

Osloskolen opp én divisjon – mer tid til læring og oppfølging

Johan From

Institutt for kommunikasjon og kultur, Handelshøyskolen BI

Rune J. Sørensen

Institutt for samfunnsøkonomi, Handelshøyskolen BI



Senter for innovasjon i utdanning

Forord

Studien er gjennomført på oppdrag fra Oslo kommune, Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap. Prosjektet er ledet av professorene Johan From og Rune Sørensen. De er også rapportens forfattere. Stipendiat Hilde Salte er medforfatter på casestudien og lærerundersøkelsen. Forsker Jon Marius Iversen, Senter for økonomisk analyse ved NTNU, har bidratt med analyser av skolebidragsindikatorne. Professor Hans Bonesrønning, Senter for økonomisk analyse ved NTNU og førsteamanuensis Ratib Lekhal, Handelshøyskolen BI, har bistått som rådgivere i prosjektet. Det ble inngått kontrakt med konsulentfirmaet Samfunnsøkonomisk Analyse for den praktiske gjennomføringen av den web-baserte spørreundersøkelsen. Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Utdanningsetaten i Oslo kommune har bistått med bakgrunnsmateriale og opplysninger av faktisk karakter.

Innhold

Forord

Figurer

Tabeller

Sammendrag

1. Innledning	6
2. Skoleledelsens vurderinger og prioriteringer	8
2.1 Metodisk opplegg for spørreundersøkelsen	8
2.2 Kartlegging og testing av elevene i Oslo-skolen.....	9
2.3 Tidsbruk og læringsmiljø	18
2.4 Skolens mål og forventninger til elevene.....	22
2.5 Kriterier for ansettelse og oppfølging av lærere	24
2.6 Ledelsens prioriteringer	32
3. Skoleledelse, styring og skolens resultater	35
3.1 Metodisk opplegg for analyse av ledelse og skolebidrag.....	35
3.2 Oslo-skolens resultater målt ved skolebidrag	36
3.3 En indeks på skoleledelse	40
3.4 Sammenhenger mellom ledelse og skolebidrag.....	44
3.5 Resultater fra ti casestudier	50
3.6 Elevenes mulighet for læring – Slik lærerne ser det	51
4. Oppsummering	53
Referanser	56

Vedlegg A: Spørreskjema til skoleledere

Vedlegg B: Replikasjonsstudie

Vedlegg C: Dokumentasjon av casestudier

Vedlegg D: Dokumentasjon av lærerundersøkelsen

Figurer	Side
Figur 1. Skolens kartlegginger av elevene	11
Figur 2. Nytteten av skolens kartlegginger	13
Figur 3. Bruken av skolens kartlegginger	14
Figur 4. Skolens arbeid med kartleggingsdata	15
Figur 5. Ledelsens ønske om å øke eller redusere omgang av kartlegginger	17
Figur 6a. Praktisering av regler for oppførsel	20
Figur 6b. Utnyttelse av skoletimen	20
Figur 6c. Håndtering av forstyrrende atferd	21
Figur 6d. Planlegging av skoletimen	21
Figur 7a. Skolens forventninger til elevene	23
Figur 7b. Prioritering av læringsmål og elevenes atferd	23
Figur 8. Prioritering av egenskaper ved ansettelse	25
Figur 9. Arbeid med ansettelse	26
Figur 10. Arbeid overfor lærere som ikke lykkes	27
Figur 11. Tilbakemelding til lærerne	29
Figur 12. Hva bygger tilbakemelding til lærerne på	30
Figur 13. Samarbeid mellom lærerne	31
Figur 14. Rektors tidsbruk	33
Figur 15a. Skolens mål om resultater på nasjonale prøver	34
Figur 15b. Oppslutning om skolens mål for nasjonale prøver	35
Figur 16a. Skoleresultater i 8. klasse	39
Figur 16b. Skoleresultater i 10. klasse	39
Figur 17. Ledelse og skolebidrag	46
 Tabeller	
Tabell 1. Dokumentasjon av indikatorer fra spørreundersøkelsen	44
Tabell 2. Deskriptiv statistikk skolebidrag	46
Tabell 3. Ledelse og skolebidrag	48
Tabell 4. Antall frivillige kartleggingsprøver og skolebidrag	49

Sammendrag

I rapporten presenteres resultater fra en spørreundersøkelse blant rektorer og mellomledere i Oslos grunnskoler, samt funn fra supplerende dybdeintervju av ledere i ti utvalgte skoler. Studien er gjennomført på oppdrag fra Oslo kommune.

Undersøkelsen omfatter blant annet ledernes prioritering av læringsresultater, rekruttering og oppfølging av lærere, i hvilken grad skoletimene brukes effektivt til læring, omfang av frivillige tester og kartlegginger og nytteverdien av disse. Resultater fra denne undersøkelsen sammenholdes med data om elevenes læringsutbytte, hentet fra en rapport utgitt av Statistisk sentralbyrå. I tillegg rapporteres funn fra casestudier basert på personlige intervjuer med ledere i ti grunnskoler. Resultatene kan oppsummeres i tre punkter.

1. Tester og kartlegginger gir viktig informasjon

Skolelederne rapporterer om god nytte av kartlegginger og tester. Analyse av elevdata inngår som en del av arbeidet med å forbedre kvaliteten på undervisningen. Skolene har etablert prosedyrer for analyse av testresultater, og lederne samarbeider med lærerne i analyser av data fra tester og kartlegginger. Dette beslaglegger en meget liten del av undervisningstiden. De aller fleste lederne vurderer at tester og kartlegginger har et riktig omfang.

2. Skolene ledes målrettet for å bedre elevenes læring

Rektorer og øvrige ledere har høye ambisjoner for den enkelte skole, og de rapporterer at det er god oppslutning om målene blant lærerne. Lederne tar et direkte ansvar for ansettelse av nye lærere. De prioriterer å ansette lærere med gode faglige kvalifikasjoner og engasjement for elevenes læring. Hensynet til lærernes ansiennitet og det å unngå konflikter med tillitsvalgte på skolen vektlegges i mindre grad. Lærere får regelmessige tilbakemeldinger om undervisningen gjennom planlagte og strukturerte møter, og for de fleste skjer dette en gang i semesteret eller oftere. Tilbakemelding til lærerne fra lederne baserer seg på informasjon fra tester og kartlegginger samt besøk og observasjoner i klasserommet. Lederne oppgir at tiden i klasserommet utnyttes godt til elevenes læring.

3. Skoler med god ledelse har bedre læringsresultater

Grunnskolen i Oslo har gode læringsresultater sammenlignet med andre kommuner. Det er imidlertid betydelige forskjeller i læringsutbyttet mellom Oslo-skolene, slik dette måles ved skolebidragsindikatorer. Rektorene har også ulike måter å lede skolene på. Rapporten dokumenterer sammenhenger mellom ledelse og skolebidrag. For eksempel prioriterer mange høyst at elevene skal trives sosialt på skolen. Rektorer med høye forventninger til elevenes læringsresultater og atferd oppnår bedre læringsresultater. Resultatene fra dybdeintervjuer ved ti skoler harmonerer godt med den kvantitative analysen. Mange skoleledere arbeider for å styrke det profesjonelle samarbeidet mellom lærerne. Rapporten påviser samvariasjon som ikke nødvendigvis kan tolkes som årsakssammenhenger.

1. Innledning

Skolene i Oslo er blant de beste i landet. Målt med nasjonale prøver og eksamensresultater skårer elevene i Oslos grunnskoler bedre enn elever i andre storbyer.¹ Med dette som utgangspunkt er prosjektets formål å identifisere områder der det er mulig å forbedre skolene ytterligere.

Analyser av resultatoppnåelse i skolen bygger på en standardmodell der læringsutbytte analyseres som en funksjon av et sett av innsatsfaktorer (se eks. Purkey & Smith 1983; Hattie 2009). En sentral faktor er elevens motivasjon og arbeidsinnsats for å lære. En omfattende litteratur viser at elevens læringsutbytte er nært knyttet til egenskaper ved foreldre eller foresatte, spesielt deres utdanningsnivå. Den foreliggende studie analyserer den enkelte skoles bidrag til læring, og spesielt betydningen av ledelse og styring. Slike analyser forutsetter at en skiller betydningen av skolens bidrag fra forhold som skolen ikke har kontroll over, men som har betydning for elevens læring. Dette er tatt hensyn til ved å bruke såkalte skolebidragsindikatorer beregnet av Statistisk sentralbyrå (Hægeland med flere 2011).

Det finnes en beskjedent faglitteratur som analyserer effekter av ledelse og styring for skolerresultater. En relevant litteratur evaluerer effekter av hva vi i norsk sammenheng omtaler som mål- og resultatstyring («accountability»), som også er et overordnet styringsprinsipp i Oslo kommune. Hovedmønsteret i disse studiene er at ansvarliggjøring av skoler² kombinert med regelmessig testing av elevens ferdigheter bidrar til bedre læringsresultater. Gevinstene er høyest for elever med et svakt faglig utgangspunkt. Forbedringene gjelder spesielt resultatene i matematikk, mens en ikke har kunnet påvise tilsvarende effekter for lesing (Dee & Jacob 2010; Figlio & Loeb 2011; Demning & Figlio 2016).

En annen relevant faglitteratur studerer effekter ved amerikanske friskoler («charter schools»). Disse skolene er spesielt interessante fordi de oppviser stor variasjon i måten

¹ Vi referer her til Statistisk sentralbyrås kommunebidragsindikatorer der det korrigeres for elevenes familiebakgrunn, jf. Steffensen med flere (2017), figur 10.4.

² I USA sonderer man mellom “report card accountability” og “consequential accountability”. Den førstnevnte typen benyttes i mange land, og innebærer at resultatene publiseres offentlig, men resultatene har ingen direkte konsekvenser for skolen. Den andre typen innebærer at man har knyttet eksplisitte belønninger og/eller sanksjoner til standarder for måloppnåelse, noe som ikke er kjent fra Norge.

ledelse og styring blir utøvet på, og dette gir anledning til å studere effekter nettopp av dette (Angrist, Pathak & Walters 2013; Dobbie & Fryer 2013). Rapporten har derfor knyttet formuleringen av oppdraget fra Oslo kommune til denne faglitteraturen. Dette er utgangspunktet for følgende spørsmål:

1. *Bruk av tester og kartlegginger*: Hvor stort omfang har tester og kartlegginger av elevene? Brukes disse til å følge opp lærerne og forbedre undervisningen? Anser skolelederne informasjonen som nyttig for å nå skolens mål? Deltar skolens ledelse i arbeidet med å analysere og tolke resultatene?
2. *Effektiv bruk av tiden*: Har læreren planlagt timene slik at alle elever får utnyttet tiden på en god måte? Er det sørget for arbeidsro i timene på skolen?
3. *Skolens forventninger til elevene*: Hvilke forventninger har skolen til elevene, herunder deres atferd på skolen og hvilke læringsmål de skal nå?
4. *Rekruttering og utvikling av lærerpersonalet*: Hvilke hensyn tillegges størst vekt når skolen rekrutterer nye lærere? Hvor hyppig gir skolen tilbakemeldinger til lærerne om undervisningen? Hvilken informasjon bygger tilbakemeldingene på?
5. *Prioritering av ledelsens tid*: Hvordan prioriterer lederne på skolen bruk av egen tid? Prioriterer lederne å bruke tid på oppgaver som direkte bidrar til at elevene når egne læringsmål?

Disse dimensjonene er sentrale elementer i Oslos styringsfilosofi der ledelsen ved skolene skal holdes ansvarlig for hvilke resultater som oppnås. Hver av disse faktorene – testing, tidsbruk, forventninger, lærerne og ledelsen – kan ha betydning for elevens læring. I tråd med tidligere forskning studerer vi sumvirkningen av disse ledelsesfaktorene, og hvordan de korrelerer med elevens læringsutbytte. Rapporten redegjør i kapittel 3.2 for en indeks på skoleledelse, og viser hvordan denne korrelerer med Statistisk sentralbyrås indikator på skolenes bidrag til elevens læring («skolebidragsindikator»). Dette gir grunnlag for å svare på følgende spørsmål:

6. *Ledelse og resultatoppnåelse*: I hvilken grad kjennetegnes skoler med høy skåre på ledelsesindeksen ved et høyt læringsutbytte til elevene?

Rapporten bygger på tre datakilder, en spørreundersøkelse til rektorer, assisterende rektorer og andre mellomledere i Oslos grunnskoler vinteren 2017, data om resultatoppnåelse målt

ved nasjonale prøver og eksamensresultater i 2014 og 2015, samt en casestudie av ti ungdomsskoler.

I kapittel 2 presenteres en deskriptiv analyse av resultatene fra spørreundersøkelsen (punktene 1-5 ovenfor). Vi presenterer skoleledernes svar når det gjelder omfanget av skolens frivillige kartlegginger av elevene og hvordan disse brukes, læringsmiljøet i klassen og tidsbruk i timene, hvilke kriterier som brukes ved ansettelse av lærere, samt hvor hyppig lærerne følges opp av skolens ledere, hvilke mål skolene har for resultatoppnåelse og hvilke forventninger skolene har til elevene, og hvordan skoleledelsen prioriterer sin bruk av tid. Spørreskjemaet med oversendelsesbrev følger som vedlegg **A** til rapporten.

I kapittel 3 presenteres Statistisk sentralbyrås skolebidragsindikatorer, og det redegjøres for hvordan indeksen på skoleledelse er konstruert. Dernest vises analyser av samvariasjon mellom disse. Resultatene fra denne kvantitative undersøkelsen suppleres med resultatene fra casestudiene. En nærmere dokumentasjon av casestudiene følger som vedlegg **B**. Hver av rapportens hoveddeler – kapitlene 2 og 3 – innledes med en redegjørelse for metodevalg, avgrensninger og begrensninger som følger av disse. I vedlegg B gis en beskrivelse av metodevalg i casestudiene.

2. Skoleledelsens vurderinger og prioriteringer

2.1 Metodisk opplegg for spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble gjennomført som en web-basert undersøkelse til alle Oslos barne- og ungdomsskoler. Vi mottok e-post adresser til rektorer, assisterende rektorer og inspektører fra Utdanningsetaten i Oslo. Undersøkelsen omfattet 367 ledere. Første utsendelse viste en del feil og mangler ved e-post adressene som ble korrigert ved første purring. Totalt fikk lederne fem invitasjoner til å svare på undersøkelsen. Av de 367 svarte 260 av lederne på ett eller flere av spørsmålene (71 prosent), og 213 svarte på hele undersøkelsen (58 prosent). Disse lederne arbeidet ved 136 skoler. Det ble ikke mottatt svar fra fire av skolene, og 13 av

skolene hadde ikke fullstendige svar. Datasettet omfatter ett eller flere komplette svar fra 96 prosent av grunnskolene.³

Svar på intervjuundersøkelser kan være farget av et ønske om å svare «riktig» eller det som er sosialt akseptabelt. Det er en fare for at svarene avspeiler hvordan situasjonen bør være eller hva overordnet myndighet mener er «korrekt» svar, og ikke hvordan den faktisk er.

Særlig gjelder det spørsmål som på en direkte eller indirekte måte innebærer vurderinger. Undersøkelsesopplegget har søkt å motvirke dette på flere måter: I oversendelsesbrevet understrekes at alle svar blir behandlet anonymt, og at svar fra enkeltskoler ikke vil bli publisert. Oversendelsesbrevet informerte om at oppdragsgiver ikke har adgang til datamaterialet. Mye av undersøkelsen gjelder faktiske forhold ved skolene, med vekt på hvordan rektor og øvrig ledelse utøver styring og ledelse. Der vi ber om skoleledernes vurdering av styringsformer, er spørsmål og svaralternativer forsøkt formulert så åpent som mulig. Det er kjent at rekkefølgen på spørsmål kan påvirke respondentenes svar. Innenfor hvert av spørsmålsbatteriene roteres derfor rekkefølgen på spørsmålene på en tilfeldig måte. Også caseundersøkelsen er designet ut fra at det ikke skal være mulig å identifisere enkeltskoler.

Prosjektets formål er en analyse av styring og ledelse, og undersøkelsen omfatter derfor lederne ved skolene. Det ville vært relevant også å kartlegge hvilken betydning ulike former for styring og ledelse har for lærerne, deres tidsbruk, arbeidsmotivasjon og undervisning. Prosjektet har ikke hatt en tidsramme eller et budsjett som har tillatt en bredere spørreundersøkelse av flere kategorier respondenter.⁴ I undersøkelsen er vi derfor henvist til å spørre skolelederne hvordan de tror at lærerne ville ha svart på visse spørsmål.

2.2 Kartlegging og testing av elevene i Oslo-skolen

Eksisterende forskning tyder på at hyppige kartlegginger eller tester av elevene kan bidra til økt læringsutbytte (Angrist, Pathak & Walters 2013; Dobbie & Fryer 2013). Kartlegginger gjør det mulig å se hvor den enkelte elev står, og eventuelt sette inn tiltak hvis det er

³ For 11 av skolene i undersøkelsen finnes det ikke data om skolebidragsindikatorer. Dette gjelder Berg skole, F21 (Fyrstikkalleen skole), Fagerborg skole, Fernanda Nissen skole, Granstangen skole, Løren skole, Morellbakken skole, Sofienberg skole, Sollerudstranda skole, Svarttjern skole og Teglverket skole. Dette skyldes i hovedsak at skolene er nyopprettet eller omorganisert slik at data ikke gir anledning til å beregne indikatorene. Vi rapporterer imidlertid data fra spørreundersøkelsen for disse skolene.

