er ute etter å bli fortrest mulig ferdig og det igjen resulterer i en kortsiktig løsning. Dermed er det viktig for skolelederen å planlegge hvordan resultatene legges frem, fordi dette har en påvirkning på lærernes motivasjon. Mausethagen et al. (2018) trekker frem at kortsiktigheten kan være et kjennetegn med profesjonskunnskapen på skolen, og at skolen antakeligvis oftere benytter seg av kortsiktigheten til å løse praktiske oppgaver fortløpende. Ifølge Hargreaves & Fullan (2020, s.123) vil arbeidskulturen som ikke blir utfordret eller reflektert over, svekkes i sin utvikling eller ikke utvikles i det hele tatt.

Ifølge Mausethagen et al. (2018, s.109) påvirker den prestasjonsorienterte logikken den faglig-profesjonelle logikken indirekte eller sammenfaller med den faglig-profesjonelle, ved for eksempel som nevnt ovenfor; at løsninger som skisseres i stor grad blir kortsiktige. Mausethagen (2018) trekker frem at det snakkes lite om problemene i resultatmøtene, og det er en utfordring fordi det er i problemløsende prosesser at det stilles spørsmål ved eksisterende praksis og henter inn kunnskapsressurser utenfra for å utvikle og kvalitetssikre arbeidet på skolen. Kortsiktige løsninger bidrar til dels å bekrefte eksisterende praksis, og til at undervisningen dreier seg i større grad om nasjonale prøver fremfor læreplanen. Ifølge Mausethagen et al. (2018) jobber skolene i mindre grad med langsiktige løsninger som er en av utfordringene ved bruk av elevresultater, og at bruken av elevresultater ser ut til å handle om å sette sammen og integrere ulike kunnskapskilder i utviklingsarbeidet, men ikke reflektere over egen praksis.

2.3.1 Resultatmøter som metode

Mausethagen et al. (2017, s.45) forklarer at et resultatmøte er et helt vanlig møte med profesjonsfellesskapet, men det skal i hovedsak dreie seg om elevresultatene fra nasjonale prøver. Videre peker Mausethagen et al. (2018, s.109) på at det er viktig at man ikke starter møtet med 'våre resultater er ikke gode nok', fordi dette demotiverer lærere til å arbeide mot langsiktige mål. Ifølge Mausethagen et al. (2017, s.45) er prioriteringen av agendaen og forberedelser svært viktig og det er lurt å skissere hva som skal tas opp, slik at man holder seg til det som er planlagt. Utdanningsdirektoratet (2020) viser til at det er ledelsens ansvar å inkludere lærerne i tolkning av elevresultatene, og Mausethagen et al. (2017, s.35-36) peker på at lærerne har svak kompetanse med tanke på å ta i bruk elevresultater. Videre forklarer Mausethagen et al. (2018, s.120) at det er viktig å avklare med profesjonsfellesskapet at hensikten med møtet er å utvikle egen praksis, ikke ansvarliggjøre noen fordi en slik ansvarliggjøring bidrar til å skape sterke emosjoner og stress.

Mausethagen et al. (2018, s.120, s.152-153) forklarer at det ikke er uvanlig at lærere ikke vet hva de skal bruke elevresultatene til annet enn å vite hvor dårlige de er og lærerne trenger å få gradvis kompetanse i å bruke elevresultatene. Arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver vil både gi muligheter og begrensninger, og det er opp til profesjonsfellesskapet å velge ut fokusområder. Utdanningsdirektoratet (2020) peker på i overordnet del av læreplanen at et systematisk samarbeid mellom skole i de ulike nivåene i opplæringsløpet bidrar til å lette overgangen mellom trinnene. Lave & Wenger (2003, s.135) peker på at skolen som organisasjon har flere institusjoner, og et samarbeid mellom institusjonene sikrer i større grad at organisasjonen beholder kunnskapen og kompetansen, slik at den og praksisen kan videreutvikles.

Ifølge Skrøvset (2017, s.99-108) bør det første resultatmøtet handle om å bygge opp selvtillit og stolthet hos lærerne. Skrøvset (2017) peker på at stolthet og skam er de mest sentrale følelsene, og dermed er de mest effektive når det gjelder å fylle energi og tappe energi. En måte å fylle opp stolthetskontoen er å bruke Ringstabeck-krysset, som samtidig evaluerer situasjonen. Ringstabeck-krysset har 4 spørsmål som skal besvares i

en spesifikk rekkefølge, rekkefølgen bidrar til å ikke ta bort det som virker, samt å sette inn noe på “stolthetskontoen”.

1. hva er bra?
2. hvorfor er det bra?
3. hva kan bli bedre?
4. Hvordan kan det bli bedre?

- Skrøvset (2017)

Ifølge Skrøvset (2017, s.107) vil metoden legge bort skyld, og fokuserer på å se fremover. Mausestagen et al. (2017, s.33) har pekt på at det ligger en skam blant lærere når det skal arbeides med elevresultater fra nasjonale prøver, ved bruk av Skrøvsets (2017, s.107) Ringstabekk-kryss vil denne skammen bli sidesatt og fokuset vil bli mer framtidretta. Bolman & Deal (2018, s.182) forklarer at et 'åpen boks lederskap' vil gi de ansatte en forutsigbarhet og trygghet til å delta på et resultatmøte, ved at for eksempel møteagenda blir delt før møtestart. Bolman & Deal (2018) forklarer at 'åpen boks lederskap' fungerer fordi skoleleder viser tillit, gir ansatte innblikk i helheten, og de ansatte får informasjon og motivasjonen de trenger for å gjennomføre det.

2.3.1 Veileder for tolkning av resultater som arbeidsressurs

Nasjonale prøver er bestemt, men oppfølgingsarbeidet etter nasjonale prøver er ikke bestemt. Utdanningsdirektoratet (2019) har laget en veileder for den enkelte lærer (PAS) og en veileder til skoleleder til etterarbeidet. Gjennom sin veileder for etterarbeid med elevresultater fra nasjonale prøver, viser Utdanningsdirektoratet (2019) til å arbeide systematisk i et fellesskap for å utvikle og analysere eksisterende praksis, men legger ikke føringer for hvilke fellesskap det skal diskuteres i. Det vektlegges at skolelederen og skoleeieren må ta initiativ til å følge opp resultatarbeidet etter nasjonale prøver.

Utdanningsdirektoratet (2019) forklarer at det kan være nyttig å skaffe seg en oversikt over hvilke endringer i praksisen elevresultatene kan henge sammen med. For eksempel hvilke tiltak skolen har iverksatt, har jobbet mer med eller har jobbet mindre med.

Lærerveiledningen (PAS) gir en ferdig analyse av årets elevresultater fra nasjonale prøver. Utdanningsdirektoratet (2019) peker på dette som et nyttig dokument også for skoleledere, fordi det gir en god oversikt og innsikt for å forstå elevresultatene i sin helhet. Lærerveiledningene gir både oversikt over antall oppgaver på de ulike mestringsnivåene til hver elev og gode forslag til oppfølgingstiltak i klasserommet til hver enkelt elev. Veilederen til Utdanningsdirektoratet (2019) for skoleledere vil sammen med lærerveiledningene være nyttig i både innsikt og oversikt når skoleeiere i kommunen skal planlegge videre prosess angående elevresultatoppfølgingen. Utdanningsdirektoratet (2019) foreslår derfor at skoleeiere følger opp resultatene i en prosess over tre trinn:

Hva er resultatet?

Hvorfor er resultatet som det er?

Hvordan kan det oppfølges?

Utdanningsdirektoratet (2019) stiller noen refleksjonsspørsmål i sin veileder som skal bidra til valg av tiltak.

- *hvordan skal skolen jobbe helhetlig for å heve ferdighetene til alle elevene?*
- *skal skolen sette i gang/ videreutvikle prosjekt for å styrke de grunnleggende ferdighetene?*
- *skal skolen jobbe mer tverrfaglig med lesing og regning?*
- *hvordan kan en god praksis fra klasser eller trinn deles?*
- *kan vi etablere nettverk for å arbeide med kvalitetsutvikling?*

Å følge opp resultatarbeid etter nasjonale prøver, peker Utdanningsdirektoratet (2019) på som en bidragsyter til utvikling av skolens praksis, og skoleleder skal bidra med å ta initiativet til oppfølgingen av elevresultatene fra nasjonale prøver. Det vises til å arbeide systematisk i et fellesskap for å utvikle og analysere eksisterende praksis. Samtidig peker Utdanningsdirektoratet (2020) på at er det viktig med en skoleleder som har forståelse for kompleksiteten og tar ansvar for at fellesskapet ivaretas og at arbeidet får en retning.

2.4 Oppsummering av teori

Ifølge Hargreaves & Fullan (2020, s.100, s.108-113) må lærere utvikle den profesjonelle kapitalen, dersom de skal klare å nå toppen av effektivitet. Humankapital, som er en del av den profesjonelle kapitalen, dreier seg om å utvikle nødvendig kompetanse, og å ha entusiasme og moralsk engasjement. I humankapital finner vi sosialkapital og beslutningskapital. Sosialkapital refererer til blant annet hvordan kvaliteten og kvantiteten på samhandlinger og sosiale relasjoner påvirker læreres tilgang til kunnskap, og følelser knyttet til tillit. Beslutningskapital er den kapitalen som lærere tilegner seg gjennom ustrukturert og strukturert erfaring, praksis og refleksjon.

Wenger (2007, s.45) forklarer at profesjonsfellesskapets kultur vil over tid resultere i praksiser som reflekterer både skolens visjon og de sosiale relasjonene. Ifølge Wenger (2007, s.72-85) er det tre kjennetegn for at det skal kalles et 'praksisfellesskap'. Det første kjennetegnet er at det er gjensidig engasjement blant deltakerne. Det andre kjennetegnet dreier seg om at det må være en felles virksomhet og felles mål. Det tredje og siste kjennetegnet er utviklingen av et delt repertoar. Lave & Wenger (2003, s.5, s.130-135) forstår læring som en dynamisk linje fra alene til full deltakelse i et praksisfellesskap, og kan kort forklares som en sosial deltakelse.

Ifølge Skrøvset (2017, s.99) er verdsettende ledelse ikke en metode som tas i bruk, men en holdning om respekt for mennesket. Brunstad (2021, s.67-68) forklarer at verdsettende ledelse dreier seg om å skape rom for å satse og by på seg selv med trygghet i at fellesskapet tåler feil. I arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver har Mausehagen et al. (2017, s.33) trukket frem at det finnes en skam. Skrøvset (2017, s.101-102) forklarer at skam er en sterk negativ følelse. Irgens (2020, s.207) peker på at skoleleder er skolens rollemodell og påvirker ansattes trivsel på jobb. Skrøvset (2017, s.124) viser til tre forhold som kan øke graden av en verdsettende lederstil. Det første forholdet dreier seg om at emosjonene må tas på alvor og det andre forholdet handler om at skolelederen må være bevisst sitt ansvar for kommunikasjonen, både muntlig og skriftlig. Det siste forholdet dreier seg om å benytte verktøy som kan bidra til å styrke en verdsettende lederstil.

Ifølge Spillane (2005, s.144-145) er perspektivet distribuert ledelse en forståelse av ledelsespraksis som et produkt av samspillet mellom skoleledere, ansatte og deres situasjon. Samhandling er et nøkkelord i distribuert ledelse. Ottesen & Møller (2013, s.138) forklarer at dersom fellesskapet anser ledelse som et felles prosjekt og felles arbeid, får fellesskapet et bedre resultat enn hvis man jobber hver for seg. Ifølge Aas (2021, s.48) må skoleledelsen ha verdsettende ledelse i bakhodet og lytte til lærernes profesjonalitet, slik at tilliten mellom leder og ansatt styrkes. Harris (2007, s.179-183) fastslår at skoler med elementer av distribuert lederskap oppnår bedre resultater sett i sammenheng med elevenes læring og engasjement. Videre forklarer Harris (2007) at sett i sammenheng med skoleutvikling, vil distribuert ledelse bidra positivt med blant annet økt fokus på organisasjonsutvikling, mer autonome lærere, og samlet kompetanseutvikling.

Mausethagen et al. (2018, s.109) peker på at i arbeidet med elevresultater kan man fort falle for å formulere kortsiktige tiltak, fordi møter som dreier seg om elevresultatene fra nasjonale prøver setter følelser i full sving hos møtedeltakere, som bidrar til at møtedeltakerne er ute etter å bli fortrest mulig ferdig. Coburn & Turner (2011, s.197-199; Mausethagen et al., 2017, s.35) fremhever betydningen av tilgang på tid og mulighet for samarbeid mellom lærere og skoleledere, og at skoleledere er avgjørende for bruk av resultater i utviklingsarbeidet i skolen. Mausethagen (2018) trekker frem at det snakkes lite om problemene i resultatmøtene, som er en utfordring fordi det er i problemløsende prosesser at det stilles spørsmål ved eksisterende praksis.

Mausethagen et al. (2017, s.45) forklarer resultatmøte som et helt vanlig møte med profesjonsfellesskapet, men agendaen dreier seg i hovedsak om elevresultatene fra nasjonale prøver. Videre peker Mausethagen et al. (2018, s.109) på at det er viktig at møtet ikke starter med 'våre resultater er ikke gode nok', fordi det bidrar ikke til å arbeide mot langsiktige mål. Videre forklarer Mausethagen et al. (2018, s.120) at det er viktig å avklare med fellesskapet at hensikten med møtet er å utvikle egen praksis, ikke ansvarliggjøre noen. Ifølge Skrøvset (2017, s.99-108) bør det første resultatmøtet handle om å bygge opp selvtillit og stolthet hos lærerne. Bolman & Deal (2018, s.182) forklarer

at et 'åpen boks lederskap' vil gi de ansatte en forutsigbarhet og trygghet til å delta på et resultatmøte, ved at for eksempel møteagenda blir delt før møtestart.

Nasjonale prøver er bestemt, men ikke oppfølgingsarbeidet. Utdanningsdirektoratet (2019) viser til i sin veileder for etterarbeid med elevresultater fra nasjonale prøver, å arbeide systematisk i et fellesskap for å utvikle og analysere skolens praksis. Det vektlegges at skolelederen må ta initiativ til å følge opp resultatarbeidet etter nasjonale prøver. Det kan være nyttig å få et overblikk over hvilke endringer i praksisen elevresultatene kan henge sammen med. Utdanningsdirektoratet (2019) peker på lærerveiledningen (PAS) som et nyttig dokument også for skoleledere, fordi det border til en forståelse av elevresultatene i sin helhet. Utdanningsdirektoratet (2019) peker på oppfølging av elevresultater fra nasjonale prøver som en bidragsyter til utvikling av skolens praksis, og skoleleder skal bidra med å ta initiativet til oppfølgingen av elevresultatene fra nasjonale prøver. Samtidig viser Utdanningsdirektoratet (2020) til at det er viktig med skoleledere som har forståelse for kompleksiteten, og som tar ansvar for at fellesskapet ivaretas og at arbeidet får en retning.

3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet skal jeg presentere og begrunne valget av et fleksibelt design og kvalitativ metode. Jeg vil redegjøre for utvalg av informanter og den empiriske datainnsamlingsprosessen. Videre presenterer jeg hvordan jeg har gått frem for å kode, kategorisere og analysere dataene. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for hvordan troverdigheten er ivaretatt, samt se på etiske betraktninger knyttet til denne studien og forskerrollen.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

I studien legger jeg til grunn en fenomenologisk tilnærming, og begrunner hvordan dette har påvirket valget av kvalitativt studie. Videre drøfter jeg rundt min rolle som forsker i forbindelse med denne masteroppgaven.

3.1.1 Fenomenologi

Arbeidet med å velge tema for masteroppgaven har vært farget av min grunnleggende interesse for enkeltindividets opplevelse av et fenomen. Jeg er i kraft av å være lærer og masterstudent med interesse for utdanningsledelse, vært interessert i læreres subjektive opplevelse av skoleledelse, og valget falt derfor på en fenomenologisk tilnærming. Et fenomenologisk vitenskapssyn tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersonens erfaring (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). Målet for studien er å finne ut hvordan lærere oppfatter ledelsens støtte i fellesskapet i arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver. Jeg har erfaringer og forståelser som jeg tar med meg inn i denne forskningsprosessen som jeg må være og har vært bevisst i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). I fenomenologisk tilnærming er objektivitet et uttrykk om troskap til fenomenet som skal undersøkes og målet er å nå frem til fenomenets vesen og essens (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). Det dreier seg om å redusere 'common sense'-baserte og vitenskapelige forhåndskunnskap om fenomenet for å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av

fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Det vil si at mine kunnskaper og erfaringer som jeg antar er allmennkunnskap må legges til side for at et nøytralt innblikk i læreres opplevelse av fenomenet skal skje. Valget av kvalitativ studie ble derfor helt naturlig å velge, da en kvantitativ studie ikke vil gi meg mulighetene til å få det innblikket jeg ønsker.

Kvale & Brinkmann (2015, s.71) beskriver forskerens leting etter informantens kunnskaper, erfaringer og perspektiver gjennom to metaforer; den reisende og gruvearbeideren. Gruvearbeideren er forskeren som leter frem skjult og verdifullt i informantens indre og kan i etterkant både utvinne og renske kunnskapen i transkribering og analysemetoder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71). Den reisende forskeren vandrer og snakker sammen med informanten, oppfordrer til egne historier, og gjennom samvær så vil ikke bare forskeren sitte med ny kunnskap men også gi ny selvinnsikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.71). Metaforene illustrerer idealtyper av intervjubasert kunnskap som er gitt noe eller som konstrueres (Kvale & Brinkmann, 2015, s.71-72). Skal man sette disse idealtypene på en skala, så har min rolle holdt mer mot den reisende forskeren, men samtidig så har jeg hatt for kort tid sammen med informantene til å være en fullstendig reisende forsker. Dette fordi at ønsket og forsøket er at mine intervjuer skal oppleves som en dialog med felles undring. Hensikten med masteroppgaven er å tolke læreres opplevelser, erfaringer, meninger, tolkninger med mer, sett i lys med det teoretiske rammeverket som er valgt for oppgaven.

3.1.2 Forskerrollen

I mine litt over tre år med studier innen Utdanningsledelse har jeg jobbet som barneskolelærer på heltid ved siden av, som gir meg en nærhet til det fenomenet jeg har studert. Samt at jeg har funnet mine temaer som jeg brenner for, blant annet elevresultater og arbeidet rundt de elevresultatene. Mine studier er verdifulle fordi jeg har ikke erfaring med å jobbe med elevresultater fra nasjonale prøver selv og har dermed heller ikke en markant holdning til et slikt type arbeid fra før. Dette vil være en styrke i analysearbeidet. Samtidig kan min bakgrunn ha ført til at jeg ikke stiller de

‘riktige’ oppfølgningsspørsmålene i intervjusekvensene. Det som trekker min interesse mot dette temaet er at jeg har jobbet som lærer i tre år og enda ikke berørt arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver, noe jeg synes er rart. Jeg har merket at stemningen endres, og at profesjonsfellesskapet ikke snakker for mye om resultatene fra nasjonale prøver. Skolen gjør det svært bra på nasjonale prøver, og det har fått meg til å stille noen spørsmål om hvorfor det er slik. Hvorfor er det slik at skolen som gjør det bra på nasjonale prøver, ikke snakker om resultatene eller arbeider med resultatene? Hvordan tenker egentlig lærere om arbeidet med elevresultater fra nasjonale skoler?

I intervjusekvensene har det blitt tatt lydopptak, og jeg har vært til stede på begge intervjuene. Under intervjuene kan jeg ikke garantere at mitt nærvær og innspillingsutstyr kan ha påvirket informantene i møtet. Jeg forsøkte å skape en atmosfære som skulle fremstå som avslappende og vennlig, der mitt fokus var informantens erfaringer og opplevelser. Samtidig vil det kunne være en asymmetrisk maktrelasjon i intervjusekvensen fordi jeg som intervjuer igangsetter, definerer situasjonen, bestemmer temaet, stiller spørsmål og hvilke svar som følges opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s.51-52). Allikevel så kan informanten sies å ha makt ved at det er informanten som bestemmer hvilken informasjon som gis, og dermed bestemmer hvilke tema som man ønsker å snakke om, og interessen for temaet (Cohen, 2011, s.382). Med andre ord så kan det argumenteres med at makt kan gå begge veier og dermed fortløpende konstrueres mellom intervjuer og informanter. Jeg reflekterte mye over hvordan jeg kan oppfattes i situasjonen i henhold til makt og asymmetri i forkant av intervjuene. Jeg ønsket å legge til rette for den vennlige og avslappede atmosfæren for lærerne, slik at de følte det likeverdig og trygt å dele både positive og negative erfaringer.

3.2 Forskningsdesign

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av et fleksibelt design. Det fleksible designet dreier seg om å bruke design som i stor grad eller utelukkende er basert på metoder som genererer kvalitative data (Robson & McCartan, 2016, s.163). Antakelsen er at designet må være fleksibelt, ettersom at det forventes at designet kan endres i løpet

av prosessen (Robson, 2002, s.164). Robson (2002, s.166) presenterer åtte kjennetegn ved et fleksibelt design som jeg har benyttet meg av i denne studien.

Et kjennetegn er at det brukes strenge datainnsamlingsprosedyrer, vanligvis flere datainnsamlingsmetoder, og det andre kjennetegnet er at studien er innrammet innenfor forutsetningene og kjennetegnene ved den fleksible tilnærmingen til forskning (Robson, 2002, s.166). Jeg har benyttet meg av refleksjonstekster og semistrukturerte oppfølgingsintervjuer som datainnsamlingsmetoder. Intervjusekvensen og spørsmålene knyttet til intervjuet har ikke blitt produsert før refleksjonsteksten har blitt analysert. Videre kreves det i et semistrukturert intervju at jeg er fleksibel nok til å kunne improvisere oppfølgingsspørsmål som følger opp fenomenet jeg ønsker å undersøke. Det neste kjennetegnet er at studien er basert på en forståelse av eksisterende undersøkelsestradisjoner, et annet kjennetegn er at denne tradisjonen trenger ikke være "ren", og prosedyrer fra flere kan samles (Robson, 2002, 166). Med undersøkelsestradisjoner menes kjente metoder for datainnsamling, som for eksempel intervju, spørreundersøkelse, eller observasjon. Når undersøkelsestradisjonen ikke er 'ren', vil det si at det er flere metoder involvert eller en vri på den tradisjonelle metoden. I forbindelse med oppfølgingsintervju, så har jeg vært nødt til å være godt kjent med intervju som metode, samt semistrukturert intervju som metode. Prinsippene for intervju og intervjusekvensen forblir det samme, og grunnlaget for mine oppfølgingsintervju er annerledes fordi jeg har refleksjonsteksten til grunn.

Det neste kjennetegnet er at prosjektet starter med en enkelt idé eller et problem som forskeren søker å forstå (Robson, 2002, s.166). Oppgaven baserer seg på en oppdagelse gjort tidlig i masterstudiene. Det var i forbindelse med at jeg leste til eksamen at jeg kom over Mausethagen et al. (2017, s.33) som forklarte utfordringer med læreres ansvarsfølelse og skamfølelse knyttet til analysearbeidet med elevresultatene fra nasjonale prøver. Jeg syntes det var rart, fordi for meg var det ingen naturlig årsak til hvorfor lærere skulle føle den skammen. De to neste årene hadde jeg dette i bakhodet og gjorde undersøkelser på min arbeidsplass som videre førte til at tematikken for denne studien ble lederstøtte av profesjonsfellesskapet knyttet til arbeidet med elevresultater fra de nasjonale prøvene.

Et annet kjennetegn er at studien inkluderer detaljerte metoder, en streng tilnærming til datainnsamling, dataanalyse og rapportskrivning, og det neste kjennetegnet er at data analyseres ved hjelp av flere abstraksjonsnivåer (Robson, 2002, s.166). I metodedelen har jeg skrevet om prosessen rundt forskningsdesign, metodevalg, utvalg av informanter, validitet/ reliabilitet, analyse, data, forskerrollen med mer. Jeg har skrevet om prosessen så detaljert og transparent som mulig. Ikke bare fordi det øker validiteten, men fordi det er viktig at leseren forstår hva som har skjedd fra innledning til avslutning. Det bringer meg videre til et annet viktig kjennetegn, som Robson (2002, s.166) presenterer, som dreier seg om at skriften er tydelig, engasjerende og hjelper leseren til å oppleve "å være der". Jeg forsøker å være så transparent som mulig, men masteroppgaven leses med ulike briller som har ulike meninger og tanker og dermed oppleves også masteroppgavens transparenthet ulikt. Dette kjennetegnet er nok det kjennetegnet jeg anser som vanskeligst. Dette fordi at jeg har en klar tanke og mening om det jeg har skrevet, men det er ikke ensbetydende med at den som leser oppfatter det samme.

3.2 Kvalitativ metode

Her redegjør jeg for valg av metode og begrunner kombinasjonen av refleksjonstekster og intervjuer, og hvordan dette bidrar til å belyse problemstillingen.

3.2.1 Refleksjonstekster

Studiens interesse for læreres refleksjoner, opplevelser, tanker, tolkninger og erfaringer, uten å fjerne verdier og interesser, er bakgrunnen for valget av refleksjonstekster.

Hammersley & Atkinson (2007, s.19) forklarer at refleksjon er et aspekt for sosialforskning, samtidig nevner Kleven & Hjordemaal (2018, s.31) at det er en utfordring at man i pedagogisk forskning ofte skal måle noe som ikke er observerbart. I denne studien har refleksjonstekster bidratt til at lærere får uttrykke seg fritt og på egne premisser gjennom tekstene, slik det kreves av kvalitativ forskning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.44). Refleksjonstekster kan gi informanten muligheten til å dele

informasjon som ikke nødvendigvis ville kommet frem på et intervju (Hammersley & Atkinson, 2007, s.122).

3.2.2 Semistrukturert intervju

Mine forskningsspørsmål dreier seg om å få innsikt i opplevd samarbeid og opplevde behov for ledelsesstøtte i arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver. Dette er kunnskap man må få tilgang til gjennom at informanter deler sin erfaring, i og med at fenomenet er noe som blir opplevd og kan oppleves ulikt fra ulike ståsted.

Semistrukturert intervju er med dette en egnet metode i og med at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å avdekke informantens opplevelse av gitt situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20). Intervju som datainnsamlingsmetode er tilstrekkelig for å samle inn data som har hensikt i å fange opp personers subjektive opplevelser av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.42).

Jeg har benyttet meg av en intervjuguide som har inneholdt forhåndsdefinerte spørsmål bygget på det teoretiske rammeverket i oppgaven som baserer seg på forskningsspørsmålene. Intervjuguiden var bygget opp som følgende utdrag;

Forberedelse og tilrettelegging av intervjusituasjonen	På forhånd vil jeg be om å få gjennomføre intervjuene på et rom som informanten selv får bestemme.	Kvale og Brinkmann 2015, s.129
Innledning	Jeg forteller om hensikten med intervjuet, om lydopptakeren, tidsrammen, og legger til rette for at informanten kan stille spørsmål.	Kvale og Brinkmann 2015, s.160

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Refleksjon og relevans:
---------------------------	-------------------------	--------------------------------

		Teoretiske og metodiske forutsetninger
--	--	---

Jeg startet intervjuguiden med en innledningsdel, som skulle bidra til at forberedelsene ble noenlunde likt og husket på. Det var viktig for meg at informantene opplevde at intervjuguiden var trygg, og komfortabel. Innenfor hver av forskningsspørsmålene skrev jeg ytterligere rundt 7 spørsmål som hadde sin hensikt i å fordype, få frem andre forståelser og en bredere samtale om forskningsspørsmålet. Forskningsspørsmålene var som følger;

- hvordan forstås de sentrale begrepene?
- Analyse av elevresultater fra nasjonale prøver
- Hvordan opplever lærerne at det samarbeides om elevresultater fra nasjonale prøver på sin skole?
- Tiltak, tid, ansvar
- Hvordan opplever lærerne ledelsens støtte i arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver på sin skole?
- Hva slags støtte og arbeidsprosess ser lærerne behov for i arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver på sin skole?
- Avslutning

I avslutningsdelen av intervjuguiden takket jeg for intervjuet og spurte om jeg kunne få ta kontakt dersom det dukket opp noen flere spørsmål. Jeg har kontinuerlig i prosessen før og under intervju, oppfordret informanter til å gi eksempler. Valget av semistrukturert intervju har gitt rom for og det har blitt brukt improviserte oppfølgingsspørsmål til eksempler. (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46).

Forskningsspørsmålene er forsøkt forenklet og forkortet i intervjuguide, ved bruk av hverdagslig tale fremfor akademiske uttrykk (Kvale & Brinkmann, 2015, s.162-166).

I prosessen før intervjuene informerte jeg om studiens formål og fenomenet jeg ønsket å studere. Jeg valgte, både før og under intervju, å holde fokus på lærernes erfaringer med ledelsesstrategier og hvordan det arbeides med elevresultater fra nasjonale prøver, og dermed ble den teoretiske tilnærmingen liggende i bakgrunn. Jeg valgte dette fordi at jeg ønsket at informantene skulle dele erfaringen de sitter med, fremfor å henge seg opp i begreper og om de svarer 'korrekt' eller strategisk på spørsmålene. Jeg anser

tematikken rundt nasjonale prøver å være et sårt tema for noen. Kvale og Brinkmann (2015, s.162) nevner traktintervju, noe som denne studien har likheter med. I intervjuguiden var alle spørsmålene indirekte knyttet til de teoretiske perspektivene.

Kvale og Brinkmann (2015, s.26) beskriver ulike former for intervju spørsmål som kan benyttes i en intervjusituasjon, og argumenterer for å veksle mellom de ulike formene i gjennomføringen av et intervju. Dette for å unngå 'begrepsmessig intervju', der man benytter seg av en spesifikk type spørsmål gjennom hele intervjuet og dermed ender opp med en bestemt svarstil (Kvale & Brinkmann, 2015, s.181). Den intervjuguiden jeg har benyttet meg av besto av;

- vide introduksjonsspørsmål som for eksempel; "Hva opplever du?" eller "Hvordan pleier dere?".
- spesifiserende spørsmål av typen: "Så skoleledelsen benytter?"
- fortolkende spørsmål som: "Dere har hatt litt sånn, hver deres?".

Ved å benytte meg av de ulike formene for intervju spørsmål, og vektleggelse av åpne spørsmål, ga jeg informantene en naturlig mulighet til å gi rike beskrivelser av fenomenet, med rom for oppfølgingsspørsmål for enda rikere beskrivelser.

Oppfølgingsspørsmål anser jeg som en styrke ved det semistrukturerte intervjuet, fordi jeg synes det gir meg muligheten til å oppklare eventuelle misforståelser og dermed få en bedre forståelse av fenomenet og svarene fra informanten. En utfordring er ulikhetene oppfølgingsspørsmål skaper i de ulike intervju sekvensene, og analysearbeidet blir dermed mer krevende når dataene skal sammenliknes. Som forskningsmetode er det kvalitative intervjuet godt egnet der formålet er å få tilgang til informantens opplevelser og erfaringer gjennom dialog. Når det er sagt, så gir intervju rom for 'pynting' av sannheten, samt at det er ulik oppfatning av samme situasjon. En svakhet ved intervju metoden kan være at språket og kommunikasjonen mistolkes eller misforstås, dette kan redusere påliteligheten av intervjuet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s.22-23).