⁴ Dette er en avgrensning av prosjektet som fremkommer i Handelshøyskolen BIs tilbud til Oslo kommune.

nødvendig. Slik informasjon er også grunnlaget for styring internt på skolen og for samarbeid mellom lærerne. Data om elevenes resultater kan også være et viktig element i styringsdialogen mellom rektor og overordnet myndighet, i Oslos tilfelle områdedirektørene.

Et spørsmål er hvor mye av undervisningstiden som går med til ulike typer tester og kartlegginger. Utdanningsetaten i Oslo har laget en oversikt som viser alle obligatoriske kartlegginger og prøver. Oversikten viser tidsbruk for *elevene* gjennom et 10-årig skoleløp, det vil si hvor mye tid som er satt til elevenes gjennomføring av testene:

1. Obligatoriske statlige kartlegginger og prøver krever 16 timer fordelt på et skoleløp på 10 år.
2. Obligatoriske statlige kartlegginger og prøver samt obligatoriske prøver i Oslo «Prøve- og oppfølgingsplan» krever knapt 23 timer fordelt på et skoleløp på 10 år.
3. Skolene kan i tillegg gjennomføre frivillige prøver. Dersom alle disse gjennomføres, vil det samlet kreve drøyt 30 timer fordelt på et skoleløp på 10 år.

I Oslos grunnskoler vil derfor tester og kartlegginger legge beslag på mellom to og tre timer per år, og utgjør således en forsvinnende liten del av den tid som brukes til læring i klasserommet.

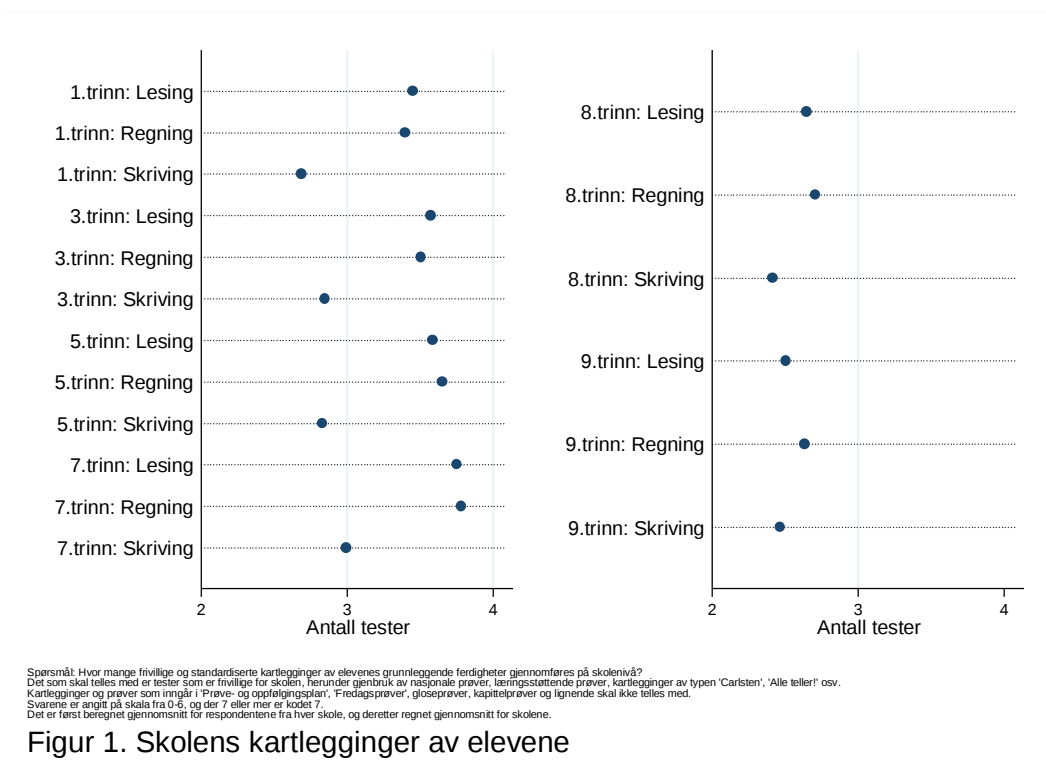
Vi har ikke data om hvilken tid som lærerne bruker på å gjennomføre disse testene. Testene er standardiserte, og det er derfor kun etterarbeid som krever tid. Nesten alle testene er digitaliserte, og produserer automatisk rapporter av ulike slag.⁵ Det vil medgå etterarbeid i form av analyser av data, rapportering og selvsagt oppfølging av resultatene. Likevel må en anta at det krever mindre tid å gjennomføre en standardisert og digitalisering prøve enn tradisjonelle, egendefinerte prøver. Lærere unngår arbeid med å utforme egne tester og rette disse. I tillegg kommer at de standardiserte testene har gjennomgått utprøving og kvalitetssikring. Det er også enklere å sammenligne med andre testresultater, og letter dermed evalueringen av egne elevers prestasjoner.

⁵ Oslo-prøver og overgangsprøver er heldigitale og krever kun etterarbeid i form av analyser, rapportering og oppfølging. De statlige kartleggingsprøvene på 1.-3. trinn gjennomføres på papir, prøvene må rettes, og resultatene registreres. Nasjonale prøver i lesing på 5., 8. og 9. trinn har enkelte oppgaver som må evalueres av lærer. (Kilde: Utdanningsetaten i Oslo kommune).

Vi har målt omfanget av frivillige tester i grunnskolen. Med frivillige tester menes prøver og kartlegginger som skolen selv tar initiativ til å gjennomføre, og som kommer i tillegg til Oslos Prøve- og oppfølgingsplan.

Vi benytter følgende spørsmål: «Hvor mange frivillige og standardiserte kartlegginger av elevenes grunnleggende ferdigheter gjennomføres på skolenivå? Det som skal telles med er tester som er frivillige for skolen, herunder gjenbruk av nasjonale prøver, læringsstøttende prøver, kartlegginger av typen "Carlsten", "Alle teller!" osv. Kartlegginger og prøver som inngår i "Prøve- og oppfølgingsplan", "Fredagsprøver", gloseprøver, kapittelprøver og lignende skal ikke telles med.»

Figur 1 viser at det testes mer på barnetrinnet enn ungdomstrinnet i lesing, skriving og regning. På barnetrinnet er det mellom tre og fire kartlegginger per fag per skoleår i lesing og regning, mens det er knapt tre i skriving. På ungdomstrinnet er det mellom to og tre kartlegginger i alle fagene.



Figur 1. Skolens kartlegginger av elevene

Et neste spørsmål er om tester og kartlegginger generelt ansees som nyttige. Vi har spurt om testene er nyttige for skolens ledelse, lærere, elevene og foreldre/foresatte (se spørsmål 21⁶). Omtrent 85 prosent av skolelederne svarer at kartlegginger «i høy grad» gir viktig informasjon for dem som ledere.

I og med at vi ikke spør lærere, elever og foreldre/foresatte direkte, ber vi lederne ved skolen oppgi hva de tror lærere, elever og foreldre/foresatte ville ha svart på spørsmålet. Figur 2 tyder på at disse gruppene vil si at de har god nytte av kartleggingene.

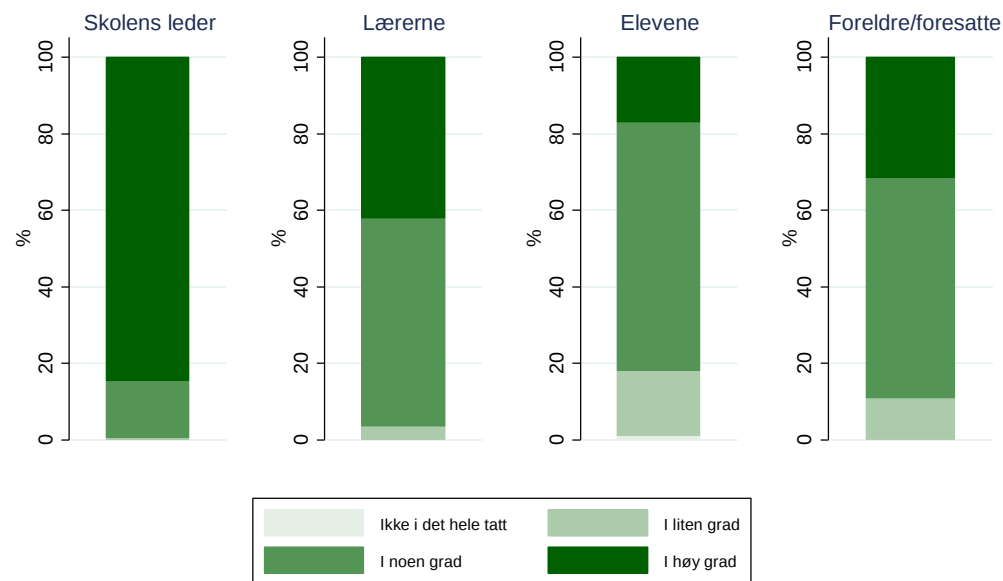
I følge Utdanningsdirektoratets elevundersøkelse⁷ utpeker ikke Oslo-skolen seg når det gjelder omfanget av tilbakemeldinger til elevene. For eksempel er et relevant spørsmål fra elevundersøkelsen: «Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?» Elevene i Oslo svarer her at de får tilbakemeldinger omtrent like hyppig som elever i landet ellers.

I undersøkelsen av skolelederne i Oslo oppgis at elevene vil si at de har god nytte av testene. Figuren viser en lavere andel «I høy grad», men en tilsvarende høyere andel «I noen grad». Det samme mønsteret går igjen for lærerne og foreldre/foresatte: nesten alle forventes å svare «I høy grad» eller «I noen grad». Alt i alt betyr dette at skolelederne så vel som lærere, elever og foreldre/foresatte mener at testing gir viktig informasjon, og skolelederne selv aller mest.

⁶ Merk at dette spørsmålet gjelder tester og kartlegginger generelt, det vil si obligatoriske så vel som frivillige tester og kartlegginger.

⁷ Se link til Skoleporten:

<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/oslo-fylke?enhetsid=03&vurderingsomrade=6&skoletype=0&utdanningstype=--&skoletypemenuid=0&underomrade=48&sammenstilling=4&fordeling=2&indikator=1981&diagraminstansid=31>

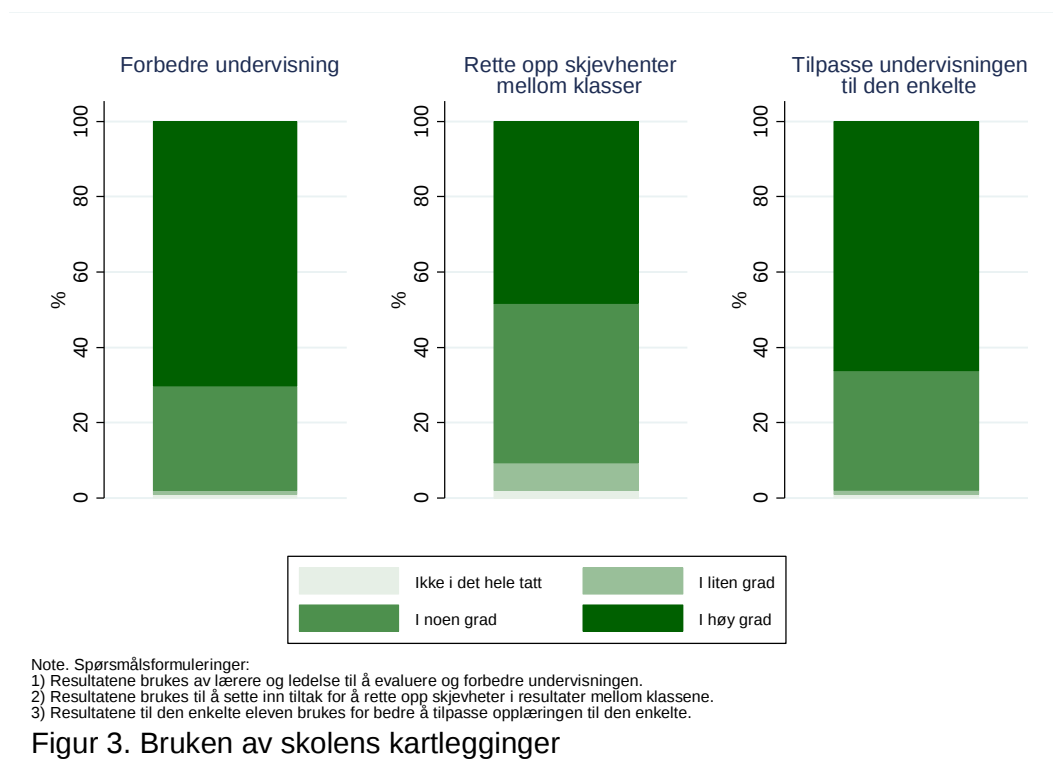


Note. Spørsmålsformuleringer:

- 1) I hvilken grad gir resultater fra testene viktig informasjon om elevenes læring for deg som skolens leder?
- 2) Hvis vi hadde spurt lærerne ved skolen, i hvilken grad ville flertallet av lærerne ha svart at testresultatene ga dem viktig informasjon?
- 3) Hvis vi hadde spurt elevene, i hvilken grad ville flertallet ha sagt at resultatene av testene ga dem viktig informasjon?
- 4) Hvis vi hadde spurt elevenes foreldre/foresatte, i hvilken grad ville flertallet ha sagt at resultatene av testene ga dem viktig informasjon?

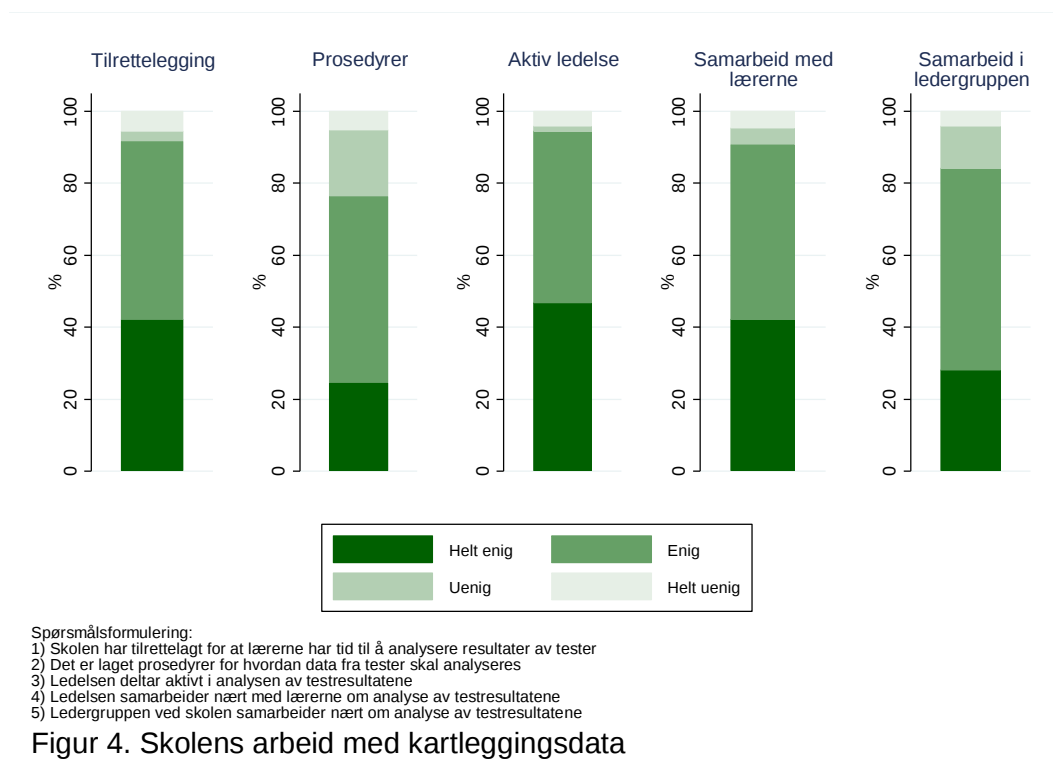
Figur 2. Nytt av skolens kartlegginger

Kartlegginger og tester kan brukes til ulike formål – eller de kan gjennomføres uten at de anvendes aktivt i det hele tatt. Vi har spurt lederne om tre muligheter: Om testene brukes til å forbedre undervisningen, til å rette opp skjevheter mellom klasser, eller til å tilpasse undervisningen til den enkelte. Svarene tyder på at testene brukes «i høy grad», særlig til å forbedre undervisningen og å tilpasse undervisningen til den enkelte.



Prøver og kartlegginger kan fort bli en «papirtiger» hvis resultatene ikke brukes aktivt. For eksempel viser TALIS-undersøkelsen fra 2013 at mange norske lærere er skeptiske til verdien av tilbakemeldinger. På den ene siden svarer over 80 prosent at gode lærere får lite anerkjennelse fra skolen, halvparten sier at lærerevalueringer og tilbakemelding har liten effekt på praktisk undervisning, og 40 prosent svarer at evaluering og tilbakemelding gjennomføres for å tilfredsstille administrative krav.⁸ For å ha best mulig nytte av kartlegginger og tester må skolen analysere og vurdere resultatene, og lærere så vel som ledelse bør engasjere seg i dette. Vi har målt dette ved et spørsmålsbatteri der lederne angir hvordan skolen arbeider med kartleggingsdata. Resultatene er presentert i figur 4.