3.3 Utvalg

Informanter velges ofte gjennom målrettede utvalg i kvalitativ forskning (Maxwell, 2013, s.96). Det vil si at informantene er nøye og bevisst plukket ut basert på blant annet situasjon, erfaring, personer, roller med mer. Dette for å innhente informasjon som er relevant for studiens forskningsspørsmål og fenomen. I min utvelgelse har jeg benyttet meg av personlige kontakter sine personlige kontakter for å få informanter med ulike erfaringer fra ulike skoler og ulik lengde på arbeidskarriere. Det er interessant å hente fra forskjellige skoler fordi da får man opplevelser fra flere profesjonelle praksiser. Selv om det å innhente informasjon fra samme profesjonelle praksis også er interessant, er jeg ute etter bredt perspektiv og det sikrer jeg meg i større grad ved å hente inn informanter fra ulike profesjonelle praksiser. Arbeidserfaringen gjør at jeg kan få både informasjon om nåværende praksis, men også tidligere praksis som informanten husker. Hvis jeg kun henter informanter med smal arbeidserfaring, spesielt de siste to årene som er preget av pandemi, kan oppgaven bli farget av en unntakstilstand.

I prosessen av å innhente informanter møtte jeg på mange som ikke hadde tid. De svarte at de syntes temaet var svært interessant, men ga som grunn for å takke nei at tiden strakk ikke til. Andre har gitt uttrykk for at de ikke ønsker å delta mens de fremdeles jobber som lærere, uten en videre begrunnelse eller forklaring. Jeg har fått tak i noen informanter, som senere har trukket seg grunnet masteroppgavens tema som ble for nært og detaljert. Etter en del utsendte forespørsler, fikk jeg tilslutt tak i to informanter som ønsket å stille. Kandidatutvelgelsen har tatt lang tid, ikke bare fordi det var vrient å få tak i informanter, men også fordi jeg møtte på utfordringer knyttet til sykdom i nær familie. Jeg ble overrasket over at det var såpass krevende å få tak i informanter. Både avslag og sykdom påvirket min motivasjon for arbeidet med masteroppgaven, dermed har også motivasjon vært en faktor som har senket masteroppgavens fremgang. Når det gjelder avslag som ble gitt, så var mange av dem basert på tid, og masteroppgavens tema. Temaet og fenomenet for masteroppgaven visste jeg var sårbart, slik nevnt i innledningen og det teoretiske rammeverket, men at temaet var såpass sårbart at informanter ikke ønsker å stille selv om det er anonymt så jeg ikke for meg. Det har blitt uttrykt at oppgavens tema er for vanskelig, sårt og skummelt. Noen informanter ønsket å delta, men ikke mens de jobber som lærere. Er Utdanningsdirektoratet klar over disse

faktorene? Hvorfor oppleves elevresultater fra nasjonale prøver som noe så personlig? Refleksjonene ble tatt med videre inn i intervjuguiden, i et forsøk om noen svar på hvorfor det er slik at mange lærere viker når tematikken elevresultater fra nasjonale prøver dukker opp.

3.4 Datainnsamling

Jeg har samlet inn data ved bruk av refleksjonsskriv og et oppfølgingsintervju. Jeg skriver først om datainnsamlingen gjennom refleksjonstekster, deretter datainnsamlingen gjennom intervju.

3.4.1 Refleksjonstekster

Da informantene meldte sin interesse for deltakelse, sendte jeg ut en e-post som inneholdt samtykkeskjema (se vedlegg 2), og relevant informasjon til ønsket innhold i refleksjonsskrivet (se vedlegg 3). Dermed fikk informanten relevant informasjon for studien og spørsmålene til refleksjonsskrivet presentert skriftlig, som bidrar til å øke studiens validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.281).

I refleksjonsskrivet inkluderte jeg et lite avsnitt der jeg understreket viktigheten av at jeg var ute etter informantens erfaringer, opplevelser, tanker, vurderinger og refleksjoner knyttet til spørsmålene. I tillegg til at jeg påpekte at det var ønskelig og fint om informanten kom med eksempler på det informanten ønsket å formidle eller var opptatt av. Dette for å etablere en gang til at det ikke er noen riktige eller gale svar. Ved å gi skriftlige direkte spørsmål minsker risikoen for at informantens svar vannes ut i redegjørelser og beskrivelser av andre fenomener som ikke er spisset nok for denne studiens hensikt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.39).

Spørsmålene som ble gitt til informantene var:

- Kan du beskrive hvordan dere arbeider med elevresultater etter nasjonale prøver på din skole?
- Kan du beskrive hvordan ledelsen støtter arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver på din skole?

- Hva slags støtte og arbeidsprosess ser du behov for i arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver på din skole?

Spørsmålsformuleringen er relativt åpen med ordvalg som 'beskrive' og 'ser behov for', som har sin hensikt i å gi informanten en følelse av rom for ulike svar. Kleven & Hjordemaal (2018, s.40) skriver at informanten kan være fristet til å avgi et sosialt akseptabelt svar fremfor å svare ærlig, spesielt gitt at spørsmålene oppleves eller tolkes som sensitivt. Jeg har forsøkt å unngå denne fellen ved å stille åpne spørsmål og informert informanten om anonymitet, samt lagt til rette for at informanten kan besvare når det passer seg best for informanten selv. Det har gitt informanten friheten til å styre informasjonen som ble gitt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.39). Studien har som hensikt i å få et innblikk i opplevelser, tolkninger, erfaringer og vurderinger lærere har i arbeid med nasjonale prøver, for å fremme disse refleksjonene var valget av åpne spørsmål naturlig i og med at jeg ønsket å påvirke retningen i minst mulig grad. En svakhet ved metoden av å stille spørsmål, er at datamaterialet avhenger av informantens evne til å inneha en tilstrekkelig selvinnsett og tilstrekkelig vilje til å avgi svar (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.40).

3.4.2 Semistrukturert intervju

Da jeg skulle avtale møtetidspunkt med kandidatene var det viktig for meg at kandidatene selv fikk bestemme hvor og når, dette for å gi informanten makt over møtelokale og tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.51-52). En av kandidatene valgte å ha intervjuet på arbeidsplassen, og den andre kandidaten valgte å ha intervjuet på en veikro. Intervjuene ble gjennomført med en ukes mellomrom, som har gitt meg tid til god refleksjon over begge intervjuene. Underveis i intervjusekvensene forsøkte jeg å være bevisst mitt kroppsspråk, ordvalg og formuleringer. Jeg ønsket å skape en naturlig, trygg og åpen atmosfære. Jeg kan ikke utelukke at jeg som intervjuer påvirket informantene de svarene som ble gitt.

Intervjuguiden var på forhånd bestemt med følgende hovedkategorier;

- hvordan forstås de sentrale begrepene
- analyse av elevresultater fra nasjonale prøver

- hvordan opplever lærerne at det samarbeides om elevresultater fra nasjonale prøver på sin skole
- tiltak, tid og ansvar
- hvordan opplever lærerne ledelsens støtte i arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver på sin skole?
- hva slags støtte og arbeidsprosess ser lærerne behov for i arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver på sin skole?

Kategoriene er basert på spørsmålene som ble sendt ut med refleksjonsskrivet og hver kategori har mellom seks og sju spørsmål hver. Eksempler på slike spørsmål hentet fra kategorien tiltak, tid og ansvar;

- Har du eksempler på tiltak som har blitt satt?
- Hva tenker du om de?
- Hvordan opplever du at tid blir satt av?
- Hvem opplever du står ansvarlig for elevresultatene?
- Hvem tenker du bør stå ansvarlig for elevresultatene?
- Hva tenker du er målet etter arbeid med resultatene fra nasjonale prøver?
- Opplever du at lærerne, skolen, står sammen når elevresultatene kommer?

I og med at det er et semistrukturert intervju, så er noen spørsmål forhåndsbestemt og muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål er tilstede. Oppfølgingsspørsmål er ikke skrevet ned i intervjuguiden.

Intervjuet med kandidat 1 befant seg på kandidatens arbeidsplass og i kandidatens arbeidstid. Kandidaten hadde fritime, og derfor god tid til gjennomføring av intervju. Jeg ble henvist til kandidatens pauserom ved ankomst, og møtte kandidaten i pausen. Deretter viste kandidaten vei til et grupperom der vi kunne være for oss selv. Grupperommet var et rom som gikk under navnet 'basen', ikke et typisk klasserom, og hadde dermed en mer naturlig avslappende atmosfære. Mens intervjuet pågikk var det friminutt utendørs, men jeg opplevde ikke at det var forstyrrende for hverken meg eller kandidaten. Intervjuet gikk over oppsatt tid, jeg informerte kandidaten, og vi fullførte intervjuet uten hastverk da kandidaten hadde mer tid. Praten gikk lett og dermed var

tiden fort å glemme. Basert på kandidat 1 sitt refleksjonsnotat sett i sammenheng med kandidat 1 sitt intervju, tolker jeg at kandidat 1 foretrekker å prate fremfor å skrive.

Kandidat 2 og jeg avtalte å møtes på en veikro. Da vi ankom veikroa ordna vi oss noe å drikke på og fant et ledig bord i en krok, ikke egentlig adskilt fra andre. Veikroa er populær så det befant seg en del folk tilstede. Intervjuet med kandidat 2 befant seg i kandidatens arbeidstid, og kandidaten hadde avsatt god tid til intervjuet. Mens intervjuet pågikk var det naturlig veikro-støy ved at det var andre tilstede som også var i prat. Jeg kan ikke utelukke at settingen påvirket informantens svar. Jeg opplevde at kandidat 2 brukte mer tid på å tenke før kandidaten svarte. Når det er sagt så opplevde jeg også at kandidat 2 uttrykte seg godt skriftlig, og jeg tolker det dithen at kandidaten foretrekker å besvare skriftlig.

Jeg har med metodevalget refleksjonsskriv og intervju erfart at en informant ga mest utfyllende informasjon i refleksjonsskrivet, og den andre informanten ga mest utfyllende informasjon i intervjuet. Vi er ulike mennesketyper, noen uttrykker seg lettere gjennom tekst og andre gjennom prat. Jeg er meget takknemlig for å ha hatt muligheten til å benytte meg av begge metodene, slik at jeg fikk samlet inn rikere data enn hvis jeg kun hadde benyttet meg av èn metode. Samt at metodene ga informantene muligheten til å kunne uttrykke seg på flere arenaer og forhåpentligvis følte at det var greit å ikke være låst til en metode.

3.4.3 Transkribering

Transkribering dreier seg om å få muntlige framstillinger om til skriftlig tekst, slik at det enklere kan analyseres. Det vil si at dialogen mellom, i dette tilfellet, to personer som er fysisk tilstede blir gjort om til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204-205). Jeg har tatt opptak av samtalene, med informantens samtykke. Diktafon sender og lagrer lydopptaket i nettskjema.no. Når jeg skulle starte transkriberingsfasen, logget jeg derfor inn på nettskjema, hentet frem lydopptakene og skrev ned i word mens jeg lyttet. Jeg lagde to dokumenter, en per informant, der jeg strukturerte intervjuet som en helhetlig tekst. Det vil si at jeg har i intervjuuskjemaet noen underoverskrifter/ temaer som jeg brukte som overskrifter i transkriberingsteksten. Under hver overskrift skrev jeg videre

spørsmålene som underoverskrifter, slik at jeg i løpet av transkriberingen kun trengte å fylle inn. Jeg transkriberte først alt som ble sagt ordrett, tankeord, fyllord og alt. Dette samsvarer med det Kvale & Brinkmann (2015, s.214) skriver om å unngå uetisk stigmatisering gjennom muntlig språk. Jeg har transkribert i flere runder. Jeg lyttet til lydopptaket og skrev ned det jeg hørte først en gang. Deretter tok jeg meg en pause før jeg satte meg ned for runde to. Da lyttet jeg til opptaket og fylte inn det jeg har oversatt første gangen. Dette gjorde jeg for å dobbeltsjekke at jeg hadde fått med meg de små og viktige detaljene i lydopptaket. Jeg la merke til første gangen jeg transkriberte at jeg følte at jeg gikk glipp av detaljer.

I neste fase av transkriberingen tok jeg vekk lydord, fyllord og mine ord som jeg vurderte at ikke var hensiktsmessig for analysen. For eksempel tok jeg vekk setninger jeg sa som var direkte lest fra intervjuguiden. I og med at jeg har sortert transkriberingsdokumentet inn i overskrifter som er lik spørsmålsformuleringen, anså jeg ikke at mine transkriberte ord som inneholdt spørsmålsformuleringen behøvde å stå nedskrevet to ganger. Videre formulerte jeg de transkriberte setningene til et mer lettlest språk uten at dette endret meningsinnholdet slik jeg tolket det. Dette samsvarer med Kvale & Brinkmanns (2015, s.232) meningsfortetting, som dreier seg om å forkorte intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer, lengre setninger komprimeres kortere og den umiddelbare meningen gjengis med få ord. Transkriberingen tok lang tid og var tidvis krevende da jeg oppdaget at transkriberingsfasen av masteroppgaven utfordret tålmodigheten min.

3.5 Analyse

3 sider med refleksjonstekst og 20 sider komprimert transkribering er grunnlaget for denne analysen. Målet med kvalitative analyser er å komme frem til helhetlig forståelse av fenomener, eller utvikle hypoteser om fenomener (Grønmo, 2016, s.265). Det finnes ingen metoder som gjør analysearbeidet enklere, men det finnes analyseteknikker som er verktøy som kan være nyttige (Kvale & Brinkmann, 2015, s.221). Det er i analysedelen jeg må finne frem min indre gruvearbeider som nå skal grave frem

dyrebare, skjulte edelstener (Kvale & Brinkmann, 2015, s.244). Selv om jeg er mest komfortabel som den reisende forskeren som søker innsikt, så må gruvearbeideren frem også. Jeg har forsøkt å analysere datamaterialet ved hjelp av ulike analysemetoder, og vil gå nærmere inn på både kodingsprosessen og meningsfortolkningen.

I følge Kvale & Brinkmann (2015, s.221) kan analysen fremstilles i ulike trinn, og så langt i masteroppgaven har jeg allerede gjennomført noen av de trinnene. Det første steget er når intervjupersonen forteller sin oppfattelse i løpet av intervjuet, det skjer en liten fortolkning både fra intervjupersonen og intervjueren allerede i dette stadiet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.221). Analysen begynte allerede i intervjuprosessen og jeg stilte oppfølgingsspørsmål. Jeg analyserte meg frem til hvilke temaer jeg ønsket å følge opp og ikke, jeg bidro til hvor det ble brukt mest tid og tolket sammen med informanten i oppfølgingsspørsmål. Det neste steget er at intervjupersonen selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet, dette kan sees som en form for intervjupersonens selvanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.221). Begge informantene blir satt i spotlyset når intervjuet gjennomføres, det er for meg naturlig å tenke at informantene reflekterte og kanskje kom frem til noe de selv ikke hadde tenkt på før i løpet av intervjuprosessen. En av informantene var tydelig i sin selvrefleksjon ved bruk av fraser som «nei når jeg tenker meg om så», som gjør meg ganske sikker på at denne form for tolkning og analyse har funnet sted. Det neste steget er når intervjueren oppsummerer og gir intervjupersonen muligheten til å rette opp i misforståelser, ideelt sett så fortsetter denne prosessen til det bare er en meningsfortolkning igjen eller at intervjupersonen har flere oppfatninger om emne (Kvale & Brinkmann, 2015, s.221). Slik jeg ser det er dette steget et steg der det foregår kontinuerlig tolkning, man analyserer sammen, og denne prosessen påvirker validiteten. I følge Grønmo (2016, s.265) blir kvalitative data analysert gjennom hele datainnsamlingsperioden, og dette samsvarer godt med stegene Kvale & Brinkmann (2015) har beskrevet så langt.

Det neste trinnet, transkriberingen, blir intervjuet tolket av intervjueren, altså meg, i transkriberingsfasen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.222). Dette fordi intervjuet bytter fra lyd til skrift, mister tonefall, sukk, fyllord, ufullstendige setninger med mer. Det er derfor det er viktig at jeg forklarer så godt jeg kan hva jeg har gjort i

transkriberingsfasen, og jeg har inkludert de stegene der jeg tok bort blant annet fyllord, til fordel for å rydde frem det jeg tolket som meningen med setningen eller setningene. Altså at jeg beholdt meningen med setningen selv om jeg fjernet fyllord. Derfor har jeg allerede i transkriberingsfasen begynt analysearbeidet. De siste to stegene er gjenintervjuing, altså at jeg etter analysearbeidet gir mine fortolkninger til informantene og mottar innspill (Kvale & Brinkmann, 2015, s.222). Jeg kommer ikke til å gjennomføre de stegene, og det dreier seg ikke om at jeg ikke har lyst, men om tid. I en lærerhverdag er det hektisk, tiden er minimal, og det er ingen garanti for at kandidatene mine har tid til å gjennomgå en eventuell tolkning. Jeg kommer heller ikke til å spørre kandidatene om muligheten da jeg selv ikke har tid før en innlevering av masteroppgaven til å gjennomføre det på en grundig og respektfull måte. Det sjette steget dreier seg om å begynne å handle på bakgrunn av den nye innsikten, dette steget er mulig og ikke nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2015, s.222).

Hvilken framgangsmåte som kan brukes og bør brukes i denne masteroppgaven, må vurderes konkret ut i fra problemstilling, forskningsspørsmål, undersøkelsesopplegget og den særegne konteksten for studien (Grønmo, 2016, s.265). Masteroppgavens analyse grunner i et fenomenologisk tilnærming og som en 'reisende' forsker. Fenomenologisk tilnærming tar for seg fenomener i dagliglivet og dreier seg om hvordan mennesker oppfatter sin egen virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). Den reisende forskeren snakker sammen med informanten og oppfordrer til blant annet egne historier (Kvale & Brinkmann, 2015, s.71). Hensikten er med andre ord å få innsikt i andres tanker, vurderinger, meninger, tolkninger, erfaringer med mer. Jeg sitter ikke med en fasit, og målet er heller ikke å komme frem til en ny fasit. Ønsket med masteroppgaven er å gi et perspektiv på fenomenet, og oppfordre til å innhente flere perspektiver på fenomenet eller innenfor fenomenets tematikk. For å kunne komme nærmere en analyse av masteroppgavens datamateriale, er koding et analyseverktøy jeg velger å ta i bruk. I følge Kvale & Brinkmann (2015, s.226-227) er koding, eller kategorisering, en arbeidsmetode for å oppnå oversikt og struktur over tekstens innhold.

3.5.1 Koding

Kodingen har foregått over tid, der jeg både har sett på datamaterialet som en helhet, men også i deler. Koding av datamaterialet er en viktig prosess i analysen for å skape et overblikk og oversikt over innsamlet datamateriale (Grønmo, 2014, s.266). I en kvalitativ studie dreier koding seg om å plassere utsagn i kategorier og bruke kodingsprosessen som en del av selve analysen (Grønmo, 2014, s.266-267). Jeg startet med å sette alt jeg hadde av data inn i en tabell med overskriftene; forskningsspørsmål, intervju spørsmål, svar kandidat 1, svar kandidat 2, tekst kandidat 1 og tekst kandidat 2. Jeg passet på at spørsmål og svar var på samme linje for en personlig bedre oversikt. Videre bestemte jeg meg for å fargekode på ulike måter. Fargekodene ble opprettet som kategorier, og jeg startet med å kategorisere ut ifra hva jeg tenkte leseren forventet å finne basert på masteroppgavens teoretiske rammeverk (Creswell, 2014, s.198). De første kategoriene ble derfor 'praksisfellesskap', 'lederstøtte' og 'arbeidsmetode', som refererer til masteroppgavens teoretiske rammeverk. Kodingen har som hensikt å gi et overblikk av innhentet datamateriale (Creswell, 2014, s.197). Etter første runde med fargekoding, tok jeg avstand fra kodingen slik at jeg lettere skulle oppdage oversette elementer. Jeg vet med meg selv at jeg kan fort bli blind på det jeg selv har skrevet, eller lest mange ganger, og derfor er avstand fra teksten noe som kan hjelpe meg til en liten restart.

Runde to av kodingen fant jeg frem utsagn som var overraskende, eller ikke forventet til å begynne med (Creswell, 2014, s.198-199). Mange av sitatene var kodet innen temaer som fremdeles passet til masteroppgavens teoretiske rammeverk, men jeg valgte å gjøre en annen metning av highlight fargen. På den måten så jeg at utsagnet var overraskende, og innenfor for eksempel masteroppgavens teoretiske rammeverk knyttet til praksisfellesskap. En tredje runde, etter en restart, med koding ble brukt til å finne utsagn som ble ansett som uvanlig, spesielt interessant for diskusjonen av funn, eller for leseren av masteroppgaven (Creswell, 2014, s.199). Jeg valgte igjen å highlighte disse utsagnene med samme farge, men ulik metning.

Den måten jeg fargekodet på var med highlighter verktøyet i word og med kategoriene; fellesskap som fungerer, fellesskap mangler, fellesskap behov, lederstøtte som fungerer, lederstøtte mangler, lederstøtte behov, arbeidsmetode som fungerer, arbeidsmetode mangler, arbeidsmetode behov, generell opplevelse, generell mangler, og generell behov.

Kodingen ble til slutt seende omtrent slik ut;

Forsknings-spørsmål	Intervju-spørsmål	Svar kand 1	Svar kand 2	tekst kand 1	tekst kand 2
Hvordan opplever lærerne ledelsens støtte arbeidet med elev-resultater fra nasjonale prøver på sin skole?	1. Hvordan synes du skole-ledelsen samarbeider med lærerne når det arbeides om elev-resultater fra nasjonale prøver? 2. Hvordan...	1. "Det har dem ikke tid til. Jeg har kanskje vært på et møte med ledelsen for sju år siden men det husker jeg ikke. Avdelingsleder er sykemeldt 50%, men jeg tror ikke vi får tid til den samtalen" ... 2. svar fra kandidat 1	1. "Har opplevd forskjellige ledere, og det har vært gjort mye forskjellig. Det er jo hyggelig at det blir lagt merke til hvis man har gode resultater, man er jo eksperter på å se på det negative" ... 2. svar fra kandidat 2	Kan du beskrive hvordan ledelsen støtter arbeidet med elev-resultater fra nasjonale prøver på din skole? "Det er liten eller ingen støtte til hvordan resultatene er"	Kan du beskrive hvordan ledelsen støtter arbeidet med elev-resultater fra nasjonale prøver på din skole? "Ledelsen setter av tid slik at vi i team kan f.eks. jobbe oss igjennom oppgavene" ..

Utdraget er hentet fra det faktiske kodedokumentet, men ingen av svarene er fullstendige i utdraget her og kodingen er heller ikke komplett i utdraget. Dette fordi det ville tatt mye plass å få fullstendige sitater, og fordi sitatene ble hentet ut som eksempler i masteroppgaven i en restart prosess mellom kodinger. Kodingen har foregått over flere

dager, og gjennom flere runder. En koding er den tallmessige verdien for en bestemt kategori, og i kvalitative metoder er kodingen en del av analysen (Grønmo, 2004, s.266). Det vil si at i kodingsprosessen, så har datamaterialet blitt tatt inn i bestemte kategorier, men videre analyse vil ikke resultere i et tall. Derimot vil min fargekoding bidra til en visuell oversikt over datamaterialet, som skal gjennom noen analyserunder til, men til slutt ender opp som utsagn som potensielt bekrefter eller avkrefter masteroppgavens teoretiske rammeverk og gir meg og leseren et innblikk i fenomenet.

3.5.2 Meningsfortolkning

Meningsfortolkning strekker seg utover en strukturering av meningsinnholdet i transkriberingsteksten, intervjuet og refleksjonsteksten, og omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.234). Det vil si at jeg som fortolker går utover det som blir sagt og skrevet for å finne frem meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i intervju, refleksjonsskriv og transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s.234). Jeg har valgt å benytte meg av både koding og meningsfortolkning som tolkningsmetoder for masteroppgavens datamateriale. Dette fordi jeg tenker koding vil bidra med å sortere innhold, så vil en meningsfortolkning bidra til å se større sammenhenger. I motsetning til en dekontekstualisering som foregår i kodingsprosessen der teksten kategoriseres, så vil meningsfortolkning rekontekstualisere sitatene innenfor en bredere teoretisk ramme som fører til en tekstutvidelse der sitatene blir skrevet med mange flere ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s.234). Etter kodingen av datamaterialet gikk jeg tilbake til transkriberingen og forsøkte å se etter den 'egentlige meningen'. Den 'egentlige meningen', eller ekspertgjøringen av meningen er en av farene ved intervjuforskning, fordi eksperten tolker meningene fra intervjupersonens livsverden og setter dem inn i sine egne kategorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s.244).

3.5.3 Utvelgelse av empiriske hovedfunn og tilhørende sitatutdrag

Utvelgelse av empiriske hovedfunn er gjennomført på den måten at jeg har sett på helheten av datamaterialet og analysert frem noen kategorier som er basert på temaene

som blir nevnt i både intervju og refleksjonstekst. Kategoriene er igjen nedskalert til to kategorier som gir et svar på forskningsspørsmålene. Alle funn har blitt presentert i kapittel 4, og funnene har blitt diskutert opp mot masteroppgavens teoretiske rammeverk i kapittel 5. I kapittel 4 gjengis store utdrag av hva som har blitt lest i transkribering og refleksjonsnotater, og hvordan jeg har forstått og tolket det som har blitt lest. Hensikten med å presentere empiriske hovedfunn med sitatutdrag er å være transparent for leseren også i arbeidet som foregår rundt oppgaven. Jeg forsøker å gi leseren en følelse av å ha vært med i hele prosessen slik at det ikke er for mye ubesvart. Fra datainnsamling og til presentasjon av funn, har det foregått mye arbeid innad i hodet mitt som jeg har forsøkt å skrive ned, men jeg har nok ikke husket å skrive ned alt som har foregått, og det er heller ikke sikkert at jeg helt husker det nå. Hodet har kvernet på datamaterialet selv om jeg har lagt masteroppgaven litt til side.

Informantene har vært anonymisert fra innsamlet data, og vil fortsatt være anonymisert ut oppgaven i form at jeg har benyttet 'kandidat 1' og 'kandidat 2'. I kapittel 4, der sitatene er gjengitt, vil informantene fremdeles gå under navnene 'kandidat 1' og 'kandidat 2'. Det både fordi jeg overholder kontrakten med informantene, det er etisk riktig for meg, og fordi jeg anser informantenes kjønn, navn og bosted som irrelevant for oppgavens funn.

3.6 Studiens troverdighet

I dette kapittelet har jeg reflektert rundt masteroppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet av funn.

3.6.1 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

I kvalitative studier handler validitet om de metodene som er valgt for datainnsamling og om analysen er egnet til å undersøkte fenomenet og om mine data gjenspeiler det fenomenet jeg har undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.212-213). Studien innehar data fra lydopptak som naturlig er detaljert. Dette kan styrke validiteten da det bidrar til et komplekst bilde av det som skjer (Maxwell, 2013, s.126). Å skrive ned ordrett det

som har blitt sagt er ingen garanti for at man fanger meningen, og for at leseren skal kunne vurdere om funnene er overbevisende har jeg valgt å skrive flere store utdrag fra intervjuene. Dersom temaer vokser frem i analysedelen via flere informanters perspektiver og ulike datakilder vil dette kunne bidra til å styrke validiteten til studien (Creswell, 2014, s.201). I og med at jeg skriver alene, har det vært viktig å få respons på funn og konklusjoner fra veileder og en medstudent jeg har hatt “peer briefing” sammen med for å styrke avhandlingens validitet (Creswell, 2014, s.202). Dermed har jeg gitt meg en mulighet til å kontrollere for feil i tolkning og forståelse (Maxwell, 2013, s.126-127).

Høy validitet oppnås dersom studien produserer data som er egnet til å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen, og validitet er samsvaret mellom innsamlet datamateriale og mine intensjoner med studien (Grønmo, 2004, s.241). Når det er sagt, er det likevel en risiko for at jeg foretar feilslutninger og antar at datamaterialet samsvarer med egne antakelser (Maxwell, 2013, s.27). Dersom mine ønsker får frihet til å påvirke forskningsdesignet, uten at det blir foretatt en nøysom vurdering av potensielle konsekvenser for videre drøfting og konklusjoner, risikeres underminering av egne funn (Maxwell, 2013, s.27). Det er derfor viktig at jeg skriver så transparent som mulig, på den måten at min bagasje kommer tydelig frem, slik at funnene og motivene blir eksplisitte (Maxwell, 2013, s.44-46).

Maxwell (2013, s.124) skriver om ‘researcher bias’, som dreier seg om de negative konsekvensene som kan oppstå dersom jeg kun ser på data og funn gjennom spesifikke briller som er tilpasset egne antakelser om studiens tema. For å håndtere denne validitetstrusselen, har jeg forsøkt å forklare mine forestillinger knyttet til studien i innledningskapittelet der jeg skriver om eksisterende forskning. I underkapittelet ‘forskerrollen’ der jeg skriver om min personlige interesse og tanker for og om temaet, fordi også dette kan påvirke validiteten av mine funn.

Reaktivitet handler om den påvirkningen jeg har hatt på informantene og de svarene som blir gitt, og reaktivitet er også en trussel mot validiteten til studien (Maxwell, 2013,

s.124-125). Jeg har forsøkt å anerkjenne min potensielle påvirkning, samt gjort meg noen tanker om hvordan jeg bør fremtre. Ønsket er såklart at jeg ikke påvirker informanten i det hele tatt, men jeg innser at det ikke lar seg gjennomføre. Som nevnt er det en maktubalanse i intervjusekvensen, som jeg håper at jeg har klart å utjevne slik at dataene ikke er for påvirket av meg både i kontakten før intervjusekvensen, under intervjusekvensen og i tolkningsarbeidet etterpå. Fordi jeg har benyttet meg av et semistrukturert oppfølgingsintervju, har jeg hatt muligheten til å bekrefte min tolkning av informantens informasjon fortløpende i intervjuet. Dette er med på å styrke min validitet, fordi jeg unngår forhåpentligvis store misforståelser. Likevel kan misforståelser oppstå, og kan dermed ikke utelukkes som noe som har påvirket funnene. Selv om mulighetene for oppfølgingsspørsmål er tilrettelagt for, så kan det hende jeg ikke evner å få tak i interessante utsagn informantene gir. Min påvirkning vil være tilstede, men jeg har forsøkt å stille åpne spørsmål og tydeliggjøre vektleggingen av informantens opplevelser, erfaringer, tanker og vurderinger av temaet.

Reliabilitet i kvalitative studier omhandler graden av transparens for valg av design og metoder (Grønmo, 2004, s.251). Ved å dokumentere stegene og beskrive fremgangsmåter og prosedyrer, gir jeg leseren en mulighet til å kunne vurdere studiens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.277). Jeg har beskrevet studiens teoretiske grunnlag, før jeg deretter har redegjort for datainnsamling og analyse. Jeg håper at dette gjør leseren mer i stand til å følge prosessen. Cohen (2011, s.213) forklarer at reliabiliteten kan sies å omhandle hvor godt dataene stemmer med den naturlige konteksten som det forskes på. I studien har jeg gjennomført refleksjonstekster og individuelle oppfølgingsintervju med lærere, erfaringene informantene har opplevd baseres på deres hukommelse og feilfri kommunikasjon. Lydopptak gjør at jeg i etterkant av intervjuene har kunnet gjenskape ordrett hva som har blitt sagt, samt at i transkriberingen av intervju har kvaliteten av lydopptaket vært avgjørende for oppfattelsen av hva som har blitt sagt.