1. ⁸ Se OECD (2014): TALIS 2013 Results. *An International Perspective on Teaching and Learning*, Figure 5.13.



Mønsteret i figur 4 tyder på at mange skoler har tilrettelagt for analyse av resultatene, og de fleste har laget prosedyrer for analysene. Ledelsen ved skolen svarer at den er direkte engasjert i dette arbeidet. Ledergruppen ved skolene samarbeider internt om å analysere resultatene, og ledelse og lærere samarbeider om analyse av testresultater. Dette tyder på at resultatene fra tester ikke «legges i en skuff». Det er bred deltakelse i disse analysene.

Dette svarmønsteret kan sees i sammenheng med hvordan testresultater følges opp i Oslos styringssystem. Vi har spurt rektorene hvilke temaer som tillegges mest vekt i møte med områdedirektørene. Et av punktene gjelder «*Rektors analyse av resultatutviklingen i skolen*». Av de 91 rektorene som svarte på spørsmålet, svarte 89 at dette var «meget viktig», og 2 svarte «viktig». Dette tyder på at kommunen gjennom områdedirektørene har en tett oppfølging av skolenes resultater på obligatoriske tester slik at obligatoriske kartlegginger og tester krever et direkte engasjement fra rektorenes side. Vi har ikke materiale som viser om rektorene og områdedirektørene diskuterer resultater fra tester som er initiert av skolene selv («frivillige tester»), og om skolene arbeider like systematisk og grundig med disse.

Det synes ikke som tester og kartlegginger legger beslag på mye av elevenes tid. Vi har imidlertid ikke data om hvor mye tid lærerne bruker til å gjennomføre tester og analysere og rapportere resultatene fra disse. Det kan imidlertid tenkes at informasjonsverdien av tester og kartlegginger ikke er høy nok, slik at omfanget bør reduseres for å spare tid (se imidlertid figur 2 foran). At skolene gjennomfører en rekke tester på eget initiativ, tyder imidlertid ikke på at en anser at omfanget for høyt (se figur 1 foran). Også statistikk fra Utdanningsetaten om gjennomføring av frivillige prøver i Prøve- og oppfølgingsplan i Oslo viser at skolene benytter tester de ikke er pålagt å gjennomføre.⁹

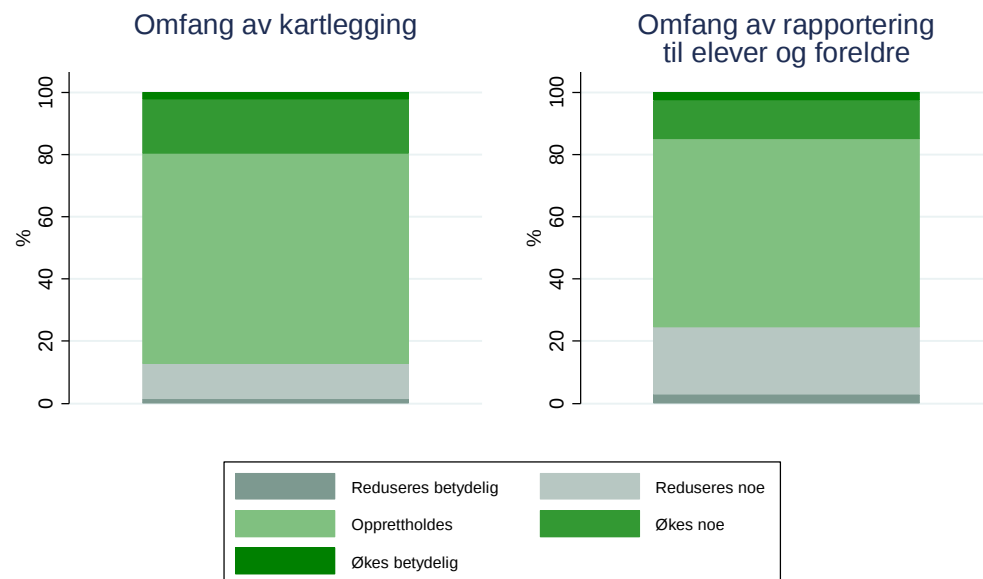
Motsatt kan en også tenke seg at kartleggingene ikke er hyppige nok. Det kan føre til at klasser eller enkeltelever mangler tilstrekkelig fremgang, men at lærere og skoleledere ikke oppdager dette før det har gått en del tid. Dermed får ikke skolen satt inn tiltak tilstrekkelig raskt.

Vi har derfor bedt skolelederne foreta en samlet vurdering av tidsbruk for elever og lærere sammenholdt med verdien av tester og kartlegginger. Skolelederne svarte på følgende spørsmål:

- *Det samlede omfang av kartlegginger kan reduseres for å spare tid for elever og lærere, eller omfanget av kartlegginger kan økes for å få bedre informasjon om hvor elevene står. Mener du at omfanget bør økes eller reduseres?*
- *Elever og foresatte skal regelmessig motta skriftlig informasjon om elevens læring. Kravene kan reduseres for å spare tid for lærerne, eller økes for å gi elever og foresatte bedre informasjon. Mener du at omfanget av slik rapportering bør økes eller reduseres?*

Svarfordelingen i figur 5 indikerer at lederne gjennomgående er godt fornøyd med omfanget av dagens kartlegginger. 67 prosent ønsker å videreføre dagens omfang, 20 prosent vil øke omfanget, mens de resterende 13 prosent vil redusere omfanget. Også når det gjelder rapportering til elever og foreldre/foresatte ønsker de fleste å videreføre dagens hyppighet av tester og kartlegginger. Her er det imidlertid noen flere som vil redusere rapporteringen fremfor å øke den. Det er meget små forskjeller i vurderingene til rektorer, assisterende rektorer og øvrige ledere som er med i undersøkelsen (inspektører mv.).

⁹ Utdanningsetaten tilbyr skolene å teste i digitale ferdigheter på 10. trinn og i lesing på 6. trinn. Kommunen pålegger ikke skolene å gjennomføre disse. Statistikk fra Utdanningsetaten viser at praktisk talt alle skolene gjennomførte den frivillige testen på 6. trinn. Fire av 51 skoler gjennomførte ikke testen av digitale ferdigheter i 2015/2016, og 12 av 56 skoler gjennomførte den ikke i 2016/2017.



Spørsmålsformulering:

- 1) Det samlede omfang av kartlegginger kan reduseres for å spare tid for elever og lærere, eller omfanget av kartlegginger kan økes for å få bedre informasjon om hvor elevene står. Mener du at omfanget bør økes eller reduseres?
- 2) Elever og foresatte skal regelmessig motta skriftlig informasjon om elevens læring. Kravene kan reduseres for å spare tid for lærerne, eller økes for å gi elever og foresatte bedre informasjon. Mener du at omfanget av slik rapportering bør økes eller reduseres?

Figur 5. Ledelsens ønske om å øke eller redusere omfang av kartlegginger

2.3 Tidsbruk og læringsmiljø

En god skole sørger for nok tid til læring. Oslo kommune tilbyr flere undervisningstimer i grunnskolen enn andre kommuner¹⁰, men det er ikke variasjon i ordinær undervisningstid mellom Oslo-skolene. (Vi ser her bort fra spesialundervisning.) Vi har derfor samlet inn data om hvordan lærerne og elevene utnytter den undervisningstiden som er til disposisjon. Det finnes en rekke studier som viser til sammenhenger mellom maksimal utnyttelse av undervisningstiden til læring og elevenes læringsresultater (se for eksempel Sammons, Hillman og Mortimore, 1995, for en oversikt; jf. Dobbie og Fryer 2013).

Vi har stilt et sett av spørsmål for å kartlegge læringsmiljøet på skolene.¹¹ Svarfordelingene er presentert i figurene 6a-6d. Drøyt halvparten av respondentene oppgir at «Det er fastsatt regler som gjelder for hele skolen, og praktisk talt alle lærere håndhever disse på samme måte.». Stort sett svarer de øvrige at «Reglene er de samme for alle, men lærerne håndhever hvert tilfelle på individuelt grunnlag.». Ganske få sier at «Lærerne fastsetter selv reglene for oppførsel, og hvordan disse skal håndheves.». Regelverket er altså på plass, samtidig som det trolig er en del variasjon i hvordan dette praktiseres.

Utnyttelsen av skoletimene synes å være gjennomgående god. Over 80 prosent av skolelederne svarer at «Alle elevene sitter stille inntil læreren sier at timen er slutt; det er læreren som styrer når timen er slutt, ikke klokka.»

God tidsbruk forutsetter at elevene bruker skoletimene godt. Skoleporten rapporterer resultater for Elevundersøkelsen¹², og elevenes svar på to påstander er særlig relevante: «Det er god arbeidsro i timene» og «I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet». Svarene viser at arbeidssituasjonen for elevene i Oslo er omtrent som det nasjonale gjennomsnittet. Resultatene indikerer også en viss forbedring av læringsmiljøet fra 2013-14 til 2016-17.

¹⁰ Elever i Osloskolen får 314 flere undervisningstimer i løpet av 10 år i skolen enn elever i landet for øvrig, jf. Rammebrev til Osloskolene 2017.

¹¹ Spørsmålsformuleringene er inspirert av Dobbie & Fryer (2013, se Online Appendix til «Getting Beneath the Veil of Effective Schools», s.10.)

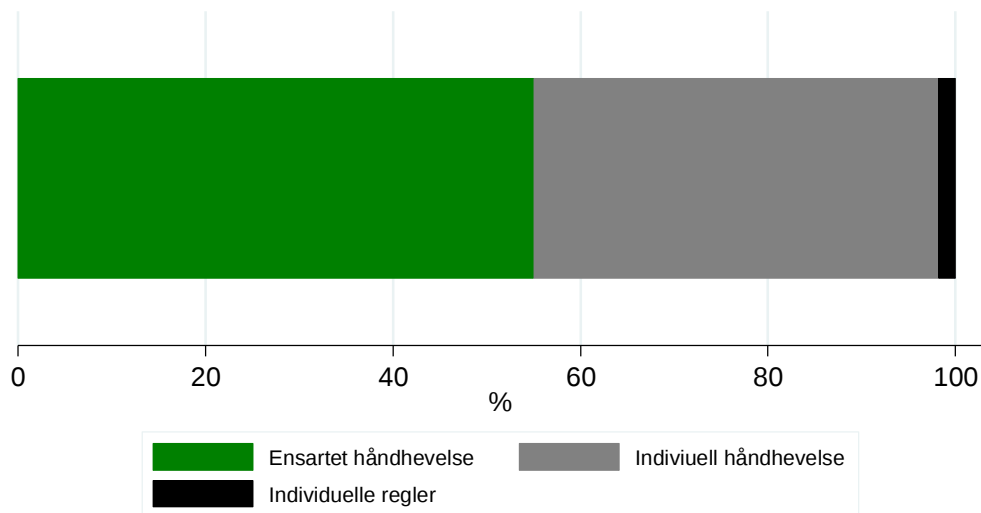
¹² Se følgende tabell i Elevundersøkelsen (7. trinn):

<https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoeekelsen/oslo-fylke?enhetsid=03&vurderingsomrade=6&skoletype=0&utdanningstype=--&skoletypemenuid=0&underomrade=48&sammenstilling=4&fordeling=2&indikator=1983&diagraminstansid=31>

Vår spørsmålsformulering beskriver en situasjon i klasserommet: At en enkeltelev «mister konsentrasjonen og legger hodet på pulten» er både et problem for eleven, men kan også forlede flere av elevene til samme type atferd. Hvis læreren lar det passere kan det smitte til flere elever. Omtrent 26 prosent svarer at «Læreren vil umiddelbart ta affære på egnet måte slik at eleven igjen følger med i timen.». De øvrige svarer at det vil avhenge av læreren, eventuelt vil læreren ta opp saken på et senere tidspunkt.

Figur 6d viser om lærerne har planlagt timene på en tidseffektiv måte. Hele 84 prosent svarer at det er tilfelle, elevene går over til en ny oppgave hvis de blir tidlig ferdig med de øvrige.

Skoleledernes vurdering er at tiden brukes godt. Det hefter naturlig nok en viss usikkerhet ved dette nettopp fordi dette er ledelsens svar. Trolig er usikkerheten størst når det gjelder arbeidsro i timene, og mulighetene for forbedringer på dette punktet.



Spørsmål: Hvilken av disse påstandene gir best beskrivelse av reglene for oppførsel ved din skole?

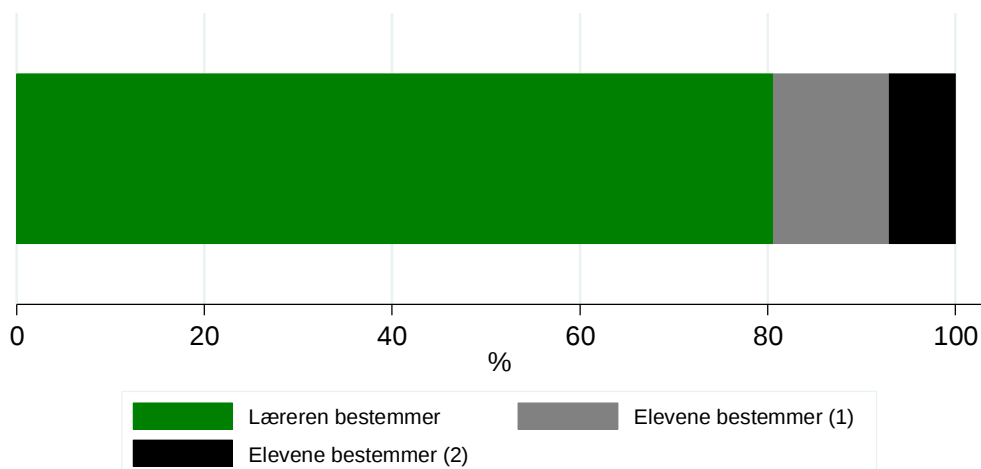
Svaralternativer:

Ensartet håndhevelse: Det er fastsatt regler som gjelder for hele skolen, og praktisk talt alle lærere håndhever disse på samme måte.

Individuell håndhevelse: Reglene er de samme for alle, men lærerne håndhever hvert tilfelle på individuelt grunnlag.

Individuelle regler: Lærerne fastsetter selv reglene for oppførsel, og hvordan disse skal håndheves.

Figur 6a. Praktisering av regler for oppførsel



Spørsmål: Hvilken påstand beskriver best hva en observatør i klasserommet ser når en skoletime er slutt?

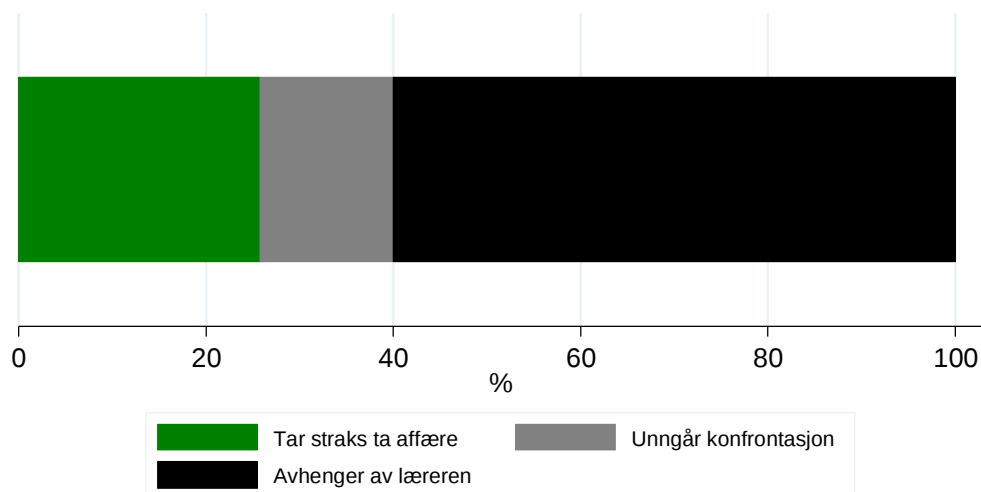
Svaralternativer:

Læreren bestemmer: Alle elevene sitter stille inntil læreren sier at timen er slutt; det er læreren som styrer når timen er slutt, ikke klokka.

Elevene bestemmer (1): Elevene pakker sammen og begynner å reise seg når de mener timen er slutt; læreren gir noen ganger beskjeder av typen 'husk leksene' samtidig som elevene går mot utgangsdøra.

Elevene bestemmer (2): Enkelte elever pakker sammen litt for tidlig; de siste minuttene brukes ikke til læring.