Jeg har skrevet studien alene og dermed transkribert og tolket alt selv. Dette i seg selv er en svakhet ved studien min med tanke på kvalitetssikring av koding og tolkning. Når det er sagt så har jeg unngått feilkilder som følge av “flere kokker mer søl”. For meg er det

viktig at det kommer tydelig frem at det kan være forskjeller i læreres forståelse og hva de ønsker å vektlegge i intervjusekvensen. Dette er en av årsakene til at jeg ønsket å benytte meg av semistrukturell intervjumetode, selv om ulikheten og unikheten ved intervjuene kan bidra til å svekke min reliabilitet. Derfor var det også viktig for meg at jeg hadde muligheten til å kunne stille oppfølgingsspørsmål og kunne bekrefte min egen forståelse.

Denne studien lar seg ikke generaliseres i kvantitativ forstand. Jeg har gjort et nært og lite studie for å kunne få en innsikt i hvordan skoleledere kan støtte praksisfellesskapet i arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver. Allikevel er rimelig å anta at samtlige barneskoler arbeider med elevresultater fra nasjonale prøver, og at mange benytter seg av de samme arbeidsmetodene, har tilsvarende profesjonsfellesskap og lederstøtte. Dermed er ikke fenomenet i studien unikt for de utvalgte skolene som er undersøkt, analysen og funnene kan ha overføringsverdi til lignende arbeid gjennom analytiske generaliseringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.291). Formålet med studien har vært å få en innsikt i fenomenet, ikke en generalisering.

3.6.2 Ethiske vurderinger og informantens personvern

Det er alltid en risiko for at det er krevende å få tak i informanter til et forskningsprosjekt eller at informanter trekker seg underveis. Jeg har derfor hatt en plan for dersom en trekker seg fra undersøkelsen. En av mulighetene er å ha reserve-informanter i bakhånd slik at jeg på kort tid kan få til å gjennomføre intervjuene etter planen. Det har ikke vært mulig å ha reserve-informanter i bakhånd, fordi det å få tak i informanter har vært en svært krevende prosess. Jeg opplevde at potensielle informanter enten ikke hadde tid, mulighet eller ønske om å delta i studien.

Jeg har innhentet refleksjonstekster og gjennomført individuelle oppfølgingsintervju med to informanter. Intervjuene har jeg tatt opptak av ved bruk av Diktafon appen, og intervjuene er transkribert manuelt i etterkant. I løpet av prosessen har jeg formidlet at kandidatene har lov til å trekke seg når som helst og at det skal være like enkelt å trekke samtykket, som å gi det. Jeg håper mitt informasjonsskriv opplevdes og ga uttrykk for at

det var enkelt å gi og å trekke samtykket. Det skal oppleves trygt å delta i studien med henhold til personvernopplysninger.

Politiske oppfatninger, og opplysninger om fagforeningsaktivitet er eksempler på røde data, sensitive persondata (Universitetet i Sørøst-Norge, 2021). En tar utgangspunkt i Beskyttelsesinstruksen som graderer fortroligheten (Universitetet i Sørøst-Norge, 2021). “Fortrolig” benyttes hvis det vil forårsake skade for den enkelte person (Universitetet i Sørøst-Norge, 2021). Dersom det graderes fortrolig så må dataene lagres på en spesifikk måte (Universitetet i Sørøst-Norge, 2021). Det er ingen hensikt for min avhandling eller problemformulering å innhente slik sensitiv persondata.

Selv om jeg ikke direkte spør om slike sensitive personopplysninger, har jeg ikke utelukket at de kan dukke opp. Spørsmålene mine kan for eksempel tolkes at jeg er ute etter holdningene rundt nasjonale prøver, samt at det er ganske naturlig at holdningene dukker opp i et slikt intervju. Man kan trekke linjer mellom holdninger til nasjonale prøver og politisk syn. Når det gjelder personvern rundt navn og annen kontaktinformasjon, så har jeg ikke registrert navnene til deltakerne da jeg ikke har sett behovet for det. Informantene ble kun registrert med fiktive navn fra start, og annen kontaktinformasjon vil bli slettet til avtalt dato. For å informere informanten så utviklet jeg et samtykkeskjema, dette gjorde jeg for å tydeliggjøre masteroppgavens hensikt og formål. Det er ikke studiens hensikt å evaluere skolens eller lærerens arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver.

4 Empiriske hovedfunn

I dette kapitlet presenterer jeg masteroppgavens empiriske hovedfunn. Det blir presentert utvalgt utdrag av intervjuene og refleksjonsteksten slik at essensen i både tekst og intervju blir fremvist. Masteroppgavens hovedformål er å få innsikt i læreres opplevd lederstøtte i praksisfellesskap i arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver.

4.1 Samarbeid i ulike fellesskap

Informantene forteller, både i intervju og i refleksjonstekst, om hvilke metoder og fellesskap som har blitt eller blir benyttet i arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver.

“Enkelte år har vi lærere fått årets nasjonale prøver oppgavene og jobbet oss igjennom dem sammen, i fagteam. Vi har merket oss hvordan oppgavene formuleres, hva elevene må kunne for å løse oppgavene og diskutert hvordan vi kan gjøre de rustet for å løse den type oppgaver. Vi har så vidt hatt et samarbeid med u-skolen i forhold til resultatene i 5. og 8.klasse. sammenliknet resultater i 5. og når samme klasse kom i 8. Her var vi ute etter å se om de om det var noe mønster, ved at de samme elevene bommet på samme type oppgaver i 5. og i 8. Vi så også på om de streke elevene i 5.kl, fortsatt mestret like godt og evt hvilke oppgaver de nå bommet på. Vi er gode på å finne unnskyldninger på hvorfor resultatene ble som de ble: Den klassen er så flink, de visste vi ikke hadde sjans til å nå opp, her er det mange sterke elever, svake elever, her har det vært mye uro, den klassen har bytte lærer ofte, i år fikk de mye vanskeligere oppgaver enn før osv (...)” - Kandidat 2

Kandidat 2 forteller følgende om resultatmøter i samarbeid med ungdomsskolen;

“Det har nok noe med at det er flere og litt andre forventninger. Også blir det større, og da er det ikke så sårbart for den enkelte læreren for da er det mange

som har hatt prøver. Det blir litt større miljø, ikke så sårbart, da blir det lettere å diskutere ting.” - Kandidat 2

Kandidat 1 forteller;

“det har veldig ymse fra forskjellig ledelse, hva de har lagt vekt på. Noen har lagt vekt på at det er veldig bra og fint og klappa for de lærerne som har hatt gode resultater. Andre ganger så blir det bare tatt med de lærerne det gjelder også snakker man om resultatene og hva man kanskje kan gjøre for å få bedre resultater, og om vi kanskje synes at det omtrent er sånn som vi forventet. Det er i grunn sånn vi tolker de elevresultatene det” - Kandidat 1

Kandidat 2 trekker frem ulike metoder, både i større og mindre profesjonsfelleskap. Dette illustrerer at elevresultatene fra nasjonale prøver arbeides med i ulike profesjonsfelleskap der det tas hensyn til ulike behov. Det er ikke dermed sagt at det arbeides i det Wenger (2007, s.72-85) kaller praksisfelleskap. Selv om arbeid i ulike fellesskap dekker ulike behov, så er det ifølge Skrøvset (2017, s.99) og Mausethagen et al. (2017, s.33) en skam som også må anerkjennes og tas hensyn til. Kandidat 1 forklarer at det arbeides på mange ulike måter, men trekker frem at ledelsen har en stor og betydningsfull rolle for valg av metode og om det blir satt av tid. Dette samsvarer med Coburn & Turner (2011, s.197-199; Mausethagen et al., 2017, s.35), som også trekker frem at skolelederen er avgjørende for skoleutviklingsresultater. Kandidat 2 trekker frem ulike holdninger knyttet til elevresultatene og uttrykker at når det arbeides i et større praksisfelleskap så er de negative holdningene mindre framtrødende. Kandidat 2 prater varmt om samarbeidet med ungdomsskolen og arbeidet i fagteam, både i refleksjonsskrivet og i intervjuet. Dette er i tråd med Wengers (2007, s.72-85) perspektiv på praksisfelleskap, at det er et felles gjensidig engasjement, felles mål, og en felles praksis. Samt at fellesskapet får felles ansvar.

4.2 Noen samarbeid er fruktbare, andre ikke

Videre forteller informantene om arbeidsmetoden og fellesskap som mest benyttes i arbeidet knyttet til elevresultater fra nasjonale prøver;

“Her er det delt i to på en måte, mellomtrinnet sitter på det ene rommet og småtrinnet på det andre rommet. Så vi jobber ofte todelt. Vi har en veldig liten ledelse, vi har ikke kontordame lenger fordi vi skal spare penger fordi vi går i underskudd, og det gjør nok at fellesskapet blir dårligere. Det er veldig mye for dem å gjøre, men det blir mer for oss å gjøre også. Hvis vi spør om noe så er det “sjekk lista, skriv deg på lista” eller “sjekk årshjulet”. Da blir det ikke noe særlig fellesskap hvis vi skal lese hvor ting er. Det er veldig lite prat, det er veldig mye ovenfra og ned, vi skal bli belært “ - Kandidat 1

“Dette har variert veldig fra år til år, men stort sett er det ikke noe vi har brukt veldig mye tid på. Som regel har team 2 (lærere på 5.-7.trinn) sett på resultatene sammen, kanskje har rektor presentert de på et fellesmøte, men ikke mye mere enn. Hovedgrunnen til det er holdninger som: «Det kom ikke fram noe nytt når det gjelder elevenes nivå», «Skalapoeng og resultater kunne vi sagt på forhånd», eller «Disse prøvene er bare tull» eller «Oppgavene var dårlige og lite relevante»” - Kandidat 2

Begge informantene gir uttrykk for at arbeidet knyttet til elevresultater fra nasjonale prøver ikke er noe fastslått, ei heller ingen faste måter å gjennomføre arbeidet på. En måte å forstå dette på er at skoleledelsen ikke benytter veilederen fra Utdanningsdirektoratet (2019), eller har faste rutiner på etterarbeidet med elevresultatene fra nasjonale prøver. Informantene uttrykker at profesjonsfellesskapet er splittet, og lite samarbeid mellom alle teamene i arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver. Det blir fortalt at lærerne på skolen er delt i to grupperinger, småskolen og mellomtrinnet, og det gis uttrykk for at det arbeides mest i de grupperingene. Sett i lys med Lave & Wenger (2003, s.130-135) tyder det på at det er mangler knyttet til sosial deltakelse som videre gjør læringen mer komplisert, og andres

kunnskaper mindre tilgjengelig. Kandidat 2 forteller at den typiske holdningen knyttet til nasjonale prøver er ‘dette visste vi fra før’ og ‘prøvene er bare tull’. Dette er i tråd med det Irgens (2020, s.207, s.229) forklarer angående skoleledelsen som viktige rollemodeller i arbeidet med elevresultatene, og som rollemodeller bør de anerkjenne de ansatte. Utsagnene, sett i lys med Hargreaves & Fullan (2020, s.123), illustrerer en organisasjonskultur som over tid er preget av sterke følelser og følelsen av å ha ansvaret alene. Ansvarsfølelsen og skamfølelsen har Mausethagen et al. (2018, s.120) og Mausethagen et al. (2017, s.33) pekt på tidligere, og dermed bekrefter utsagnet at disse følelsene eksisterer fremdeles.

4.3 Ikke samarbeid

Informantene forklarer de fellesskapene og arbeidsmetodene som er typiske når elevresultatene kommer inn;

“Vi gjennomgår resultatene fra nasjonale prøver med de lærerne som har klassen på 5. trinn. Hele skolen får selvsagt også se resultatene. Det blir ikke brukt tid på å gjennomgå typen oppgaver og svar i noen av fagene” -Kandidat 1

“Det har variert veldig, så det er vanskelig å si. Det har ikke vært noe system på det, det har vært forskjellig basert på resultat, involverte faglærere, rektorer og arbeidspress ellers. Vi har gått inn vi som har hatt faget og de aktuelle elevene, og sett på resultatene, men det har vel vært det” - Kandidat 2

Kandidat 1 forklarer at elevresultatene fra nasjonale prøver arbeides med av skoleledelsen og det lærerteamet som har trinnet. Kandidat 2 forklarer at det ikke er noe fast system på arbeidet. Sett i lys med Wenger (2007, s.72-85) illustrerer dette at elevresultatene fra nasjonale prøver arbeides med i ulike profesjonsfellesskap der det tas hensyn til ulike behov og dette er et kjennetegn på Skrøvsets (2017, s.99) perspektiv på verdsettende ledelse. Informant 1 gir uttrykk for at resultatene gjennomgås med

skoleledelsen og det lærerteamet som har vært igjennom de nasjonale prøvene, og begge informantene forklarer at prøveresultatene diskuteres ikke i noe nevneverdig grad. En måte å forstå dette på er at ledelsen informerer om elevresultatene fra de nasjonale prøvene, men har ikke planlagt noe mer arbeid rundt elevresultatene. Videre gir kandidat 1 uttrykk for at det er negativt at resten av skolen får greie på resultatene, og at det heller ikke blir brukt noe særlig tid på etterarbeidet. Sett i lys med Hargreaves & Fullan (2020, s.123), er organisasjonskulturen preget av hastverk. Samtidig illustrerer dette liten tillit blant lærere og skoleledelsen som videre vil, ifølge Paulsen (2021, s.140), prege organisasjonsutviklingen negativt.

4.4 Læreres behov for rutiner og forutsigbarhet

Jeg spurte informantene om arbeidsmetoder og behov knyttet til arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver.

“Hvis nasjonale prøver skal ha noen hensikt må det jo settes av god tid til å tolke og gjennomgå resultatene for læreren i samarbeid med ledelsen. Det må også settes av tid til å jobbe med elevene på typen oppgaver de plundrer med. Det behøver ikke gjelde alle elevene, men dem som ikke forstår oppgavene. De må jo individuelt få gjennomgått prøvene så de kan forstå den typen oppgaver en annen gang, og de må få vite hva de har misforstått og kanskje hvorfor. De (ledelsen) må sette av noe tid til det, rett og slett. Da kunne vi tatt den utviklingstiden for eksempel. Da blir jeg nok sikkert veldig utviklet av å vite hvordan jeg skal jobbe med nasjonale prøver. Noe av det er sikkert veldig lurt” -

Kandidat 1

“Initiativ fra ledelsen til å finne alternative løsninger til undervisning på tvers av klasser - jobbe mere samlet på skolen, slik at det ikke blir opp til hver enkelt lærer å stå ansvarlig for klassens resultat. Legge til rette for mere samarbeid på tvers av småskolen – mellomtrinn – hvordan jobber vi på de ulike trinn, avklare forventinger til hverandre. Gi ros og støtte enten det går dårlig eller bra! Ikke gi

rom for eller godta alle unnskyldninger, enten det går bra eller dårlig” -

Kandidat 2

Informantene forteller om ønsker knyttet til initiativ og struktur fra ledelsen. Kandidat 1 forklarer behovet for tid til å arbeide med enkelte oppgaver sammen med elevene slik at elevene lærer mer. Sett i lys med Ottesen & Møller (2013, s.138), tyder dette på at lærerne ønsker å delta mer aktivt i bestemmelsen av hva som skal utvikles og hvordan det skal utvikles, og for at det skal være mulig må skolelederen være tydelig i sin ledelse. Kandidat 2 uttrykker behov for et samlet praksisfellesskap der ansvarliggjøringen går fra enkelt lærer til praksisfellesskapet. Dette tyder på at lærerne ønsker seg en lærende praksisfellesskap der kunnskap og kompetanse blir delt på tvers av trinn, team og arbeidserfaring, dette er i tråd med Lave & Wengers (2003, s.153) perspektiv på profesjonell praksis. Kandidat 2 forteller om behovet for en leder som gir ros og ikke godtar unnskyldningene. En måte å forstå dette på, sett i lys med Brunstad (2021, s.67-68), er at skolelederen legger til rette for et trygt psykososialt miljø blant sine ansatte, slik at de ansatte ikke lenger føler behov for å unnskyldde elevresultatene fra nasjonale prøver.

Samtaleemnet gikk videre over på lederens rolle knyttet til arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver.

“Tilrettelegging tenker jeg bør være deres rolle. Finne tid til å kunne snakke om resultatene hvis de ønsker det. Og hvis de har tenkt til å klandre de som har hatt ungene før, så tenker jeg det er lite matnyttig, men hvis det er framtidsretta så kan jo det være alright, men da må de snakke med de lærerne som har elevene nå” - Kandidat 1

“Det kan jo være så enkelt som å rydde det praktiske, at man slipper morgeninspeksjonen før du skal ha nasjonale prøver, slik at man har tid til å sjekke at alt er i orden eller får fem minutter ekstra til å prate med de andre. Sånne småting som betyr mye. Uten at læreren selv må spørre, det er ikke noe stor sak, men i den travle hverdagen betyr det veldig mye” - Kandidat 2

Informantene uttrykker en enighet om tilrettelegging av det praktiske som for eksempel å sette av tid til samtale om resultatene, ta inspeksjoner, rett og slett spørre lærerne som skal gjennomføre om behovene som er tilstede. En måte å forstå dette på, sett i lys med Skrøvset (2017, s.105), er at de sterke følelsene tapper lærerne for energi, og dermed vil det, ifølge Irgens (2020, s.207), både være svært betydningsfullt og energigivende at ledelsen tar til seg noen av lærerens hverdagslige oppgaver når de nasjonale prøvene skal gjennomføres. Informantene forteller at de trenger en ledelse som uoppfordret ordner opp og rydder unna småoppgaver. Dette viser, sett i lys med Skrøvset (2017, s.99), at lærerne har behov for ledere som ser og anerkjenner dem selv om situasjoner oppleves som vanskelig.

Jeg spurte informantene om hvordan de ønsket å arbeide med elevresultatene fra nasjonale prøver.

“Jeg ønsker ikke at vi skal jobbe med nasjonale prøver. Hvis vi skal det, hvis det er det som er målet, så må vi begynne fra første klasse da og se på typen oppgaver; og jobbe ut i fra sånne type oppgaver for å nærme oss hvordan vi skal lese, skrive og regne for å skjønne den type oppgaver. Det er sikkert noen som gjør det” - Kandidat 1

“Tydelige rammer på hvordan vi forbereder oss til prøvene, ha en mal for hvordan vi jobber med resultatene, slik at dette blir gjort likt hvert år. Bruke resultatene mere systematisk, se på hvilke oppgaver vi må øve mere på, og ha rutiner for at dette blir gjennomført. Ledelsen må følge opp at dette blir gjort... Konklusjonen slik jeg ser det hos oss, er at vi ikke jobber systematisk nok med det... Ledelsen setter av tid slik at vi i team kan f.eks. jobbe oss igjennom oppgavene, eller diskutere resultatene og finne ut hva vi er gode på /hva vi må endre på. Tenker det å heie litt på hverandre, være flinke til å ta hensyn til hverandre det har vært veldig bra hos oss. Det er så personavhengig. Litt små uformelle pratene som betyr mye. Hvis alle har en forståelse for at dette er noe

alle skal jobbe med og alle skal igjennom, da er det lettere for de andre å klare å støtte. Det blir veldig fjernt for de andre“ - Kandidat 2

Informantene uttrykker et ønske om å arbeide i et praksisfellesskap om oppgavene. Kandidat 1 forteller at ønsket i utgangspunktet er ikke å jobbe med resultatene, men dersom de må er ønsket å arbeide med resultatene gjennom hele skolegangen, og i et praksisfellesskap. Kandidat 2 forteller at det er et ønske om faste rutiner, slik at det blir den samme arbeidsprosedyren år etter år. Kandidat 2 forklarer at ledelsen må følge opp og holde arbeidet systematisk med et positivt utgangspunkt. Sett i sammenheng med Harris (2007, s.177) tydeliggjør ønskene om systematisk arbeid og faste rutiner til arbeidet med elevresultatene fra nasjonale prøver viktigheten ved lederens rolle både i strukturering av distribuert ledelse men også det å hente inn andre praksisfellesskap i prosessen. Til slutt forteller kandidat 2 om at praksisfellesskapet må heie på hverandre. Dette illustrerer, sett i lys med Wenger (2003, s.135), at i et praksisfellesskap finnes det mange ulike tanker og holdninger til elevresultatene fra nasjonale prøver, men at man allikevel har et ønske om å samarbeide for bedring av praksis.

4.5 Ønsker om fellesskapsfølelse

Videre spør jeg litt om profesjonsfellesskapet, og hva som skjer med praten, stemningen eller andre faktorer som foregår når elevresultater fra nasjonale prøver tikker inn som et tema.

“Tror ikke vi snakker om det. Nei, det var noen som hadde det i fjor og jeg snakka ikke med dem om det i det hele tatt” - Kandidat 1

“Når alle blir tvunget til å bli med på det, så gjør det noe med holdningen, fellesskapet, og forståelsen for de nasjonale prøvene. Man føler seg mer forplikta til det som har blitt sagt. Også det at det engasjere alle, det gjelder ikke bare de på mellomtrinnet. Å engasjere flere, større diskusjoner er en mangelvare” - Kandidat 2

Kandidat 2 gir uttrykk for at å engasjere fellesskapet er viktig, savnet av engasjement og at fellesskapet må 'tvinges' ut i arbeid. Det tydeliggjør, sett i lys med Coburn & Turner (2011, s.197-199; Mausethagen et al., 2017, s.35), at så lenge fellesskapet blir ledet gjennom arbeidet med nasjonale prøver, og lederen viser engasjement, så oppleves etterarbeidet med nasjonale prøver i noen tilfeller som positivt. Kandidat 1 forteller at det snakkes ikke om elevresultater fra nasjonale prøver. Jeg benyttet meg derfor av et oppfølgingsspørsmål til kandidat 1 om det bør foreligge en fellesskapsfølelse?

“Ja egentlig så kanskje, men så tenker jeg at nasjonale prøver hvorfor skal vi jobbe etter dem? Bare for å bli flinkere i dem?” - Kandidat 1

Kandidat 1 forklarer at det kanskje bør foreligge et praksisfellesskap i arbeidet med nasjonale prøver, men forstår ikke hensikten med nasjonale prøver eller arbeid knyttet til nasjonale prøver. En måte å forstå dette på, sett i lys med Paulsen (2021, s.140) og Mausethagen et al. (2018, s.109), er at skoleledelsen er vage på målet, meningen og hensikten i arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver, og har heller ingen tydelige rutiner knyttet til etterarbeidet med elevresultatene. En annen måte å forstå dette på, sett i lys med Mausethagen et al. (2018, s.152, 153), er at skoleledelsen selv ikke har kunnskap eller kompetanse nok til å kunne formidle hensikten med etterarbeidet på mange ulike men tydelige måter til sine ansatte.

Spørsmålet om hvem informantene tenker har ansvaret for resultatene på de nasjonale prøvene ble svarene som følger;

“Å det er den læreren som hadde barna. Det er meg, det er mitt ansvar. Det synes jeg er skikkelig dritt, jeg liker det ikke. Det er jo nesten som SIF, når de gjør det dårlig så sparkes de treneren. Det er sånn jeg føler at de gjør med læreren og” - Kandidat 1

“Når jeg har hatt klasser som har hatt nasjonale prøver, så har jeg følt at jeg har ansvaret” - Kandidat 2

Informantene gir uttrykk for at de er alene om ansvaret, og synes ansvaret er for stort og ubehagelig. Kandidat 1 sammenlikner det med et fotballag, at det er treneren som får ansvaret og sparken for resultatene på kampen. Dette samsvarer med Skrøvset (2017, s.101, s.107) og viser at ansvarligheten kan være tung å bære og særlig når den bringer med seg skam. Videre illustrerer det at lærere som tappes for energi gjennom for eksempel tunge og sterke følelser, har behov for ledere som ser, anerkjenner, verdsetter, og gir energi. En annen måte å forstå dette på, ifølge Hargreaves & Fullan (2020, s.123) og Wenger (2007, s.45), er at skolen er en enhet som står sammen, og det er lederens ansvar å gå foran som et godt eksempel, slik at fellesskapet og kulturen holdes i balanse og kan arbeide med elevresultatene fra nasjonale prøver på en god og faglig måte.

4.6 Fraværende ledelse

I både intervjuet og refleksjonsteksten spurte jeg om arbeidsmetoder knyttet til elevresultater fra nasjonale prøver og fordypet spørsmålet om ledelsens støtte og rolle. Informantene forklarer at;

“Vi har en veldig liten ledelse, vi har ikke kontordame lenger fordi vi skal spare penger fordi vi går i underskudd, og det gjør nok at fellesskapet blir dårligere. Det er veldig mye for dem å gjøre, men det blir mer for oss å gjøre også. Hvis vi spør om noe så er det “sjekk lista, skriv deg på lista” eller “sjekk årshjulet”. Da blir det ikke noe særlig fellesskap hvis vi skal lese hvor ting er. Det er veldig lite prat, det er veldig mye ovenfra og ned, vi skal bli belært” - Kandidat 1

“Veldig varierende. Hatt ledere som har sagt nei ikke bry deg om dette. Og opplevd ledere som har vært oppriktig engasjert i det du driver med og spurt ‘åssen har dere gjort dette nå’. Føler at når det er noen som er virkelig interessert, og ikke bare sier at det går bra uansett, at de er interessert i det du driver med. Man kan jo føle litt at ledelsen er litt fjern” - Kandidat 2

Kandidat 1 forklarer om ledelsens situasjon med manglende ressurser, manglende rolle og mye arbeid. Kandidat 2 forklarer ledelsens variasjon med manglende engasjement,

og tilstedeværende engasjement. En måte å forstå dette på, ifølge Irgens (2020, s.207), er at skolelederen er en viktig rollemodell for lærerne og en stressa og utilgjengelig leder, stresser opp sine ansatte. Begge informanter uttrykker at ledelsen fra en tid til en annen oppleves som fjern og for opptatt, samt at ledelsen ikke viser interesse for elevresultatene fra nasjonale prøver. Dette viser, sett i lys med Skrøvset (2017, s.103-108), at skoleledelsen forsøker å støtte fra en tid til en annen, men at lærerne ikke opplever støtte allikevel og tydeliggjør at støtte må være gitt på riktig måte. Informantene forteller om tiden knyttet til arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver.

“Nei det blir ikke satt av tid. Det blir aldri nok tid til det på en måte. Det er nok mye mer sånt vi kunne trengt mer enn å bli mer utviklet... Det har dem ikke tid til. Jeg har kanskje vært på et møte med ledelsen for sju år siden men det husker jeg ikke. Avdelingsleder er sykemeldt 50%, men jeg tror ikke vi får tid til den samtalen” - Kandidat 1

“Det blir kanskje tenkt at man skal sette av tid, hensikten er der. Men det faller lengre og lengre bakover. Har også opplevd at det blir ryddet tid til arbeidet med nasjonale prøver. Det er kjempeviktig med tid, man sitter der og føler at man helst burde gjort noe annet” - Kandidat 2

Informantene uttrykker at tiden ikke strekker til for ledelsen. Kandidat 2 forteller at hensikten er nok der, men prioriteringen av etterarbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver faller bort til andre ting. Kandidat 1 uttrykker at tid til etterarbeidet med elevresultatene fra nasjonale prøver er noe lærerne kunne trengt, men tiden ikke strekker til. Dette, sett i lys med Brunstad (2021, s.57), synliggjør viktigheten med å ta tiden til å bygge tillit. Samtidig, sett i sammenheng med Skrøvset (2017, s.99) synliggjør det at lærerne ikke føler seg verdig tiden og dermed viser det behovet for å sette verdsettende ledelse i fokus. Kandidat 1 nevner også at det ikke ser ut til at tiden strekker til for samtalen til årets elevresultater fra nasjonale prøver heller, på grunn av sykdom. En måte å forstå dette på, ifølge Spillane (2005, s.144-145), Ottesen & Møller (2013, s.138) og Aas (2021, s.48), er at skoleledelsen ikke er tydelig nok eller ikke

benytter seg av distribuert ledelse for å dekke over fraværet og vise tillit til sine ansatte. En annen måte å forstå dette på, ifølge Lave & Wenger (2003, s.135) og Mausehagen et al. (2018, s.109), er at skoleledelsen velger et mindre praksisfellesskap i arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver, og ved bruk av et mindre praksisfellesskap da tar hensyn til de sterke følelsene som kan dukke opp. Videre spør jeg om hvordan informantene opplever at ledelsen støtter i forbindelse med elevresultater fra nasjonale prøver.

“Har opplevd forskjellige ledere, og det har vært gjort mye forskjellig. Det er jo hyggelig at det blir lagt merke til hvis man har gode resultater, man er jo eksperter på å se på det negative. Men det er alltid noen som bare ‘nja det er tilfeldig’ eller.. Så det å klare å stå sammen uansett om det går bra eller dårlig er viktig. Det er lederen som må dra i trådene, være ryddig på det som presenteres og hvem som har ansvaret” - Kandidat 2

“Vår rektor nå tar veldig hensyn til de som ikke er helt sånn som alle andre, de skal skjermes veldig nesten litt for mye av det gode. Han er overhode ikke interessert i resultatene, har ikke spurt han men kan ikke tenke meg at han er interessert overhode... Vet ikke om dem i det hele tatt engasjerer seg i det, ikke nå lenger. Føler ikke at det er noe, før var det veldig mye, men ikke nå” - Kandidat 1

Informantene forteller at de har opplevd forskjellige reaksjoner og støtter fra ulike ledelser. Kandidat 2 forklarer at lærerne er eksperter på å se det negative og at det er lederens ansvar å dra i trådene slik at praksisfellesskapet står sammen. Sett i lys med Hargreaves & Fullan (2020, s.123) og Lave & Wenger (2003, s.135) tydeliggjøres det også at skolelederen har et ansvar for å legge til rette for praksisfellesskapet og sammen med praksisfellesskapet bygge felles verdier, også i arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver. Det blir illustrert, sett i lys med Mausehagen et al. (2017, s.35-36, og Mausehagen et al. (2018, s.109), at lærere er eksperter på å se det negative, at de sterke følelsene rundt elevresultater fra nasjonale prøver er tilstede i etterarbeidet sammen med en usikkerhet om veien videre. Kandidat 1 uttrykker at nåværende rektor er god på å ta

hensyn, men at rektor videre heller ikke bryr seg noe om elevresultatene fra nasjonale prøver. Sett i lys med Irgens (2020, s.207) synliggjør dette skoleledelsen som rollemodeller i skolen som organisasjon. Informantene forteller om støtten at;

“Det er liten eller ingen støtte til hvordan resultatene er. En gang ble jeg sendt på lesekurs i Stavanger som resultat av dårlige resultater. Det ble ikke gitt ressurser til å følge opp klassen som gjorde det dårlig. Heller ikke til enkeltelever som var veldig svake. For mange år siden kan jeg huske at læreren som hadde gode resultater på nasjonale prøver ble applaudert for i fellessamling for lærerne” - Kandidat 1

“De har en kjempeviktig rolle. Både akkurat der og da men også fremover dersom prøvene skal fortsette. Det er lederens rolle å samle troppene og ikke prate ned prøvene. Prøve å få til noe positivt, se på mulighetene til å bruke de til noe nyttig” - Kandidat 2

Kandidat 1 uttrykker at lærerne får lite til ingen støtte, heller ikke da informant ble sendt på lesekurs. Lesekurset ble forklart som en direkte konsekvens av elevresultatene fra nasjonale prøver. Informanten uttrykker et ønske om at elevresultatene fra nasjonale prøver gir mer støtte inn i klasserommet. En måte å forstå dette på, ifølge Irgens (2020, s.229), er at læreren ikke føler seg anerkjent angående sin kunnskap fordi lesekurset ble ansett som en konsekvens og ikke en hjelp. Videre illustrerer det at læreren føler seg heller ikke anerkjent angående sine behov i arbeidshverdagen da ønsket er å få inn ressurser til klasserommet. Kandidat 2 forteller at det er ledelsens ansvar å snu om til en positiv holdning blant lærere når det skal arbeides om elevresultater fra nasjonale prøver, samt at det er ledelsens ansvar å se på mulighetene med prøven. Dette illustrerer, ifølge Hargreaves & Fullan (2020, s.123), et behov for en holdningsendring i organisasjonskulturen, samt en tydeliggjøring av målet med etterarbeidet til elevresultater fra nasjonale prøver. En annen måte å forstå dette på er at skoleledelsen ikke benytter seg av veilederen fra Utdanningsdirektoratet (2019).