Figur 6b. Utnyttelse av skoletimen



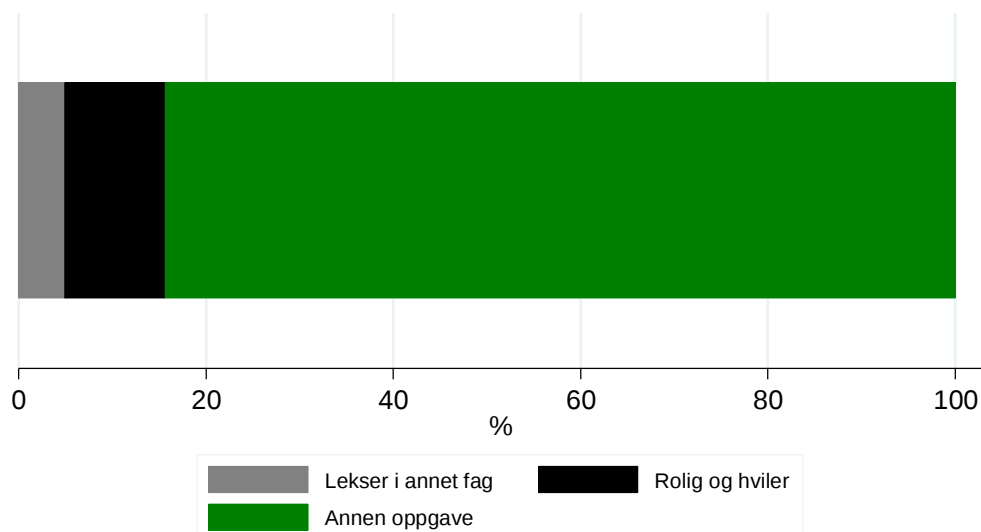
Spørsmål: Hva ser en observatør når en elev mister konsentrasjonen og legger hodet på pulten?
Svaralternativer:

Tar straks affære: Læreren vil umiddelbart ta affære på egnet måte slik at eleven igjen følger med i timen.

Unngår konfrontasjon: Læreren vil unngå en konfrontasjon som kan forstyrre klassens arbeid, og heller på et senere tidspunkt snakke til den eleven det gjelder.

Avhenger av læreren: Det avhenger av læreren – enkelte vil straks påtale oppførselen, mens andre vil unngå konfrontasjon og snakke til eleven på et senere tidspunkt.

Figur 6c. Håndtering av forstyrrende atferd



Spørsmål: Når noen elever har avsluttet en oppgave tidlig, og venter på at de andre skal bli ferdige, hvilken av de følgende påstandene dekker best hva en observatør ser?

Svaralternativer:

Lekser i annet fag: Elevene gjør lekser i et annet fag.

Rolig og hviler: Elevene sitter rolig og hviler.

Annen oppgave: Elever går over til en annen oppgave læreren har gitt dem.

Figur 6d. Planlegging av skoletimen

2.4 Skolens mål og forventninger til elevene

Elever lærer mer og klarer seg generelt bedre når skolen og lærerne har høye forventninger til elevene – uavhengig av elevenes bakgrunn. For å måle forventninger har vi tilpasset et spørsmålsbatteri som er utviklet av Dobbie & Fryer (2013). Lederne ble presentert 10 påstander om hvilken tilnærming skolen har til undervisning og læring.¹³

Alle påstandene er relevante for realisering av skolens overordnede mål. Det er ikke opplagt hvordan en skoleleder bør prioritere. Dobbie og Fryer legger til grunn at høye forventninger til elevene kommer til uttrykk ved prioritering av to forhold¹⁴, 1) at «skolen setter elevens læringsmål høyest, og stiller krav om at disse målene skal nås», og 2) at «skolen har svært høye forventninger til elevenes atferd i og utenfor klasserommet». Når lederne svarer at dette er viktigst – viktigere enn mange andre gode og relevante hensyn – oppnår skolene i deres undersøkelse de beste læringsresultatene. Vi skal undersøke om dette også er tilfellet også i grunnskolen i Oslo.

I figur 7a viser vi gjennomsnittlig prioritering av de 10 faktorene. Merk at lavt tall betyr høy prioritet. Alle hensyn oppnår en prioritet mellom 4 og 6, noe som også avspeiler variasjon i svarene fordi spørsmålsformuleringen fremtvinger prioritering mellom alternativene. Noe av grunnen til at lederne svarer ulikt kan være at de tolker spørsmålene forskjellig. Det er derfor ikke sikkert at de underliggende prioriteringene er så forskjellige som svarene kan tyde på. Figuren rangerer svarene, og viser at en gjennomsnittlig skoleleder prioriterer elevens trivsel og god klasseledelse høyest, deretter kommer elevens atferd, å gi positive tilbakemeldinger, å ha en helhetlig tilnærming til elevens utvikling og så læringsmålene.

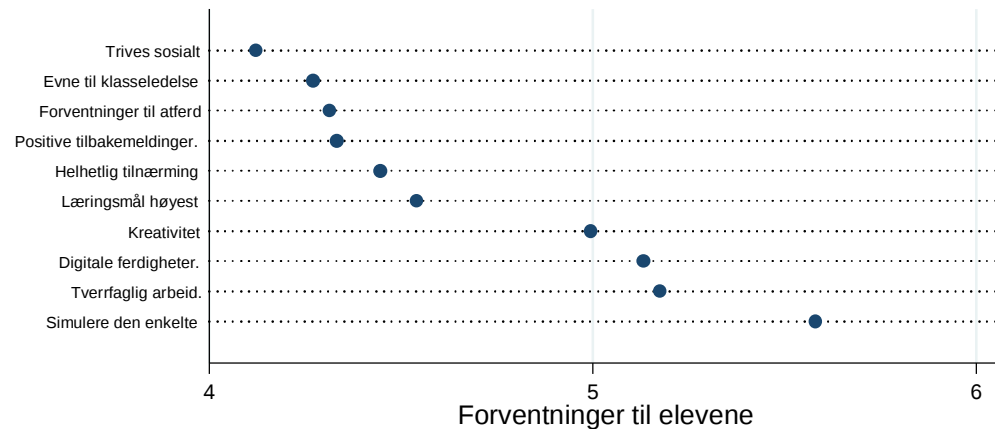
I figur 7b viser vi frekvensfordelingen for de to følgende påstandene – stille krav om at læringsmål skal nås og høye forventninger til elevens atferd.

20-25 prosent av lederne prioriterer disse hensynene høyest. Omtrent 15 prosent av skolelederne prioriterer både læringsmål og elevenes atferd som nummer en eller to. Ledere

¹³ I undersøkelsen ble rekkefølgen på påstandene plassert tilfeldig, slik at dette ikke påvirker respondentens svargivning.

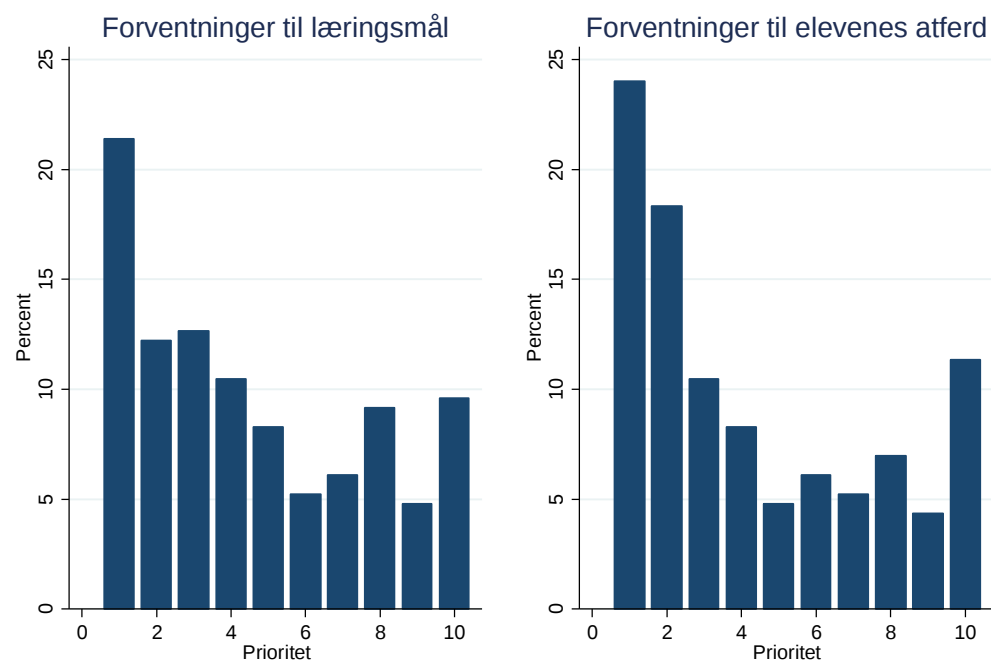
¹⁴ Dobbie og Fryer (2013) benyttet følgende påstander: “A relentless focus on academic goals and having students meet them” og “Very high expectations for student behavior and discipline”. I de etterfølgende analysene ble dette kodet som høye forventninger til elevene (=1, ellers 0).

som prioriterer læringsmål tenderer også å prioritere elevenes atferd høyt; det er høy positiv korrelasjon mellom prioritering av de to forholdene ($r=0.77$), noe som kan tyde på at de fanger opp en felles underliggende dimensjon.



Spørsmål:
Vennligst ranger de ulike tilnærmingene til undervisning og læring nedenfor. Angi hvilken tilnærming du prioriterer ved å sette tall fra høyest (=1) til lavest prioritet (=10).
Påstander:
1. Skolen har en helhetlig tilnærming til den enkelte elevs sosiale og emosjonelle utvikling.
2. Skolen setter alltid elevens læringsmål høyst, og stiller krav om at disse målene skal nås.
3. Skolen har svært høye forventninger til elevenes atferd i og utenfor klasserommet.
4. Skolen prioriterer at alle elever skal trives sosialt.
5. Skolen vil stimulere den enkelte elevs interesser ved prosjekttrettet arbeid.
6. Skolen vektlegger utvikling av elevenes digitale ferdigheter.
7. Skolen vil styrke selvtilliten til den enkelte elev gjennom positive tilbakemeldinger.
8. Skolen vil stimulere elevenes kreativitet gjennom arbeidet med fagene.
9. Skolen vektlegger læring gjennom tverrfaglig arbeid.
10. Skolen fremmer elevens læring ved å utvikle lærernes evne til klasseledelse.

Figur 7a. Skolens forventninger til elevene



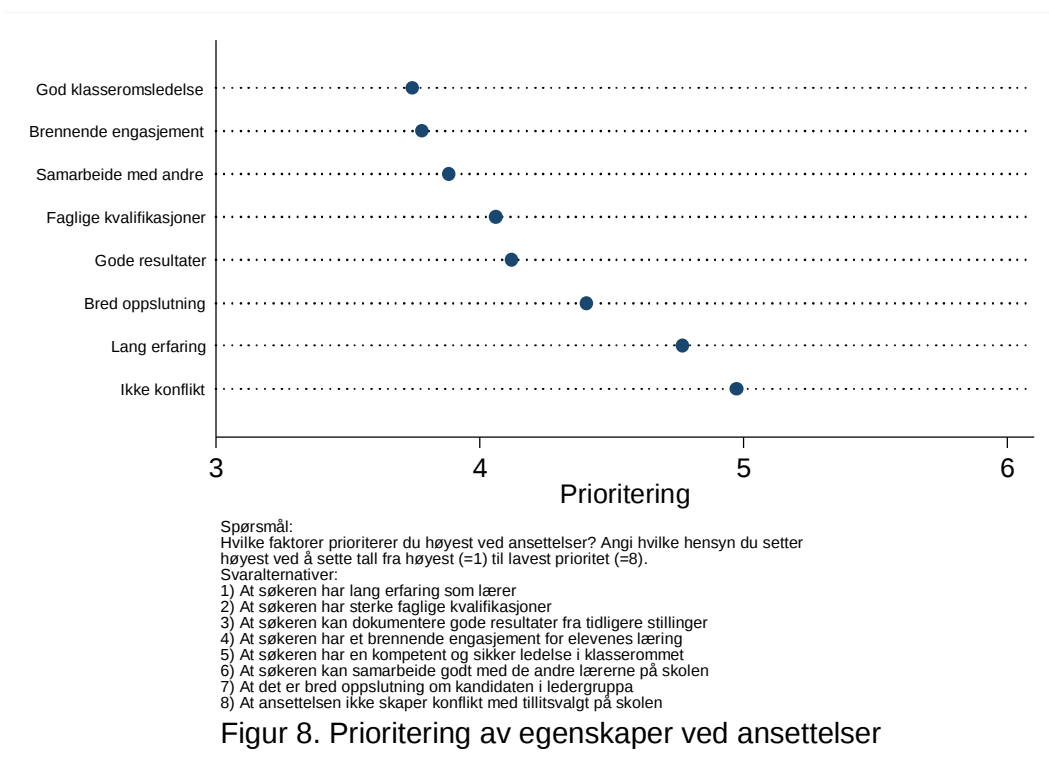
Figur 7b. Prioritering av læringsmål og elevenes atferd

2.5 Kriterier for ansettelse og oppfølging av lærere

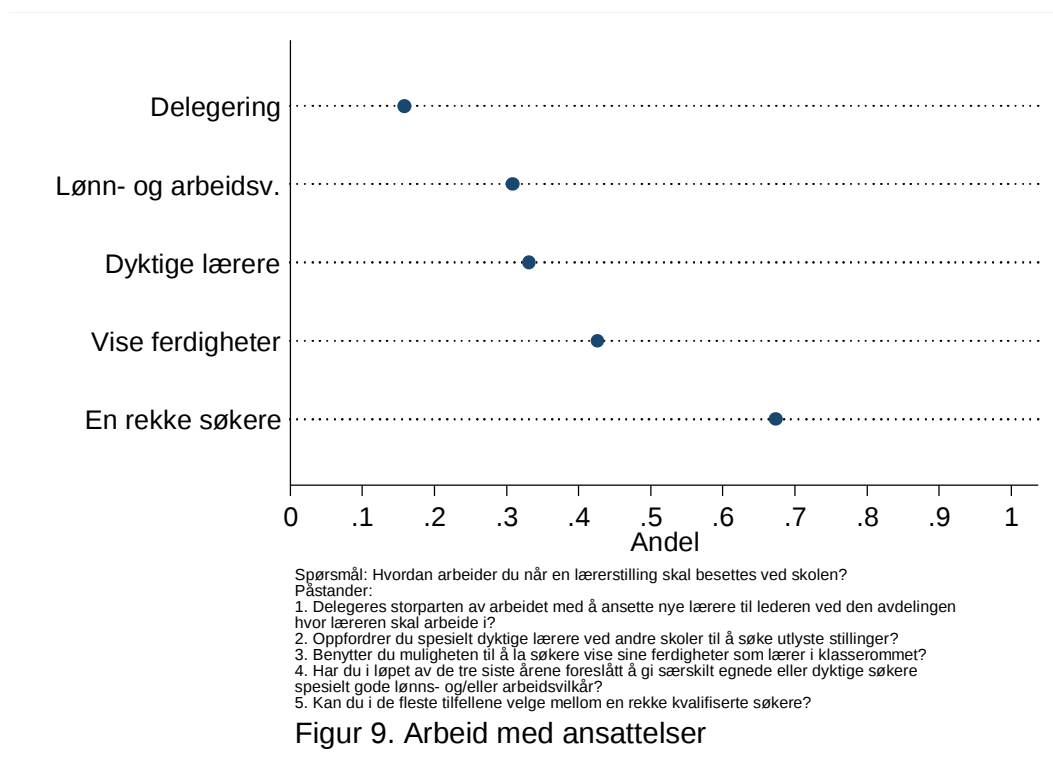
Læreren er nøkkelpersonen ved enhver skole. En rekke studier gir klare indikasjoner på lærerens betydning. Gode lærere kan bidra til vesentlig mer læring enn middels og svake lærere. Branch, Hanushek og Rivkin (2012) studerte amerikanske skoleledere ved å analysere resultatoppnåelse ved en såkalt «value-added»-indikator, og analyserer så forskjeller mellom skoleledere. Effektene var betydelige (en økning i ledereffektivitet på ett standard avvik øker gjennomsnittlig «value added» med 0,05-0,1 standard avvik). Supplerende analyser indikerer at ledereffektene er sterkest for skoler som rekrutterer fra opptaksområder med mange lavinntektsfamilier. Mye av ledereffekten synes å ha sammenheng med evnen til å rekruttere og holde på gode lærere. Chetty m.fl. (2014 a,b) foretar omfattende analyser av «value added»-indikatoren som mål på læringsutbytte. De finner god støtte for at den gir et godt uttrykk for elevenes læring, og konkluderer med at lærereffektene er betydelige. Vi vil derfor forvente at skoleledelsens evne til å rekruttere, beholde og utvikle lærerstaben har stor betydning for elevenes læring.

Skoleledernes svar er presentert i figur 8. De viser at lederne prioriterer¹⁵ god klasseromsledelse, brennende engasjement for læring og samarbeid med andre lærere høyest. Faglige kvalifikasjoner og gode tidligere resultater har også stor betydning. Mindre vekt legges på at det er oppslutning om søkeren i skolens ledergruppe, lang erfaring og hensynet til å unngå konflikt med tillitsvalgt på skolen. Skoleledelsen er opptatt av å ansette de beste lærerne, også når det går på tvers av andre hensyn.

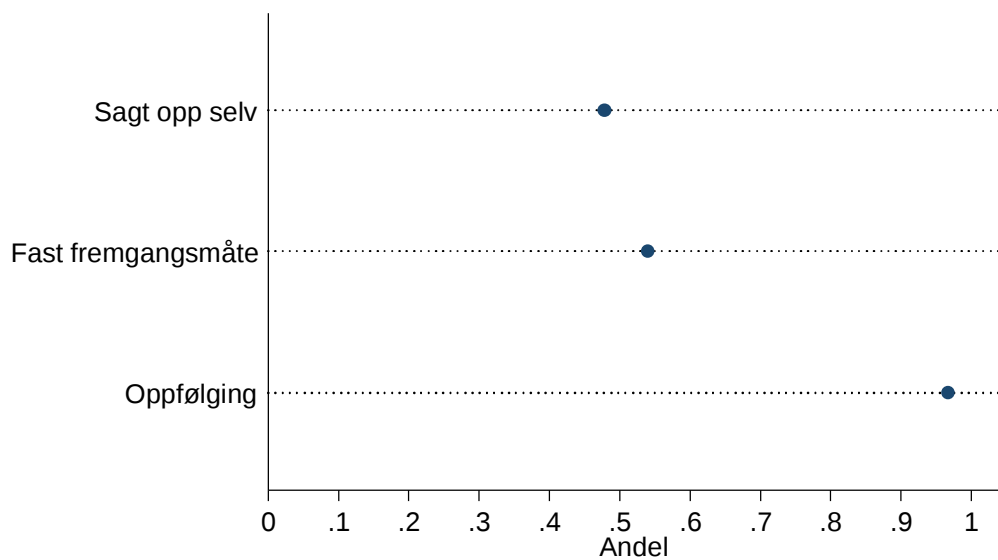
¹⁵ Et lavt tall betyr høy prioritet.



Ansettelse av lærere er en av de viktigste lederbeslutningene ved en skole, og en vil derfor forvente at ledelsen er aktivt med i disse prosessene. Vi har spurt hvordan ledelsen arbeider når en lærerstilling skal besettes. Figur 9 viser at de aller fleste Oslo-skolene kan velge mellom en rekke kvalifiserte søkere. Ansettelsesprosessen er preget av at ledelsen er direkte involvert (lite delegering). Den enkelte skole har ikke adgang til å tilby spesielt gunstige lønnsvilkår, men ledelsen har et visst spillerom når det gjelder arbeidsvilkår. Omtrent 30 prosent tilbyr gunstige vilkår til særlig egnede eller dyktige søkere. En tilsvarende andel av lederne har oppfordret dyktige lærere ved andre skoler til å søke stilling ved egen skole. Drøyt 40 prosent av lederne svarer at de har benyttet muligheten til å la søkerne vise sine ferdigheter i klasserommet.



En utfordrende lederoppgave oppstår når lærere ikke oppnår tilfredsstillende resultater for elevene. Vi har spurt om hvordan slike situasjoner håndteres. Praktisk talt alle ledere oppgir at de har sørget for særskilt oppfølging eller bistand med sikte på å forbedre undervisningen. Det er større variasjon når det gjelder andre tiltak. Omtrent halvparten følger en fast rutine når lærere ikke oppnår akseptable resultater, og like mange svarer at de har bidratt til at en lærer selv har sagt opp sin stilling ved skolen.



Spørsmål:
Hvordan har du håndtert situasjoner der en lærer ikke når tilfredsstillende resultater for elevene?
Påstander:
1. Har du i løpet av de tre siste årene sørget for at en eller flere lærer har fått særskilt oppfølging og/eller bistand med sikte på å bedre undervisningen i klasserommet?
2. Følger skolen en fast fremgangsmåte når elevresultatene hos enkeltlærere ikke er tilfredsstillende?
3. Har du i løpet av de siste tre årene bidratt til at en lærer selv har sagt opp stillingen?

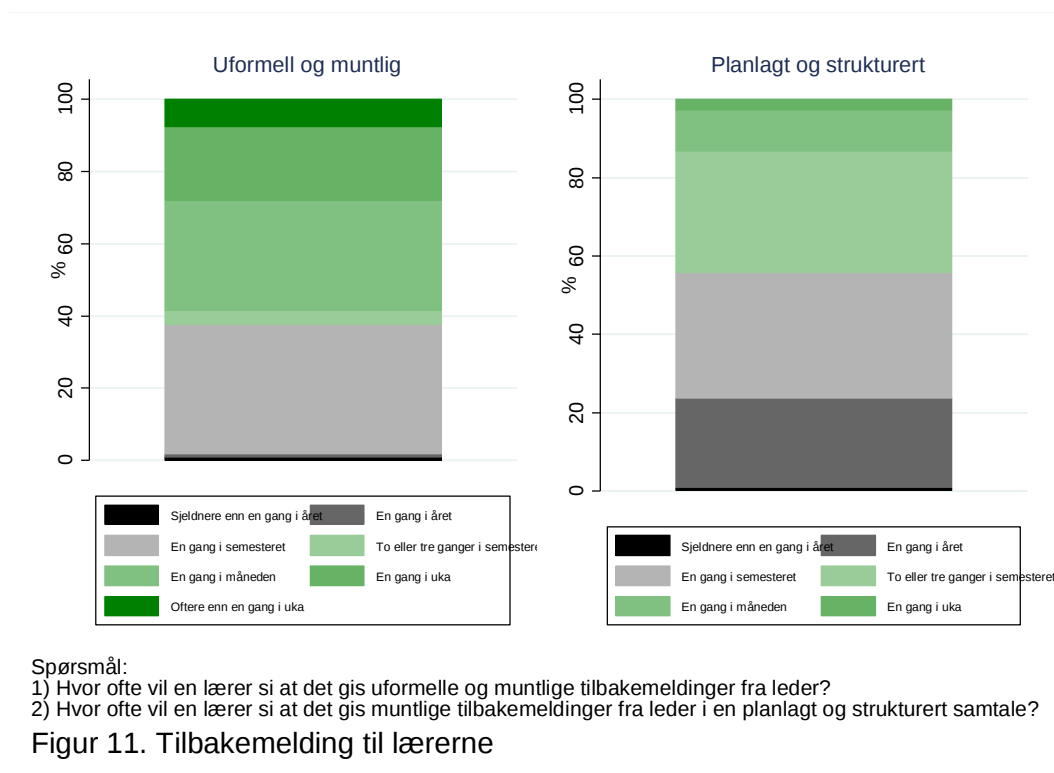
Figur 10. Arbeid overfor lærere som ikke lykkes

Tilbakemeldinger til lærerne kan bidra til bedre undervisning på flere måter. Positiv oppmerksomhet gir motivasjon til fornyet innsats, og råd og veiledning gir grunnlag for forbedringer av undervisningen. Skoleledelsen kan gi slik tilbakemelding på uformell basis, og det bør også være en planlagt og strukturert oppfølging av lærerne. Vi har derfor spurt hvor ofte en lærer vil si han eller hun mottar slike tilbakemeldinger fra leder.

Figur 11 viser stor variasjon i hvor hyppig det gis muntlige og uformelle tilbakemeldinger. Omtrent halvparten rapporterer at lærerne mottar slike minst en gang i måneden, mens de øvrige svarer at tilbakemeldingene er sjeldnere enn dette. De planlagte møtene med lærerne har en lavere frekvens. 23 prosent svarer at lærerne har planlagte og strukturerte tilbakemeldingsmøter kun en gang i året: 31 prosent oppgir at de gjennomføres en gang i semesteret, de øvrige sier at tilbakemeldingene gis enda oftere. Dette er resultater vi kan sammenligne med nasjonale resultater fra TALIS-undersøkelsene fra 2008 og 2013.¹⁶ I 2008 rapporterte 66 prosent av norske rektorer at de evaluerte lærerne en gang per år eller oftere.¹⁷ I 2013 svarer 78 prosent at de gjennomfører evalueringer minst en gang i året. Undersøkelsen i Oslo er gjennomført på et senere tidspunkt. Praktisk talt alle lederne i Oslo svarer at tilbakemeldingene gis minst en gang i året, noe som tyder på at lærerne i Oslo får hyppigere tilbakemeldinger enn ellers i landet.

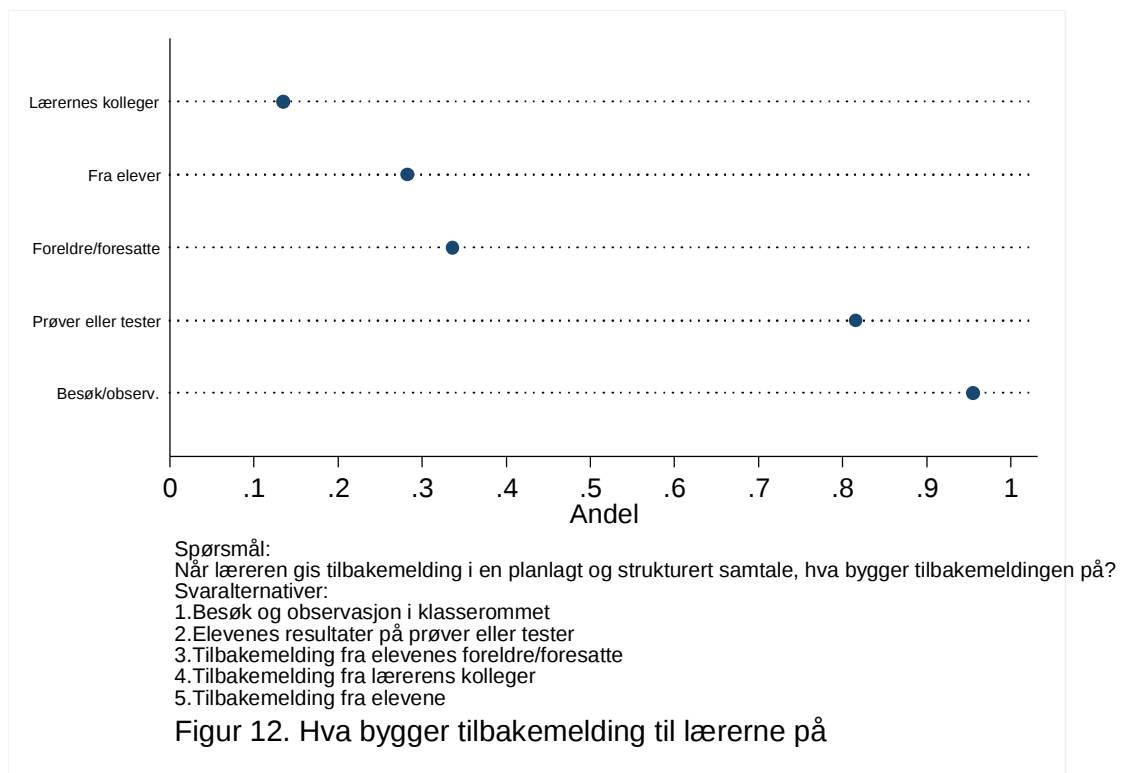
¹⁶ TALIS: «Teaching and Learning International Survey». Se eks. oppsummering fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/TALIS2013/>

¹⁷ TALIS viser at de fleste rektorene bygger tilbakemeldingene på elevresultater, observasjoner i klasserommet og rapporter fra elever og foreldre/foresatte.



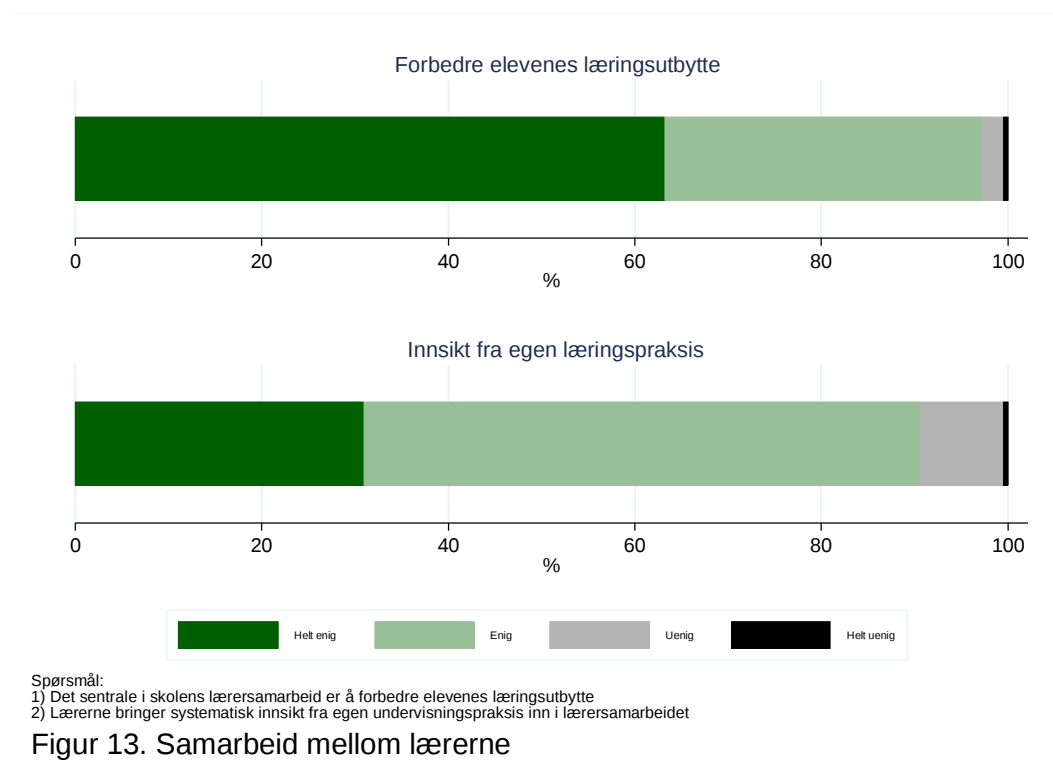
Hyppige tilbakemeldinger og møter er til liten hjelp med mindre leder har god informasjon om hvordan den enkelte lærer lykkes i klasserommet. Det beste er systematisk innhenting av informasjon om hva elevene lærer. Også informasjon fra elevene, foreldre og foresatte og lærernes kolleger kan være til hjelp.

Figur 12 gir informasjon om dette. Vi ser at over 80 prosent av lederne baserer tilbakemeldingen på testresultater eller prøver, og at nesten alle bygger på besøk og observasjon i klasserommet. Dette er meget høye prosenttall. Muligens kan svarene på spørsmålet overdrive vektleggingen av prøver og tester og på direkte observasjon fordi skolelederne mener at slik informasjon *bør* tillegges mest vekt. Annenhånds informasjon fra andre medarbeidere ved skolen, elevene og foreldre/foresatt spiller en vesentlig mindre rolle.



Lærerne utvikler ikke bare sin undervisning og formidlingsevne i dialog med overordnede. I mange tilfeller vil den faglige kontakten med andre lærere være viktigere, forutsatt at lærerkollegiet fungerer på en god måte. Vi har derfor bedt lederne si om de er enige eller uenige i at lærersamarbeidet skal bidra til å forbedre elevenes læringsutbytte og om lærerne bidrar med systematisk innsikt fra egen undervisningspraksis til lærersamarbeidet.

Figur 13 viser at over 60 prosent sier seg «helt enige» i den første påstanden, at forbedring av elevenes læringsutbytte er det sentrale. Færre ledere svarer «helt enig» når det spørres om innsikt fra egen praksis, men over 90 prosent er «helt enig» eller «enig». Figur 13 gir dermed et positivt bilde av lærersamarbeidet.



2.6 Ledelsens prioriteringer

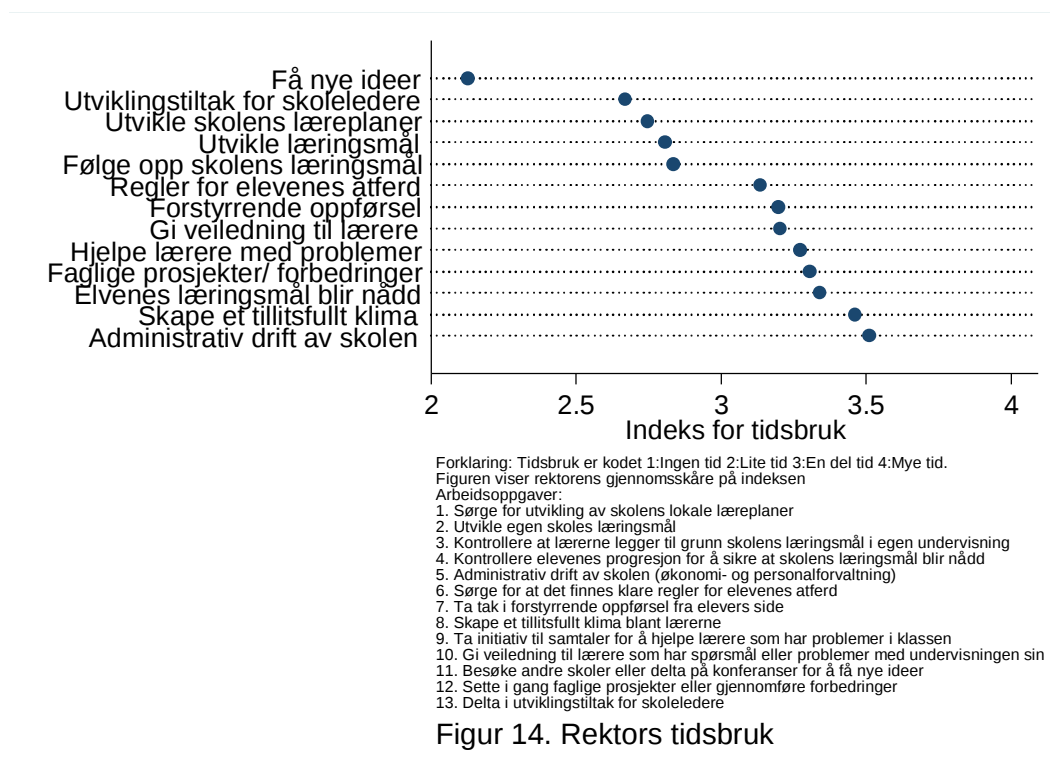
Mesteparten av forskningen om skoleledelse benytter data om hvilke aktiviteter som lederen prioriterer. En del av disse kombinerer aktivitetsdata (oftest hentet fra spørreundersøkelser) med data om resultatoppnåelse.¹⁸ Slike studier har blant annet søkt å kartlegge innslaget av administrativ ledelse («organizational management») (se Horng, Klasik og Loeb 2010) og pedagogisk ledelse («instructional leadership») (se Robinson, Lloyd og Rowe 2008), og hvilke av disse ledelsesformene som gir best resultater.