5 Diskusjon

I denne mastergradsavhandlingen er formålet å få innsikt i og forstå hvordan lederen støtter den profesjonelle praksisen til skolen som et fellesskap i arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver. Jeg ønsker å belyse hvilken rolle lederen har i utviklingen av profesjonelle praksiser, praksisfellesskap og kunnskapsutvikling i praksisfellesskapet. Studien skal belyse følgende problemstilling:

Hvordan kan skoleledere støtte lærere for å skape fortolkende fellesskap i arbeid med elevresultater fra nasjonale prøver?

Jeg har valgt å holde meg på to forskningsspørsmål for å spisse inn og avgrense det som ansees å være relevant teori videre i oppgaven. Videre har dette bidratt til å se sammenhenger mellom det ledelsen gjør og informantenes opplevelse, vurdering, erfaring og tanker. For å belyse den overordnede problemstillingen i oppgaven har jeg formulert følgende to forskningsspørsmål;

- Hvordan opplever lærerne at det samarbeides om elevresultater fra nasjonale prøver på sin skole?
- Hvilke behov ser lærerne for lederstøtte i samarbeidet om elevresultater fra nasjonale prøver på sin skole?

I dette kapittelet skal jeg diskutere de empiriske funnene som jeg presenterte i kapittel 4 i lys av teori og opp mot masteroppgavens problemstilling. Kapittelet er strukturert slik at jeg først diskuterer innenfor temaet praksisfellesskap, deretter innenfor temaet lederstøtte.

5.1 Praksisfellesskapet

Mine funn peker i retning av to temaer som er ‘tilrettelegging av praksisfellesskapet’ og ‘lederen som rollemodell’.

5.1.1 Tilrettelegging av praksisfellesskapet

Informantene har beskrevet sine varierende fellesskap som splittet med varierende grad av samarbeid. Det blir beskrevet at skoleansatte er delt etter team, i mellomtrinn og småtrinn, og noen ganger de fleste lærerne i fellestiden. Informantene opplever mangler knyttet til sosial deltakelse i praksisfellesskapet, samt varierende og forutsigbare fellesskap. Lave & Wenger (2003, s.130-135) forklarer at mangler ved sosial deltakelse i fellesskapet byr på utfordringer knyttet til kompetanseutviklingen i organisasjonen. Det betyr ikke at det ikke er praksisfellesskap på skolene, men de ser annerledes ut enn hva informantene ser for seg og hva de har behov for når de deler opplevelser, vurderinger, tanker og erfaringer med meg. Det er fullt mulig å ha et praksisfellesskap innad i teamet på for eksempel 1.trinn, som inneholder Wengers (2007, s.72-85) tre dimensjoner; engasjement, felles virksomhet og mål, og felles praksis. Når det er sagt så har informantene beskrevet ønsker til et større eller mer inkluderende praksisfellesskap.

5.1.1.2 Ikke samarbeid og varierende samarbeid

Informantene har beskrevet fellesskap som innebærer deres eget team og skoleledelsen i arbeidsprosessen knyttet til elevresultater fra nasjonale prøver. Elevresultatene fra nasjonale prøver arbeides med i ulike størrelser av praksisfellesskapet, og det tas med det hensyn til de ulike behov som finnes blant ansatte. Dette er i tråd med Wengers (2007, s.72-85) dimensjoner for praksisfellesskap og Skrøvset (2017, s.99) perspektiv på verdsettende ledelse. En av kandidatene trekker frem at når det arbeides i et større fellesskap, der alle lærerne på skolen eller flere lærere fra flere skoler, er de negative holdningene mindre framtrødende. Ifølge Hargreaves & Fullan (2020, s.123) vil det i praksisfellesskap som øker i størrelse vise mer framtrødende organisasjonskultur, og kulturens holdninger endres ut i fra konteksten det arbeides i. Det vil si at selv om organisasjonskulturen ellers er svært positiv og lærevillig, så kan den i arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver bli mer negativ (Hargreaves & Fullan, 2020, s.123). Mausehagen et al. (2018, s.152-153) peker på en faktor som påvirker holdningen i organisasjonskulturen knyttet til elevresultater fra nasjonale prøver, at det oppstår sterke følelser knyttet til elevresultatene. En av informantene ga uttrykk for at det var negativt at elevresultatene fra nasjonale prøver skulle tas opp felles på skolen. Informantene gir

uttrykk for at de er alene om ansvaret for elevresultatene fra de nasjonale prøvene, og mener ansvaret er for stort og ubehagelig. Ifølge Mausethagen et al. (2017, s.33) og Skrøvset (2017, s.101) er ansvarligheten tung å bære og særlig når den bringer med seg skam. Sett i lys sammen med Hargreaves & Fullan (2020, s.123) og Wenger (2007, s.45) vil lærere som opplever sterke negative følelser tappes for energi, som minsker motivasjon og deltakerlyst i praksisfellesskapet. Skrøvset (2017, s.101, s.107) peker på viktigheten av at skoleledelsen anerkjenner også de negative følelsene, verdsetter lærere og har fokus på å gi energi til sine ansatte, spesielt i situasjoner som oppleves som vanskelig.

5.1.1.3 Ønsker om samarbeid

Utdanningsdirektoratet (2019) tydeliggjør at det er skoleledelsen som skal ta initiativ til etterarbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver, følge opp resultatene og lede fellesskapet gjennom arbeidet. Ifølge Hargreaves & Fullan (2020, s.123) og Bolman & Deal (2018, s.182) bør det velges hvilke eller hvilket praksisfellesskap det skal arbeides i når arbeidet med elevresultatene fra nasjonale prøver settes i gang, når valget er tatt er det lettere å gi forutsigbarhet og sette rammene for hvordan man skal arbeide best mulig for å få ønsket organisasjonskultur med seg i arbeidsprosessen. Wenger (2007, s.72-85) forklarer at det er viktig at praksisfellesskapet er gjensidig engasjert, har felles mål og felles praksis slik at eksisterende praksis kan diskuteres og utvikles.

Utdanningsdirektoratet (2020) viser gjennom overordnet del av læreplanen (2020) at det er essensielt at skoleledelsen driver god ledelse av det profesjonelle samarbeidet på skolen, slik at praksisen, kunnskapen og kompetansen utvikles. Skrøvset (2017, s.119) peker dermed på at det er viktig å se med både det emosjonelle og det rasjonelle øyet slik at man velger det riktige praksisfellesskapet for arbeidet som skal gjennomføres.

Som skoleleder er det flere ulike faktorer som må tas i betraktning når man skal sette i gang en arbeidsprosess rundt elevresultater fra nasjonale prøver. Først og fremst er elevresultatene tilgjengelig for alle, og ifølge Mausethagen et al. (2018, s.153) kommer det med mange sterke følelser fra blant annet lærere, elever, foreldre, lokale politikere, og innad i skoleledelsen. Det er individuelle behov som må tas hensyn til, samtidig som

at praksisfellesskapet må prioriteres og innehar sine behov. Mausestagen et al. (2018, s.152-153) peker på at noen av de store utfordringene er å balansere disse følelsene, se muligheter, se begrensninger, og være ansvarsbevisst.

5.1.2 Lederen som rollemodell

En av informantene forteller at lederen er nødt til å engasjere fellesskapet. Gjensidig engasjement er en av Wengers (2007, s.72-85) tre dimensjoner for at det skal kunne kalles et praksisfellesskap. Ifølge Coburn & Turner (2011, s.197-199; Mausestagen et al., 2017, s.35) og Mausestagen et al. (2018, s.109) må engasjement være på plass, fordi skolelederens holdninger er vesentlig for kvaliteten av motivasjon og gjennomført arbeid. En av informantene beskriver den typiske holdningen knyttet til nasjonale prøver som smånegativ i form av uttrykk som 'dette visste vi fra før' og 'prøvene er bare tull'. Dette er i tråd med Irgens (2020, s.207, s.229) og Hargreaves & Fullan (2020, s.123) om at skolelederen er nødt til å stå frem som en positiv rollemodell gang på gang, slik at positiviteten og forståelsen blir en del av organisasjonskulturen. Brunstad (2021, s.67-68), Mausestagen et al. (2018, s.120), og Mausestagen et al. (2017, s.33) peker på at en organisasjonskultur som viser følelser er ikke negativt, men skoleledelsen må håndtere følelsene som kommer med respekt, dette er i tråd med Skrøvsets (2017, 119) perspektiv på verdsettende ledelsesstrategi. Når det er sagt er det en utfordring å håndtere følelsene på en slik måte at mottakeren av håndteringen føler seg respektert, samt å ta hensyn til de individuelle behovene foran hele praksisfellesskapet.

En av informantene forteller at skolen opplever manglende ressurser, fravær og mye ekstraarbeid hos ledelsen, altså mangler de en tilstedeværende og støttende skoleledelse. Det er ikke en uvanlig situasjon at en skole opplever fravær blant ansatte og økt arbeidspress. Når fraværet rammer skoleledelsen og ledelsen får flere arbeidsoppgaver, bør skoleledelsen, ifølge Berg (1999, s.42) og Bolman & Deal (2018, s.182) lene seg mer på de uformelle maktrelasjonene, vise tillit til de ansatte og gi et innblikk i helheten. Bolman & Deal (2018, s.182) forklarer at ved å være åpen om situasjonen gir du de ansatte mulighet til å forstå, bidra og du viser dem tillit som gir motivasjon hos de ansatte. Begge informanter beskriver skoleledelsen som opptatt og fjern fra en tid til en annen, samt at skoleledelsen uttrykker lite interesse for elevresultatene fra de nasjonale

prøvene. Ifølge Bolman & Deal (2018, s.182) kunne dette vært unngått ved å gi de ansatte en mulighet til å forstå, ved å vise tillit og gi innsikt gjennom 'åpen boks'-ledelsesstrategien. Dette er i tråd med Irgens (2020, s.229) som peker på skolelederen som rollemodell, og derfor handler også om å være en god rollemodell for lærerne, slik at de også viser tillit og innsikt når de opplever noe som er vanskelig.

Informantene forteller at det er et ønske om at skoleledelsen uoppfordret avlaster tidkrevende arbeidsoppgaver som læreren har, spesielt de dagene de nasjonale prøvene skal gjennomføres, slik at læreren opplever mindre stress. Irgens (2020, s.207, s.229) peker på at en skoleleder som er en god rollemodell i å gi innsikt, vil også oppleve innsikt tilbake og dermed blir det enklere å uoppfordret avlaste lærerne ved behov. Dette er i tråd med det Skrøvset (2017, s.99, s.105) forklarer at lærerne har behov for en skoleledelse som ser og anerkjenner også de vanskelige energitappende følelsene. Helstad & Mausethagen (2019, s.13) peker på at den politiske satsingen på 2000-tallet satset på blant annet rektorskoler for å gi skoleledelsen tilstrekkelig med kompetanse til å håndtere de fleste situasjoner, ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) forutsettes det en god ledelse for at det profesjonelle praksisfellesskapet på skolen skal kunne utvikles. Brunstad (2021, s.57), Hargreaves & Fullan (2020, s.123, s.165), Irgens (2020, s.229) og Skrøvset (2017, s.103, s.105, s.108) peker på at det kreves kompetanse å være en god rollemodell, gi korrekt støtte, opparbeide en organisasjonskultur som er preget av tillit og psykologisk trygghet og tørre å investere tid og energi i humankapitalen.

5.2 Lederstøtte

Når det gjelder ledelse viser analysen at det er særlig tre forhold som er sentrale i ledelse. Disse forholdene er tid, struktur og lederstøtte i praksisfellesskapet.

Informantene uttrykker at tiden ikke strekker til for ledelsen, og at prioriteringen av etterarbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver faller bort til andre ting selv om behovet er der. Tiden er en utfordring, og intensjonene er der. Ifølge Skrøvset (2017, s.99) holder det ikke med en intensjon om å gi støtte og hjelp, lærere må også oppleve å

bli satt av tid til og bli anerkjent og verdsatt. Skoleledelsen kan ifølge Spillane (2005, s.144-145) benytte seg mer av distribuert ledelse gjennom skoleåret i et forsøk på å frigjøre mer tid til arbeidet med elevresultatene fra nasjonale prøver. Ottesen & Møller (2013, s.138) og Aas (2021, s.48) peker på en felles og gjensidig tillit i organisasjonen, som både må være tilstede i distribuert ledelse og som bygges ved bruk av tydelig distribuert ledelsesstrategi. En av kandidatene gir uttrykk for at det oppleves som noe negativt at elevresultatene fra de nasjonale prøvene tas opp i fellesskap blant lærerne på skolen. Informantene beskriver behov for ros, initiativ, engasjement og struktur fra ledelsen. Dette er i tråd med Paulsen (2021, s.140) som peker på lærers behov for trygghet i praksisfellesskapet, og Brunstads (2021, s.57) peker på at det er skolelederen sitt ansvar å stoppe opp, avvente, lytte for å kunne få sterk tillit og psykologisk trygghet i organisasjonen. Ifølge Helstad & Mausethagen (2019, s.67) følger lærere og skoleledere hverandre i stor grad når det gjelder prioriteringer i skolens utviklingsarbeid, fordi skolelederen leder lærerne gjennom beslutninger. Irgens (2020, s.229) peker på skolelederen som en viktig rollemodell for lærerne når beslutninger skal tas i utviklingsprosessen.

Begge informantene gir uttrykk for at arbeidet knyttet til elevresultater fra nasjonale prøver er ikke noe fastslått, ingen faste måter å gjennomføre arbeidet på. En måte å forstå dette på er at skoleledelsen ikke benytter veilederen fra Utdanningsdirektoratet (2019) som noe fast, eller har faste rutiner på etterarbeidet med elevresultatene fra nasjonale prøver. En av informantene forteller et ønske om at ledelsen følger opp og opprettholder arbeidet med elevresultatene fra de nasjonale prøvene systematisk, og med et positivt utgangspunkt. Dette er i tråd med Harris (2007, s.177) som forklarer at systematisk arbeid og faste rutiner til arbeidet med elevresultatene fra nasjonale prøver tydeliggjør viktigheten ved lederens rolle både i strukturering av distribuert ledelse men også det å hente inn andre praksisfellesskap i prosessen. Helstad & Mausethagen (2019, s.67) og Mausethagen et al. (2018, s.120) peker på at i arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver dukker det opp en rekke følelser blant ledere, lærere og elever, og gjør det utfordrende å diskutere eksisterende praksis. Ifølge Hargreaves & Fullan (2020, s.168-169) bør man som læreres rollemodell, forsøke å oppnå langvarige resultater ved

å bygge broer, strekke seg mot partnerskap, respektere hverandres ståsted og lytte til de profesjonelle lærerne. Dette er i tråd med Brunstad (2021, s.57) som forklarer at ved å lytte til lærernes profesjonalitet viser man tillit, respekt og bygger på psykologisk trygghet i organisasjonen. Ottesen & Møller (2013, s.138) peker på at ved å strukturere arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver ved å inkludere lærerne i tilretteleggingen, viser skoleledelsen tillit til lærernes profesjonalitet. En måte å strukturere arbeidet på, ifølge Mausethagen et al. (2018, s.120), er å innlede et resultatmøte med andre skoler i området, både for å gi et større praksisfellesskap, men også for å samkjøre skolene i utviklingen og arbeidsprosessene fremover. En utfordring er tiden, men også intensjonen med resultatmøtet sammen med realiteten av resultatmøtet. Hargreaves & Fullan (2020, s.123) peker på det at kulturen er vilkårlig, og fordi den er vilkårlig er det vanskelig å planlegge hvordan man skal ivareta individuelle behov og praksisfellesskapets behov samtidig. Ved å gjennomføre resultatmøtene flere ganger vil fellesskapet som er dannet av flere skoler etterhvert bli til et praksisfellesskap som er samkjørt med Wengers (2007, s.45) dimensjoner som inkluderer gjensidig engasjement, felles forståelse og felles mål.