Robinson, Lloyd og Rowe (2008, se også Robinson, Hohepa & Lloyd 2009) presenterer en bred oppsummering (meta-studie) av ulike former for skoleledelse. De finner at skoleledelse har betydelige effekter på resultatoppnåelse. Størst effekt har de lederne som aktivt tar del i lærernes profesjonelle utvikling og læring. Horng, Klasik og Loeb (2010) presenterer en analyse basert på omfattende og detaljerte data om ledes bruk av tid til lederaktiviteter. Data om tid brukt til disse aktivitetene blir så relatert til skolerresultater, både målt ved lærernes tilfredshet, elevenes trivsel og skår på standardiserte prøver. Et hovedresultat er at jo mer tid rektor bruker på organisasjonsrettet ledelse – typisk rekruttering av gode lærere, sørge for at gode lærere ikke slutter, og aktivt hjelper svake lærere til å finne beskjeftigelse utenfor skole – desto bedre blir resultatene. Pedagogisk ledelse – typisk ved at rektor engasjerer seg direkte i klasserommet – har ingen eller negative effekter på læringsutbyttet og trivsel.

Som forfatterne selv påpeker, er det vanskelig å trekke konklusjoner om kausalitet på grunnlag av dette. En mulighet er at rektor bruker mindre tid på lærerorientert ledelse fordi elevene skårer godt på tester. Svake elevprestasjoner gjør at rektor mener det er nødvendig å engasjere seg i klasserommet. Det kan også være at skoleeier setter gode rektorer til å lede svakt presterende skoler, og at gode rektorer nettopp er de med evne til å engasjere seg i klasserommet («reversert kausalitet»).

¹⁸ Som vi har diskutert foran, er det neppe mulig å trekke konklusjoner om årsakssammenhenger på grunnlag av slike undersøkelser. Tilsvarende lederstudier er gjort ved hjelp av data om privat næringsliv. Bloom og Van Reenen (2010) artikler har dokumentert betydningen av lederpraksis i ulike bedrifter og land ved å koble surveydata til produktivitetsforskjeller mellom bedrifter. De kartlegger sentrale ledelsesfunksjoner (for eksempel kontroll av ansatte eller bruk av insentiver). Undersøkelsene viser at slike lederaktiviteter både korrelerer med produktivitet på bedriftsnivå og på nasjonalt nivå.

I tråd med tidligere studier har undersøkelsen et spørsmål om ledelsens tidsbruk.¹⁹ Figur 14 viser hvordan rektorene prioriterer egen tidsbruk.²⁰ Som forventet er det administrativ drift av skolen som legger beslag på mest tid. Å skape et tillitsfullt arbeidsmiljø tar også mye tid. Men dernest prioriteres en rekke undervisningsrelaterte oppgaver: Sørge for at læringsmålene blir nådd, arbeid med faglige prosjekter eller forbedringstiltak, hjelpe lærere med problemer og gi veiledning til lærere.

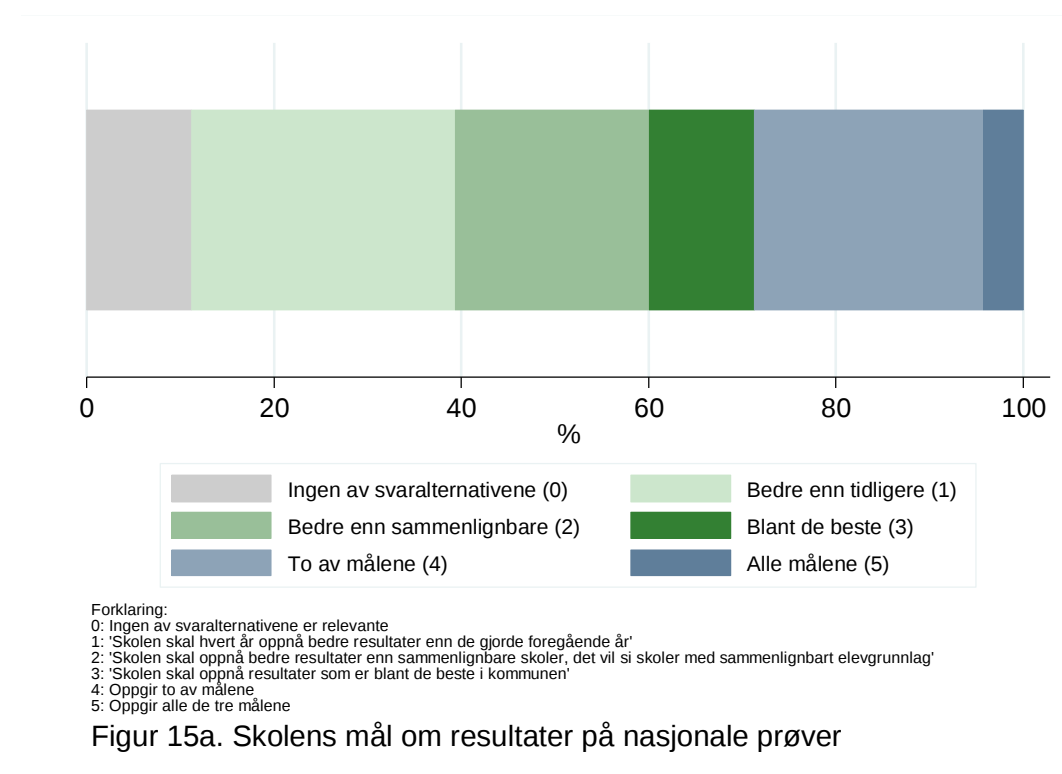


Resultater på nasjonale prøver vies mye oppmerksomhet i media, og politikere, foreldre/foresatte og offentligheten følger med hvordan den enkelte skole klarer seg på disse prøvene. På denne bakgrunn vil en forvente at rektor og ledergruppen legger vekt på å fastsette skolens mål på dette feltet, sørge for at målene har oppslutning i lærerkollegiet, samt å følge opp resultatene.

¹⁹ Spørsmålsformuleringen er hentet fra TIMSS 2011, spørsmål 17.

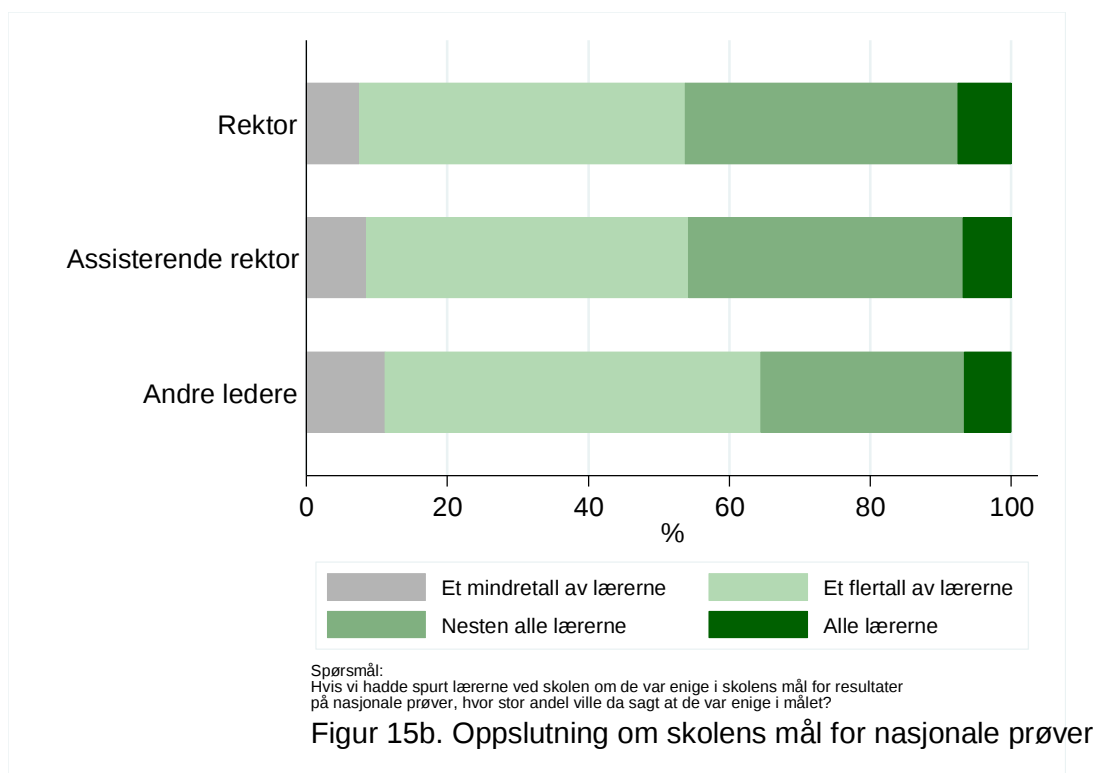
²⁰ Det er små forskjeller i prioriteringen av tidsbruk mellom rektorer, assisterende rektorer og andre toppledere (inspektører mv.) i skolene.

I figur 15 viser vi hvordan rektorene (ikke andre skoleledere) svarer på et spørsmål om hvilke mål skolen har satt for nasjonale prøver, og om disse målene har oppslutning blant lærerne.²¹ Svarene som er rapportert i figur 15a viser at lederne har ambisjoner om forbedringer eller å hevde seg i sammenligninger med andre skoler. Omtrent 30 prosent av lederne oppgir flere av svaralternativene. Den hyppigste målkombinasjonen er forbedringer sammenlignet med tidligere år og å oppnå bedre resultater enn sammenlignbare skoler.



Ambisiøse mål har bare en motiverende kraft hvis de ansatte slutter opp om målene. Figur 15b belyser dette spørsmålet. Skolelederne svarer at de målene som er fastsatt har bred oppslutning blant lærerne. Figur 15b viser at mindre enn 10 prosent av rektorene oppgir at målene bare støttes av et mindretall i lærerkollegiet. Det hefter naturligvis usikkerhet ved disse vurderingene, og det er vanskelig å si om de avspeiler en for stor grad av optimisme. Undersøkelsen omfatter rektorer, assisterende rektorer og andre toppledere i skolen (inspektører mv.). De tre gruppene har sammenfallende vurderinger av oppslutningen om målene.

²¹ Alle Oslos grunnskoler har fastsatt resultatmål i sine strategiske planer.



3. Skoleledelse, styring og skolens resultater

3.1 Metodisk opplegg for analyse av ledelse og skolebidrag

I dette kapitlet analyseres samvariasjon mellom sentrale ledelsesfaktorer som er beskrevet i kapittel 2 og grunnskolenes bidrag til elevenes læring. Det metodiske opplegget følger hovedtrekkene i Angrist, Pathak og Walters (2013) og Dobbie og Fryer (2013).

Skolenes bidrag til elevenes læring er målt ved skolebidragsindikatorer hentet fra en analyse av Statistisk sentralbyrå. Vi gir derfor en kort oversikt over metode og hovedresultater i Statistisk sentralbyrås analyse av resultater i grunnskolen (Steffensen m. fl. 2017, SSB Rapport 2017/2). Resultater fra spørreundersøkelsen brukes til å lage en indikator på styrings- og ledelsesprioriteringer i grunnskolene i Oslo, og vi viser hvordan denne indikatoren samvarierer med skolebidraget. Dette metodiske opplegget har enkelte begrensninger:²²

- a) Undersøkelsen omfatter kun grunnskoler i Oslo. Med data fra flere kommuner ville en fått større variasjoner i ledelsesformer og styringsopplegg, noe som kunne bidratt til

²² Vi gir ingen uttømmende drøfting av skolebidragsindikatorens validitet sammenholdt med grunnskolenes oppdrag. Dette er diskutert i Steffensen med flere (2017).

rikere og mer presise analyser. Spesielt ville det gitt mulighet for å kontrastere styringen i Oslo-skolen med styringen i andre kommuner.

- b) Som nevnt innledningsvis er den web-baserte spørreundersøkelsen begrenset til ledere og mellomledere ved grunnskolene. En større anlagt undersøkelse kunne gitt data om hvordan styring og ledelse ble oppfattet blant lærerne, og slik gitt bedre kunnskap om hvorfor ledelse (eventuelt) har effekter på elevresultater.
- c) Analysene i dette kapitlet avdekker hvordan egenskaper ved skolens ledelse korrelerer med elevenes læringsutbytte. Slik samvariasjon kan gi en indikasjon på hvilken betydning skoleledelse har for elevens læring. I likhet med Angrist, Pathak & Walters (2013) og Dobbie & Fryer (2013) bør en være forsiktig med å tolke sammenhenger som årsakssammenhenger. Et eksempel er *reversert kausalitet*: Det kan oppstå hvis skoleeier sørger for å ansette gode ledere ved skoler med svake resultater. Dette vil i så fall føre til en negativ sammenheng mellom god ledelse og læringsutbytte. En annen grunn til å være forsiktig med kausaltolkninger er utelatte variable: For eksempel kan det være vanskeligere å rekruttere de beste skoleledere til bestemte bydeler. Slike seleksjonseffekter kan tenkes å føre til at en i en tverrsnittsanalyse overestimerer effektene av ledelse.²³

3.2 Oslo-skolens resultater målt ved skolebidrag

Statistisk sentralbyrå har publisert indikatorer som viser den enkelte skoles bidrag til elevens læring. Skolebidraget for småskoletrinnet og mellomtrinnet er basert på gjennomsnittlige resultater i regning, lesing og engelsk på henholdsvis 5. trinn og 8. trinn. For ungdomstrinnet er beregningen basert på eksamensresultater i disse fagene (på 10. trinn).

Skolebidraget på 5. trinn er basert på en tverrsnittsanalyse. Det betyr at resultatene er korrigert for elevenes sosiale og økonomiske bakgrunn, det vil si foreldrenes utdanningsnivå, husholdningsinntekt, og innvandrerbakgrunn. I tillegg tas det hensyn til andel av elevene ved skolen som er fritatt for prøvene eller ikke har møtt til eksamen. Resultatene på 8. trinn og 10. trinn er målt ved en «value added»-indikator. Analysen av resultatene på 8. trinn tar hensyn til resultatene på 5. trinn, og måler dermed skolens bidrag til læring i perioden mellom

²³ I den etterfølgende analysen søkes dette håndtert ved å benytte faste effekter for bydel i regresjonsanalysen. Dette betyr at estimatene kun utnytter variasjoner innenfor bydelene.

de to prøvene. Tilsvarende tar analysen av resultater på 10. trinn hensyn til resultater på 8. trinn.²⁴

Grunnskolen i Oslo har gode resultater sammenlignet med skolene i andre kommuner. Dette gjelder når man sammenligner resultater på nasjonale prøver, men det gjelder i mindre grad Oslo-skolens eksamensresultater i 10. klasse.²⁵

Indikatorene på skolebidrag gir et bedre bilde av skolenes bidrag til elevenes læring. Grunnskolene i Oslo gir et høyere skolebidrag i 5. klasse og 8. klasse, men synes ikke å skille seg fra landsgjennomsnittet i 10. klasse. Oslo har et noe lavere skolebidrag i 10. klasse enn flere av de større byene (se figur 10.3, s. 73 i Steffensen m.fl (2017)). På ungdomstrinnet indikerer resultatene at Oslo-skolen har et høyt skolebidrag for svakt presterende elever, mens resultatene ikke er så gode for sterke elever. Benytter man en tverrsnittsanalyse for å beregne eksamensresultater i 10. klasse blir resultatet noe annerledes:

Så til tross for et under gjennomsnittlig value added-bidrag på ungdomstrinnet presterer Oslo-elevene på topp på 10. trinn i 2014+2015, relativt til hva vi skulle forvente utfra familiebakgrunn.
(Steffensen m.fl. 2017: 73).

Et annet hovedresultat er at skoler med høye skolebidrag synes å bidra til god læring for alle elever. Oslo-skolene gir for eksempel et høyere læringsutbytte til elever med innvandrerbakgrunn enn hva som er tilfellet ved sammenlignbare kommuner. Også når det gjelder elever med foreldre med lav utdanning bidrar skolene i Oslo mer enn tilsvarende kommuner (Steffensen m.fl. 2017: 77-78).