Informantene forteller om ulike støtte fra sine ledere. En av kandidatene forteller blant annet at lærerne innad i praksisfellesskapet er gode på å snakke seg selv ned, og et savn av støtte fra skoleledelsen i form av å bygge opp et samhold i praksisfellesskapet. Irgens (2020, s.229) peker på at skoleledelsen må gå frem som gode rollemodeller. Ifølge Brunstad (2021, s.67-68) bør skoleledelsen vise at de har tid, og Skrøvset (2017, s.99) påpeker det å anerkjenne det som er vanskelig og det som er bra. Det tydeliggjøres, også gjennom overordnet del i den nye læreplanen fra Utdanningsdirektoratet (2020), at skolelederen har et ansvar for å legge til rette for praksisfellesskapet og sammen med praksisfellesskapet bygge felles verdier, også i arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver. Dette er i tråd med Hargreaves & Fullan (2020, s.123) rundt dette med å investere i humankapital og bygge langvarige endringer i organisasjonskulturen og Lave & Wenger (2003, s.135) som peker på at fellesskapet dreier seg om å sikre og utvikle sine praksiser. Et av funnene er at det ønskes å arbeide i et fellesskap. En av kandidatene ønsker i utgangspunktet er ikke å jobbe med resultatene, men dersom de må er ønsket å arbeide med resultatene strukturert, og i et praksisfellesskap. På en skole finnes det

mange ulike praksisfellesskap å kunne arbeide i, det er imidlertid vanskelig å forstå hvilket av disse praksisfellesskapene Utdanningsdirektoratet (2019) sikter til i sin veileder når de omtaler 'fellesskapet'. Jeg velger å forstå informantene slik at ønsket er et større praksisfellesskap, som inkluderer alle ansatte ved skolen. Skoleledelsen, ifølge Hargreaves & Fullan (2020, s.165), investerer i humankapitalen og den sosiale kapitalen slik at praksisfellesskapet sammen utvikler profesjonell kompetanse på høyt nivå også i arbeidet med elevresultater fra de nasjonale prøvene. Det vil være fornuftig å benytte seg av et samarbeid med andre skoler i nærheten, for eksempel barneskolene som tilhører en ungdomsskole og den ungdomsskolen. I Utdanningsdirektoratets (2020) overordnet del i den nye læreplanen skriver de at velutviklede strukturer for samarbeid på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur.

5.3 Oppsummering

I dette delkapittelet skal jeg kort oppsummere hovedspenninger og besvarelse av forskningsspørsmål, samt at jeg skal forsøke å besvare masteroppgavens problemstilling.

5.3.1 Spenningsene, utfordringene og forslag til løsninger

Gjennom drøftingskapittelet har jeg pekt på ulike spenningsene som kommer frem i analysen. Spenningsene som har vært framtrepende er behov i praksisfellesskapet og individuelle behov, og intensjon og realitet.

5.3.1.1 Behov i praksisfellesskapet og individuelle behov

Det blir uttrykt fra informantene både individuelle behov, og behov knyttet til praksisfellesskapet. De individuelle behovene dreier seg om blant annet anerkjennelse av kompetanse og innsats, samt behov knyttet til de ulike sterke følelsene. Behovene for praksisfellesskapet dreier seg om strukturering av arbeid, avsatt nok tid og positive holdninger. Anerkjennelse av sterke følelser er ikke enkelt å gjennomføre samtidig som man skal være en rollemodell for et praksisfellesskap for positiv holdning. En utfordring

kan være en lærer som har behov for anerkjennelse om at elevresultatene fra nasjonale prøver er vanskelig og tungt, samtidig som man skal bygge opp og motivere praksisfellesskapet til å forbedre og diskutere muligheter. Det er mange ulike løsninger på liknende utfordringer, men spenningen eksisterer og løsningene varierer fra skole til skole og år til år. En mulig løsning kan være en prat mellom skoleleder og lærer på kontoret før og etter fellessamlingen. På den måten får du både anerkjent gjeldende lærer, forberedt læreren på hva som skal skje og evaluert prosessen sammen slik at samarbeidet kan bli enda bedre neste gang. Når det er sagt så er det vanskelig å vite om følelsene før fellessamlingen hvis det ikke er åpen, lett og tilgjengelig kommunikasjon, og dersom man kun tar samtalen etter fellessamlingen så kan skaden allerede ha skjedd.

5.3.1.2 Intensjon og realitet

Det blir uttrykt fra informantene gjentakende at ledelsen har intensjonen, men det blir ofte ikke en realitet. Intensjonen er ønskene, drømmene og planene, og realiteten er det som blir gjennomført. Det er mange ting man har lyst til å gjennomføre, men som ikke lar seg bli gjennomført av ulike årsaker. En utfordring knyttet til dette er at man kan bli mindre kreativ og drømmende i planleggingsfasen fordi man ofte opplever at realiteten ikke strekker til. En mulig løsning kan være å involvere lærerne i beslutningsprosessen knyttet til utviklingstiden, slik at lærerne får mer ansvar og innflytelse for egen utvikling. Samtidig krever en slik prosess en strukturert skoleledelse som kan veilede lærerne gjennom beslutningen på en god og motiverende måte. Man har fastsatt tid til utviklingstid, den må benyttes strukturert og godt, for den tiden blir det sjeldent mer av. Samtidig så er det viktig at man begynner et sted, lærer av sine feil slik at man blir bedre, både for praksisfellesskapet, lærerne og skoleledelsen.

5.3.1.3 Forskningsspørsmål

Masteroppgavens formål er å få en innsikt i læreres opplevelse av lederstøtte i praksisfellesskapet i arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver. For å belyse den overordnede problemstillingen i masteroppgaven har jeg formulert to forskningsspørsmål som jeg skal forsøke å besvare. Når det er sagt så vil jeg nevne at masteroppgaven er en liten studie med snever data, som har overførbarhetsverdi.

Hvordan opplever lærerne at det samarbeides om elevresultater fra nasjonale prøver på sin skole?

Lærernes opplevelser varierer ut fra skoleledelsen de innehar når det arbeides med elevresultatene fra nasjonale prøver. Lærerne er positive til mer samarbeid i større profesjonsfellesskap, og de opplever at det samarbeides på ulike måter og ulike nivåer. De opplever opplever lite gjentakelser, struktur og positivitet når det arbeides om elevresultatene fra nasjonale prøver.

Hvilke behov ser lærerne for lederstøtte i samarbeidet om elevresultater fra nasjonale prøver på sin skole?

Lærerne ser behov for lederstøtte både individuelt og i profesjonsfellesskapet. I profesjonsfellesskapet ønsker lærerne seg en fast struktur på arbeidet og avsatt nok tid til arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver, slik at det arbeides på lik måte gjennom flere år. Individuelt ønsker lærerne seg en proaktiv skoleledelse som bidrar til en enklere, lettere gjennomføring av nasjonale prøver og gjennomgang av elevresultatene.

Mine analyser får frem det som Mausethagen et al. (2018, s.109, s.152-153) har pekt på, nemlig det at å anvende resultater fra nasjonale prøver til skoleutvikling er en krevende praksis som det ikke finnes en enkel løsning eller formel på. Samtidig legger Utdanningsdirektoratet føringer både gjennom læreplanen (2020) og veiledere til arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver. Utdanningsdirektoratet er tydelige i veilederen for PAS, men når det gjelder veiledningen til skoler og kommuner må man lete, som er et hinder for å finne veilederen for skolelederne. Samtidig har veilederen for skoleledelsen lagt vekt på egen refleksjon, og har ingen direkte tips slik PAS har. Derfor blir skoleledelsen helt avhengig av at profesjonsfellesskapet bidrar i refleksjonen, som kan være en vanskelig prosess å starte dersom man ikke har mange gode og positive erfaringer fra før. Utfordringen med veilederen til skoleledelsen slik jeg ser det, er at skoleledelsen må være innovative når de skal få igang et positivt arbeid, fordi veilederen dekker ikke en oppstart ei heller en oppstart for de profesjonsfellesskapene som opplever arbeidet som tungt og vanskelig. Det er derfor tenkelig at mange

skoleledere unngår veilederen og arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver, fordi de rett og slett ikke får veiledning eller har kunnskaper om hvordan de skal sette igang med så blanke ark som mulig. Det kan være nyttig å evaluere veilederen for skoleledelsen mot eksisterende studier, teorier samt hente inn egne dataer slik at veilederen kan utvikles. Utdanningsdirektoratets (2019) veileder har mye potensiale til å dekke enda flere behov, fordi den allerede legger til rette for en god refleksjonsprosess. Når det er sagt så gir Utdanningsdirektoratet uttrykk for at det er en kompleks prosess, men det savnes en veileder til å håndtere det komplekse.

6 Oppsummering og implikasjoner

I denne masteroppgaven har jeg gjennomført en liten kvalitativ studie, som har sett på behov for læreres behov for et praksisfellesskap i arbeidet med elevresultatene fra de nasjonale prøvene og hva slags lederstøtte de har behov for i den sammenheng. Selv om studien er liten har den en overføringsverdi, fordi studien samsvarer med Mausestagen et al. (2018), Helstad & Mausestagen (2019) og Mausestagen et al. (2017) angående læreres skamfølelse og manglende struktur på etterarbeidet med elevresultatene fra nasjonale prøver.

For det første kan det være interessant å få innsikt fra flere lærere, flere praksisfellesskaper og flere skoler. For det andre hadde det vært interessant å gjennomføre studier som undersøker nærmere skolelederens kjennskap til veilederen som er utviklet av Utdanningsdirektoratet (2019) for skoleledere og skoleeiere, og om skoleledere benytter seg av denne veilederen. Det hadde også vært nyttig å se nærmere på i hvilken grad lærere tar ansvar for arbeid med elevresultatene fra nasjonale prøver i ulike sammenhenger. Videre er det interessant å få et innblikk i hvordan samarbeid om analyser av elevresultater fra nasjonale prøver påvirker lærernes praksis i det daglige arbeidet.

Masteroppgavens funn viser at skoleleder bør være bevisst viktigheten av sin støttefunksjon og rollemodellfunksjon i arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver. Samtidig viser funnene til at lærere allerede opplever mye bra i arbeidet med elevresultater fra nasjonale prøver, som for eksempel samarbeid i ulike profesjonsfellesskap på ulike nivåer. For skoleledelsen dreier det seg om å være bevisst sin rolle, sin funksjon, og å satse når det skal arbeides med elevresultater fra nasjonale prøver. Det ligger et grunnlag som stadig må utvikles, og det dreier seg om å begynne et sted og lære underveis. Samtidig må man ha i bakhodet at media lager oppstyr av en prosess som ikke er i nærheten av å være ferdig, og lære seg alle og enhver at ingen overskrifter definerer innsatsen, sjelen, kjærligheten og omsorgen i arbeidet som gjøres hver dag.

Referanser

- Aas, M., Paulsen, J. M. (2017). Å lede fremtidens skole. I Aas, M., Paulsen, J. M. (Red.) *Ledelse i fremtidens skole*. (s.13-s.30). Fagbokforlaget.
- Bolman, L. G., Deal, T. E. (2018) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, hr, politikk og symboler* (6. utg). Gyldendal.
- Coburn, C. E., Turner, E. O. (2011). Research on Data Use: A Framework and Analysis. *Measurement*, 2011(9), s.173–206.
<https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications Inc.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Helstad, K., Mausehagen, S. (Red.). (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Heie, M. (2022). *Nå får lærere hjelp til å følge opp nasjonale leseprøver*. Hentet 11.10.2022 fra
<https://forskning.no/partner-pedagogiske-fag-podcast/na-far-laerere-hjelp-til-a-folge-opp-nasjonale-leseprover/1732426>
- Irgens, J.E. (2016). *Skolen - organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. R. (2021). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (3.utg). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal Akademisk
- Mausehagen, S., Skedsmo, G., Prøitz, T. S. (2017) Bruk av elevresultater - utfordringer og muligheter. I Aas, M., Paulsen, M. (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 31- s. 52). Fagbokforlaget
- Mausehagen, S., Prøitz, T. S., Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater - mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Maxwell, Joseph A. (2013). *Qualitative Research Design* (3.utg). SAGE Publications
- OECD (u.å.) *PISA - About*. OECD.org. Hentet 19.04.21
<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

- Ottesen, E., Møller, J. (2013). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I Sivesind, K., Langfeldt, G., Skedsmo, G. (Red.), *Utdanningsledelse*. (s.136-s.147). Cappelen Akademisk Forlag
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt - læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021). Profesjonelle fellesskap i løst koblede systemer. I Aas, M., Vennebo, K. F. (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. (s.35-s.56). Fagbokforlaget.
- Robinson, K. (2018). I sitt rette element: når lidenskap forandrer alt. Fagbokforlaget
- Robson, C., McCartan, K. (2016). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. (4.utg). Wiley
- Skrøvset, S. (2017). Verdsettende ledelse. I Aas, M., Paulsen, M. (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s.97-s.121). Fagbokforlaget
- Spillane, J. P. (2005). *Distributed Leadership*. *The Educational Forum*, 69 (2), 143-150). <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Svendsen, M. (2022). *Rektor er kritisk til åpne skoleresultater - du føler på en skam*. Hentet 10.11.2022 fra <https://www.nrk.no/trondelag/rodt-vil-fjerne-offentliggjøring-av-resultater-fra-nasjonale-prover-1.16137241>
- Universitetet i Sørøst-Norge. (2021). *Klassifisering av informasjon for studenter og ansatte*. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://min.usn.no/ansatte/vart-usn/vare-enheter/avdeling-for-infrastruktur/it-avdelingen/tjenester/student/artikler-til-tjenesten-lagring/klassifisering-av-informasjon-for-studenter-og-ansatte>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Nasjonale prøver 5.trinn - resultater*. Hentet 30.11.2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-5.-trinn/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Finn, analyser og bruk resultatene fra nasjonale prøver*. Hentet 30.11.2021 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/finn-analyser-og-bruk-resultatene-fra-nasjonale-prover/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Eksempelvisning*. Hentet 13.12.2021 fra <https://prover.udir.no/eksempelvisning#/np/1/provegruppe/1/oppgave>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 30.08). *Administrere nasjonale prøver*. Hentet 30.11.2021 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/administrere-nasjonale-prover2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del; Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Hentet 14.11.2022 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?lang=nob&curriculum-resources=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 20.11). *Kva er nasjonale prøver?*. Hentet 30.11.2021 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 10.10). *Følge opp resultatene fra nasjonale prøver i klasserommet*. Hentet 12.12.2021 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/finn-analyser-og-bruk-resultatene-fra-nasjonale-prover/folge-opp-resultatene-fra-nasjonale-prover-i-klasserommet/#a152749>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 10.10). *Følge opp resultatene frå nasjonale prøver på skolen og i kommunen*. Hentet 19.09.2022 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/finn-analyser-og-bruk-resultatene-fra-nasjonale-prover/folge-opp-resultater-np-skole-kommune/#a124908>
- Uthus, M., Wego, H. (2022). *Når nasjonale prøver i skolen gjør vondt, og vinninga går opp i spinninga*. Hentet 11.10.2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/helene-wego-marit-uthus-nasjonale-prover/nar-nasjonale-prover-i-skolen-gjor-vondt-og-vinninga-gar-opp-i-spinninga/319221>
- Wenger, E. (2007). *Communities of practice: learning, meaning and identify*. (15. utg). Cambridge University Press