Indikatoren for 5. trinn bygger på en tverrsnittsanalyse, og gir et mindre pålitelig bilde av skolenes bidrag til elevenes læring. Value-added-indikatoren tar i større grad hensyn til

²⁴ Det metodiske grunnlaget for skolebidragsindikatorene er drøftet i Hægeland m.fl. (2011), og nærmere dokumentasjon er også presentert i Zachrisen og Steffensen (2016). Tabell 4.1 og figur 4.1 i Steffensen m.fl. (2017) gir nærmere oversikt over analyseopplegget.

²⁵ Steffensen m.fl. (2017) skriver (s.71): «Oslo peker seg ut med svært høye ujusterte resultater på nasjonale prøver 5. trinn og 8. trinn. Prøveresultatene er også høye i 2010+2011 og 2012+2013 (vedlegg Figur F19). Oslo skiller seg imidlertid ikke ut med spesielt høye resultater på eksamen 10. trinn. Dette gjelder for alle de sammenslåtte årgangene.»

uobserverbare forskjeller mellom elevene -- slik som elevens medfødte forutsetninger.²⁶ I analysene bygger vi derfor på SSBs (value-added) skolebidragsindikatorer for 2014 og 2015 på 8. og 10. trinn.

Figur 16 viser fordelingen av resultatene for disse årene separat for skolene i Oslo og øvrige kommuner i landet. I gjennomsnitt skårer Oslos skoler bedre enn øvrige i 8. klasse både målt ved ujusterte resultater (fra nasjonale prøver) og målt ved justerte resultater (basert på value added-indikator). Også i 10. klasse gjør Oslo-skolene det bedre enn gjennomsnittsskolen i landet som helhet (målt ved eksamensresultater). Forskjellen er ubetydelig når resultatene i 10. klasse måles ved skolebidragsindikatoren (også en value added-indikator).

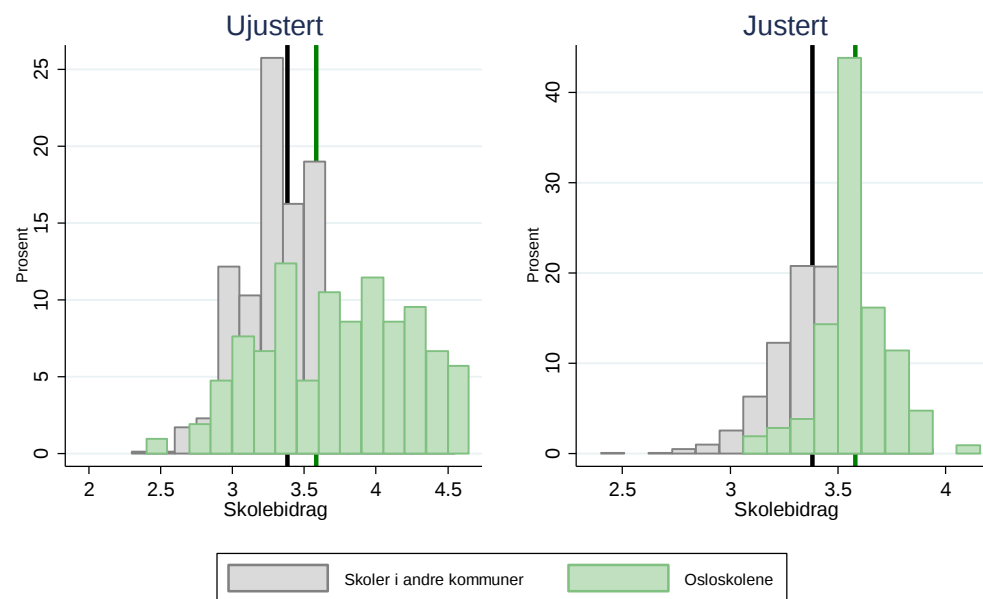
Figur 16 viser imidlertid at det er vesentlige forskjeller i resultater (målt ved skolebidrag) mellom skolene i Oslo. Målt ved justerte resultater (skolebidraget) på 8. trinn scorer 5 prosent av skolene (9 skoler) lavere enn gjennomsnittet for øvrige kommuner, og på 10. trinn gjelder det 42 prosent av skolene (22 skoler).²⁷ Dette reiser spørsmålet om hvorfor visse Oslo-skoler kan vise til meget gode resultater, mens andre har et vesentlig lavere bidrag til elevenes læring.

²⁶Steffensen m.fl. (2017) skriver (s.8-9): «Value added-indikatorene er de mest nøyaktige skolebidragsindikatorer. De skiller seg fra tverrsnittindikatorer ved at de også tar hensyn til elevenes resultater på et tidligere tidspunkt. Ved å justere for elevenes resultater på et tidligere tidspunkt fanger value added-indikatorene opp - på individnivå - et bredere sett av faktorer som har betydning for elevers skoleprestasjoner, og som er utenfor skolens kontroll. Dette vil også inkludere uobserverbare faktorer som elevenes motivasjon og evner.»

²⁷ Riktignok hefter det usikkerhet ved resultatene for enkeltskoler, og slik usikkerhet kan bidra til økt spredning mellom skoler. Dette gjelder både grunnskolene i Oslo og i øvrige kommuner. Tabellen nedenfor viser spredningen i skolebidrag i Oslo-skolene og i landet for øvrig. Spredningen er svært lik på 5. og 8. trinn, mens Oslo har lavere spredning mellom skolene på 10. trinn.

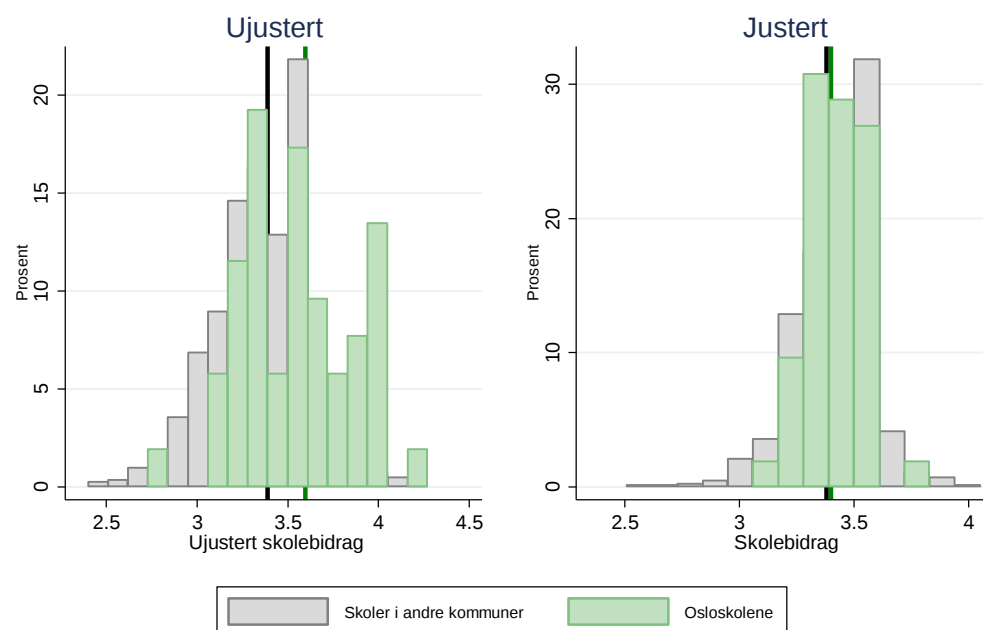
Gjennomsnitt og standardavvik for skolebidragsindikatorer, fordelt på skolene i og utenfor Oslo.

	Oslo		Øvrige skoler i landet	
	Gjennomsnitt	Standardavvik	Gjennomsnitt	Standardavvik
5. klasse	3.74	0.31	3.34	0.32
8. klasse	3.58	0.18	3.38	0.19
10. klasse	3.38	0.12	3.39	0.18



Note. Figuren viser fordelingen av skolebidragsindikatoren i 8.klasse for Oslo og øvrige kommuner i landet. De vertikale linjene viser gjennomsnittsverdier for Oslo og øvrige kommuner, veiet med antallet elever som har deltatt på de nasjonale prøvene. Data er på skolenivå, og skoler med under 20 elever er ikke inkludert. Kilde: Statistisk sentralbyrå (2017).

Figur 16a. Skoleresultater i 8. klasse



Note. Figuren viser fordelingen av skolebidragsindikatoren i 10.klasse for Oslo og øvrige kommuner i landet. Se ellers note til Figur 16a.

Figur 16b. Skoleresultater i 10. klasse

3.3 En indeks på skoleledelse

Vi studerer skolenes prioriteringer og styring slik dette er målt ved spørreskjemaet til lederne ved grunnskolene. Analysen følger et analyseopplegg i to beslektede studier som også analyserer forklaringer på skolenes bidrag til læring. Den ene er Dobbie og Fryers (2013) studie av friskoler («charter schools») i New York. Resultatene blir oppsummert slik:

..., an index of 5 policies suggested by 40 years of qualitative case studies—frequent teacher feedback, data driven instruction, high-dosage tutoring, increased instructional time, and a relentless focus on academic achievement - explains roughly half of the variation in school effectiveness.

(Dobbie & Fryer 2013:30)

En beslektet studie av Angrist m.fl (2013)²⁸ analyserer friskoler i Massachusetts, og rapporterer funn i samsvar med Dobbie og Fryer.²⁹

De to studiene gir et nyttig utgangspunkt for analysene av Oslos grunnskoler fordi de kobler intervjudata med data om skolenes bidrag til elevenes læring. De amerikanske studiene måler skolebidraget ved å utnytte at det er flere søkere til skolene enn hva som kan tas opp, og at hvilke elever som kommer inn blir bestemt gjennom loddtrekning. Dette er motstykket til Statistisk sentralbyrås indikator på skolebidrag.

Det er trolig vesentlig større variasjon i styring og ledelse mellom amerikanske «charter schools» enn det er mellom grunnskolene i Oslo. Dette gjør det mulig å estimere effekter mer presist i de amerikanske studiene enn i det materialet vi har til disposisjon.

Det er markante forskjeller på amerikansk og norsk kultur. Forhold som motiverer lærere og elever til innsats i New York og Massachusetts har ikke nødvendigvis den samme (positive) effekt i Oslo-skolen. Men samtidig er en ting likt: skolene skal sørge for at elever (på samme alderstrinn) skal lære grunnleggende ferdigheter for å klare seg i et moderne samfunn. Det er ikke overraskende hvis forhold som bidrar til god læring i USA også gir gode resultater i Oslo.

²⁸ Angrist, Pathak & Walters (2013:2) benytter en indikator som vektlegger disiplin, bruk av skoleuniformer, at læreren ber enkeltelever svare på spørsmål i timene, bruk av tidligere elever som lærere, samt bruk av videoopptak for å gi lærere tilbakemelding på undervisningen.

²⁹ Nilsen (2016) analyserer data fra TIMSS-undersøkelsen i 2015. Med nasjonale data fra skolenivået finner hun at indikatorer på læringsmiljø og skoleledelse korrelerer positivt med elevenes faglige prestasjoner. Denne analysen er ikke basert på «value added» indikatorer.

Undersøkelsesopplegget er imidlertid ingen kopi av det som er brukt i de amerikanske studiene, men et design som utnytter variasjoner i måten Oslos grunnskoler styres og ledes på. Dette gjør det mulig å se om skoler med gode læringsresultater systematisk styres og ledes på andre måter enn skoler med svakere resultater. Tilnærmingen gjør det derfor mulig å identifisere hvilke styrings- og ledelsesformer som fremmer læring i en norsk kontekst – i Oslo.

Vi analyserer betydningen av et sett av styrings- og ledelsesdimensjoner: Skoleledelsens resultatorientering, målrettet rekruttering av lærere, hvor intensivt lærernes undervisning følges opp, samarbeid mellom lærerne, utnyttelsen av tiden i klasserommet, forventninger til elevenes læring og omfanget av frivillige kartlegginger av elevene. Indikatorene er som nevnt avledet fra spørreundersøkelsen, og den praktiske målingen av indikatorene er forklart nedenfor. Variabelnavn er markert i kursiv.

Skoleledernes resultatorientering

Vi måler skoleledelsens resultatorientering ved spørsmålet om leders prioritering av egen tid (se eks. Hattie 2009: 83-85). Når skolen har en rektor som vier mye av sin arbeidstid til å kontrollere at elevene oppnår fastsatte mål, forventes det å oppnå bedre resultater. I spørreundersøkelsen svarte lederne på spørsmålet om hvor mye tid de brukte til følgende oppgave: «*Kontrollere elevenes progresjon for å sikre at skolens læringsmål blir nådd*» (jf. spørsmål 1). Vi koder tidsbruken slik: Ingen tid=0, lite tid=1/3, en del tid=2/3, mye tid=1, noe som gir indikatoren *LedersTidsbruk*.

Rekruttering av lærere

Engasjerte og kvalifiserte lærere er en av de viktigste forutsetningene for et godt læringsutbytte. Vi måler dette gjennom spørsmålet om hvilke forhold som vektlegges mest ved ansettelse av lærere (jf. spørsmål 2). Vi koder variabelen *LærerRekruttering* med verdien 1 dersom rektor angir at to kriterier prioriteres høyt (som nummer 1 eller 2): «*At søkeren har et brennende engasjement for elevenes læring*» eller «*At søkeren har sterke faglige kvalifikasjoner*». Hvis skolens ledelse prioriterer andre forhold høyest, får variabelen verdien 0.

Målrettet rekruttering har bare mening når søkerlistene har motiverte og godt kvalifiserte søkere. Vi fanger opp dette ved å benytte følgende spørsmål: «*Kan du i de fleste tilfellene velge mellom en rekke kvalifiserte søkere?*». Variabelen *MangeSøkere* kodes 1 hvis lederen svarer at skolen kan velge mellom en rekke kvalifiserte søkere, og 0 ellers.

Oppfølging av lærere

Skoleledelsen kan fremme god læring ved hyppig oppfølging av lærerne.³⁰ Vi måler dette ved spørsmålet om hvor ofte lærerne får tilbakemelding om undervisningen: «*Sett at vi spurte lærerne på skolen hvor ofte de fikk tilbakemelding fra leder eller annen overordnet om sin undervisning.*» Vi skiller mellom uformell/muntlig tilbakemelding om undervisningen (spørsmål 12) og formell/skriftlig tilbakemelding (spørsmål 13). Vi koder svarene slik at frekvensen av tilbakemeldinger varierer mellom minimumsverdien 0 (en gang i året) og maksimumsverdien 1 (ofte enn en gang i uka).³¹ *LærerOppfølging* er definert som gjennomsnittet av de to indikatorene.

Samarbeid mellom lærerne

Lærersamarbeid kan bidra til bedre undervisning og bedre læring på flere måter. Erfarne og fremgangsrike lærere kan hjelpe medarbeidere til å få bedre resultater; utveksling av erfaringer kan fremme bedre formidling; og samarbeid kan gi bedre informasjon om den enkelte elev.

Samarbeid mellom lærerne kodes ved grad av enighet i følgende to påstander (spørsmål 29): «*Det sentrale i skolens lærersamarbeid er å forbedre elevenes læringsutbytte*» og «*Lærerne bringer systematisk innsikt fra egen undervisningspraksis inn i lærersamarbeidet*». Svarene kodes: 1=helt enig, 2/3=enig, 1/3=uenig og 0=helt uenig. Vi koder variabelen *LærerSamarbeid* som gjennomsnittet av verdiene på disse to indikatorene.

³⁰ Dobbie og Fryer (2013) benytter hyppighet av tilbakemelding som indikator på skolens humankapital: “*Our primary measure of human capital is an indicator variable equal to one if a teacher receives formal feedback or informal feedback 10 or more times per semester.*”

³¹ Hyppigheten av tilbakemeldinger er kodet slik: Sjeldnere enn en gang i året: 0, en gang i året 1/6, to eller tre ganger i semesteret: 2/6, en gang i semesteret: 3/6, en gang i måneden: 4/6, en gang i uka: 5/6, oftere enn en gang i uka: 1.

Tidsbruk i klasserommet

Om tiden brukes effektivt til læring, avhenger av måten hvordan den enkelte lærer utøver ledelse i klassen. Vi måler dette ved spørsmål om den enkelte time benyttes til målrettet læring (jf. spørsmålene 7-10). Vi koder fire delindikatorer, D1-D4, med verdien 1 hvis lederne har svart følgende:

- *Det er fastsatt regler som gjelder for hele skolen, og praktisk talt alle lærere håndhever disse på samme måte. (D1=1)*
- *Alle elevene sitter stille inntil læreren sier at timen er slutt; det er læreren som styrer når timen er slutt, ikke klokka. (D2=1)*
- *Læreren vil umiddelbart ta affære på egnet måte slik at eleven igjen følger med i timen. (D3=1)*
- *Elever går over til en annen oppgave læreren har gitt dem. (D4=1)*

Dersom lederne har gitt andre svar, kodes indikatorene D1-D4 med verdien 0. Variabelen *TidsbrukTilLæring* kodes som gjennomsnittsskåren av de fire indikatorene.³²

Forventninger til elevenes resultater

Som nevnt er det mye som tyder på at skoler oppnår bedre læringsresultater når rektor og øvrig ledelse ved skolen har høye forventninger til elevene. Dette kan anspreke lærere og elever til å yte mer, nettopp for å leve opp til forventningene. I tråd med dette utnytter vi spørsmålet om tilnærminger til undervisning og læring (jf. spørsmål 5). Vi koder *Forventninger* med verdien 1 dersom to av tilnærmingene prioriteres høyt (som nummer 1 eller 2): «Skolen skal alltid sette akademiske mål høyest, og stille krav om at elevene skal nå disse målene.» og «Skolen forventer at elevene har meget god oppførsel.» Hvis disse hensynene ikke prioriteres høyt, kodes Forventninger med verdien 0.

Vi presenterer deskriptiv statistikk for disse indikatorene i tabell 1 nedenfor.

³² Dette betyr at $TidsbrukTilLæring = 1/4 * (D1 + D2 + D3 + D4)$.

Tabell 1. Dokumentasjon av indikatorer fra spørreundersøkelsen

	N	Gj.sn.	Std.	Min	Max
Indikator	86	3.726	1.001	1.667	6.167
Indikator2	86	3.063	0.884	1.250	5.167
Forventning	95	0.189	0.394	0	1
LedersTidsbruk	103	0.835	0.155	0.500	1
KlasseDisiplin	93	0.675	0.232	0	1
LærerRekruttering	130	0.223	0.418	0	1
MangeSøkere	102	0.637	0.483	0	1
LærerOppfølging	93	0.489	0.156	0.0833	0.917
LærerSamarbeid	86	0.605	0.124	0.250	0.750

Forklaring: Tabellen bygger på rektorenes svar på undersøkelsen; N: Antall rektorer som har svart på de ulike spørsmålene; Gj.sn: Gjennomsnittsverdi; Std.: Standard avvik; Min: Minimumsverdi; Max: Maksimumsverdi.

3.4 Sammenhenger mellom ledelse og skolebidrag

Analysen inkluderer de dimensjonene ved lederprioriteringer og -atferd som er definert ovenfor. I en første analyse ser vi på ett bestemt forhold, rektors forventninger til elevene (*Forventning*). Vil høye forventninger til elevenes læring og atferd være et grunnleggende forhold som bidrar til elevenes læring? Rektors forventninger kan både ha effekter direkte på elevenes holdninger og motivasjon, og via lærernes og foreldrenes/foresattes innstilling til skolen.

I tillegg utnytter vi alle de syv dimensjonene til å konstruere en 'sumindeks' for skoleledelse. En enkelt ledelsesdimensjon kan tenkes å ha liten betydning for skolens resultatoppnåelse, mens summen av flere kan ha stor effekt.³³ En annen grunn er at datasettet omfatter et forholdsvis lite antall skoler. Med få observasjoner er det vanskelig å inkludere mange variabler i analysen samtidig. Dette vil lett føre til lav presisjon i estimatene av hver enkelt faktor.

Vi benytter derfor en sumindeks som er summen av de syv indikatorene. Indeksen *Indikator* kan variere mellom 0 og 7 fordi hver av de syv dimensjonene varierer mellom null og en. Høyere verdi på indeksene forventes å bidra til bedre læring og dermed høyere skåre på

³³ Vi har foretatt en faktoranalyse av disse dimensjonene. Da variablene er kategoriske er denne basert på såkalt polykoriske korrelasjoner. Når analysen avgrenses til en enkelt faktor viser denne positive faktorladninger på alle indikatorer med unntak at indikatoren for mange søkere. Denne indikatoren har en ladning som er nær null, og har en svakere ladning (i absolutt verdi) enn de øvrige seks indikatorene.

indikatorene for skolebidrag. Vår neste analyse estimerer derfor effekten av denne indeksen på skolebidrag.

$$\text{Indikator} = \text{LedersTidsbruk} + \text{Forventning} + \text{TidsbrukTilLæring} + \text{LærerRekruttering} + \text{MangeSøkere} + \text{LærerOppfølging} + \text{LærerSamarbeid}$$

En indikator på ledelse bør bare omfatte faktorer som skolen selv kan påvirke. Antallet søkere til ledige lærerstillinger er et forhold som skoleledelsen har en viss innflytelse på, blant annet ved å bidra til et godt arbeidsmiljø ved skolen. Likevel er dette et forhold som i stor grad ligger utenfor skolens kontroll. Vi benytter derfor en alternativ indikator som ikke inkluderer denne variabelen (**MangeSøkere**).

$$\text{Alt.Indikator} = \text{LedersTidsbruk} + \text{Forventning} + \text{TidsbrukTilLæring} + \text{LærerRekruttering} + \text{LærerOppfølging} + \text{LærerSamarbeid}$$

I tabell 2 presenteres deskriptiv statistikk for de relevante variablene. Det er bare små forskjeller i de to indikatorene for styring og ledelse på 8. og 10. trinn.³⁴

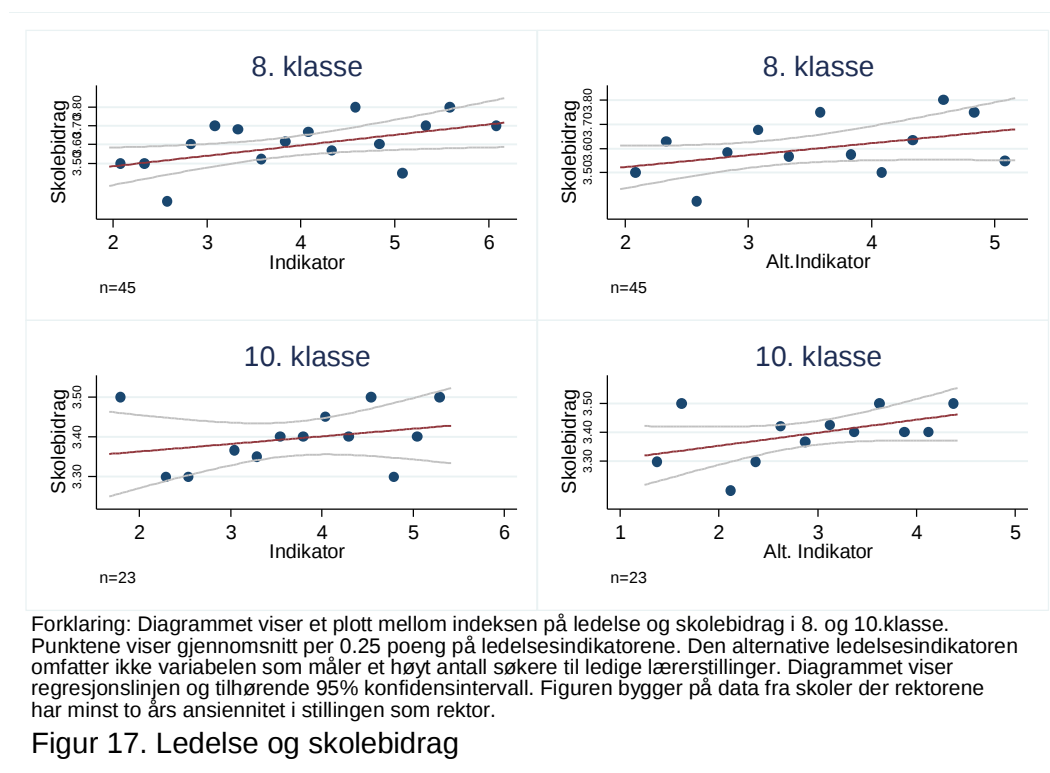
³⁴ Dette skyldes i stor grad at flere av skolene er kombinerte barne- og ungdomsskoler med én rektor.

Tabell 2. Deskriptiv statistikk skolebidrag

	N	Gjennom- snitt	Standard avvik	Mini- mum	Maksi- mum
Skolebidrag, 10. kl.	52	3.38	0.125	3.1	3.8
Skolebidrag, 8. kl.	105	3.38	0.182	3.1	4.1

Note. Tabellen viser skolebidrag for all grunnskolene i Oslo.

Figur 17 illustrerer sammenhengene mellom indeksene på ledelse og skolebidragene på 8. og 10. trinn. Vi ser en klar positiv sammenheng mellom de to variablene, uavhengig av hvilken indeks som benyttes. Summen av syv (alternativt seks) ledelsesfaktorer – leders tidsbruk, leders forventninger, bruk av tid til læring, rekruttering av lærere, søkere til stillinger, oppfølging av lærere og samarbeid mellom lærere - synes å bidra til et høyere skolebidrag både på 8. og 10. trinn.



Det er betydelige forskjeller i elevgrunnlag mellom skolene. Oslo har betydelig innslag av segregering etter bosted; foreldre med ulikt utdanningsnivå og sosial og økonomisk bakgrunn, tenderer å bo i geografisk adskilte områder. Dette er tatt hensyn til i skolebidragsindikatoren. Likevel kan det være andre forskjeller mellom skolene som følge av målbare og ikke-målbare sosiale og økonomiske forskjeller i det lokale

befolkningsgrunnlaget. Dette kan for eksempel ha konsekvenser for hvor attraktivt det er å være leder og lærer ved skolene, noe som ligger utenfor skolenes egen kontroll. For å ta hensyn til dette, har vi klassifisert skolene etter geografisk plassering definert ved hvilken bydel de tilhører. I analysene kontrollerer vi for bydel, slik at estimatene i analysen kun er basert på forskjeller mellom skolene *innenfor* Oslos 15 bydeler.

Vi foretar analysene ved å bruke rektors svar fra spørreskjemaet. Det tar tid for en rektor å sette sitt preg på skolen, og analysen omfatter bare de skoler/rektorer som har minst to års ansiennitet ved den aktuelle skolen. Alle rektorene har ikke svart på alle spørsmålene. Det kan tenkes at rektorer som ikke har svart, har avvikende holdninger og atferd, samtidig som de også oppnår ulike læringsresultater. Dette kan i så fall lede til misvisende resultater.³⁵ Vi foretar derfor analysene ved å inkludere også skolene der rektor ikke har svart, og legger inn en egen variabel for å fange opp dette.³⁶

I tabell 3 presenteres regresjonsanalyser med skolebidragsindikatorene i 8. klasse og 10. klasse som responsvariable.

³⁵ At vi mangler data («missing») for enkeltvariable kan altså lede til misvisende (forventningsskjevte) resultater. Metoden som anvendes her for å korrigere for «missing» gir ikke er heller ikke en fullgod løsning (forventningsrette estimator).

³⁶ For eksempel: Indikatoren Forventninger kodes -1 hvis rektor ikke har svart på spørsmålet, og faktisk verdi hvis spørsmålet er besvart. I tillegg inkluderes en ny variabel (Missing) som tar verdien 1 hvis spørsmålet er besvart, og 0 ellers.

Tabell 3. Ledelse og skolebidrag

Ledelse og skolebidrag i 8. klasse						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Forventning	0.091*	0.096**				
	(0.054)	(0.044)				
Indikator			0.049*	0.038*		
			(0.024)	(0.022)		
Alt. Indikator					0.045	0.046*
					(0.028)	(0.023)
Missing (=1)		0.089		0.188		0.199*
		(0.076)		(0.113)		(0.108)
Antall skoler	53	76	45	76	45	76
Forklart varians	0.328	0.289	0.450	0.275	0.432	0.278

Tabell 3 fortsetter.

Ledelse og skolebidrag i 10. klasse						
	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Forventninger	0.096* (0.047)	0.096** (0.044)				
Indikator			0.058* (0.028)	0.050** (0.024)		
Alt. Indikator					0.077* (0.040)	0.033 (0.033)
Missing (=1)		-0.021 (0.063)		0.131 (0.112)		0.027 (0.137)
Antall skoler	26	41	23	41	23	41
Forklart varians	0.569	0.595	0.594	0.584	0.598	0.566

Robuste standardfeil i parenteser.

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Forklaring: Tabellen viser regresjonsanalyser med skolebidragsindikatorer i 8. og 10. klasse som responsvariable. Forventning, Indikator og Alt. Indikator er definert ovenfor. Missing (=1) er en indikator 1 hvis det mangler data om forklaringsvariablene (Forventninger, Indikator, Alt. Indikator), og 0 ellers. Analysene bygger på svar fra rektorer med minst to års ansiennitet. Analysen kontrollerer for skolens beliggenhet definert ved Oslos 15 bydeler (dvs. faste effekter for bydel). Bydelseffektene er ikke rapportert i tabell 3. Analysene er vektet med den inverse av standardfeilen til skolebidragsindikatorene, og er estimert på grunnlag av konfidensintervallene som er rapportert av Statistisk sentralbyrå.

Tabell 3 viser at rektors forventninger korrelerer positivt med skolens resultater. Både på 8. og 10. trinn er det en forskjell på omtrent 0.1 poeng i skolebidrag. Dette svarer til henimot drøyt et halvt standard avvik på 8. trinn og omtrent ett standard avvik på 10. trinn (se tabell 2).

Tabellen viser også positive sammenhenger mellom den sumindikatoren og skolebidrag i 8. og 10. klasse. Sammenhengene er praktisk talt omtrent like sterke på de to nivåene, og de fleste estimatene er statistisk utsagnskraftige på begge nivåer.³⁷

Frivillige kartlegginger/tester ved skolene

Alle skoler i Oslo gjennomfører obligatoriske prøver fastsatt av stat og kommune. Det er imidlertid variasjoner mellom skolene i bruken av skoleinitierte kartlegginger. Vi benytter derfor data om antall tester i lesing, skriving og regning. Vi beregner gjennomsnittlig antall tester per fag og per år for mellomtrinnet (i 7. klasse, jf. spørsmål 18) og på ungdomstrinnet (i 8. og 9. klasse). Vi kan så studere samvariasjon mellom disse testene og skolebidragsindikatorene på 8. og 10. trinn.

Det er betydelig færre som har svart på spørsmålet om antallet frivillige kartlegginger og tester. Vi tar hensyn til dette i analysen ved å inkludere skoler (rektorer) som ikke har svart på spørsmålet, og håndtere disse ved kontrollvariable slik som i tabell 3. Analysene tar hensyn til skolenes beliggenhet definert ved bydeler, også på linje med analysene i tabell 3. Antall kartlegginger er målt ved å benytte svarene fra alle som har deltatt i undersøkelsen, noe som vil kunne redusere målefeil. Resultatene blir presentert i tabell 4.

Tabell 4. Antall frivillige kartleggingsprøver og skolebidrag

	(1)	(2)	(3)	(4)
	8.klasse		10.klasse	
Antall kartlegginger	0.020** (0.009)	0.012 (0.012)	-0.015 (0.016)	0.001 (0.013)
Missing (=1)		0.092* (0.052)		-0.014 (0.037)
Antall respondenter	104	257	60	136
Forklart varians	0.478	0.300	0.482	0.379

Robuste standardfeil «klustret» på skolenivå i parenteser.

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Forklaring: Tabellen viser regresjonsanalyser med skolebidragsindikatorer i 8. og 10. klasse som responsvariable. Analysene kontrollerer for skolenes beliggenhet definert ved Oslos 15 bydeler (dvs. faste effekter for bydel). Bydelseffektene er ikke rapportert i tabell 4.

³⁷ Vi har også beregnet sammenhenger mellom skolebidrag og hver av de syv variablene som inngår i Indikatoren. Sammenhengene kontrollerer for skolenes bydelstilhørighet. Regresjonsanalysene gir ingen signifikante sammenhenger for enkeltvariablene.

Resultatene i tabell 4 viser at det er liten eller ingen korrelasjon mellom antallet av skolens egne kartlegginger og skolebidragene. Riktignok er det en positiv samvariasjon i 8. klasse (se kolonne 1). Denne samvariasjonen forsvinner når vi inkluderer skoler der vi mangler data om antall kartlegginger. Skoler der det mangler opplysninger fra spørreundersøkelsen om kartlegginger har høyere skolebidrag enn skoler med data om kartlegginger, og tas det hensyn til dette, er det ingen korrelasjon mellom de to variablene. Resultatene for 10. klasse viser ingen samvariasjon mellom antallet frivillige kartlegginger og skolebidragene.

En grunn til at frivillige kartlegginger og tester (som *ikke* omfattes av «Prøveplan for Oslo skolen») ikke synes å ha betydning for skolebidraget, er at disse kommer i tillegg til de obligatoriske testene. Informasjonsverdien av disse testene kan derfor være beskjeden. En annen grunn kan være at disse kartleggingene og testene ikke følges opp i møter med områdedirektørene. Dermed får disse testene en svakere oppfølging internt i skolene.

3.5 Resultater fra ti casestudier

I den kvantitative analysen finner vi effekter på elevenes læring av en samleindikator på ledelse. Et formål med casestudiene er å etterprøve dette funnet på et utvalg enkeltskoler. Et annet formål er å søke mer kunnskap og forståelse om skoleledelse i praksis innenfor den rammen samleindikatoren setter. Viktige elementer i samleindikatoren for ledelse inngår også i det vi skal betegne som «faglig profesjonelle fellesskap». Vi benytter casestudiene for å kartlegge i hvilken grad skolelederne har etablert slike fellesskap, eller arbeider for å etablere dem.

Med et profesjonelt fellesskap mener vi et samarbeid mellom lærerne kjennetegnet ved høy grad av åpenhet og forpliktelse, der deltakerne deler kunnskaper og erfaringer, der ledelsen ved skolen bidrar aktivt i samarbeidet og der formålet er å øke elevenes læringsutbytte. I nyere skoleforskning argumenteres det for at velfungerende profesjonelle fellesskap har en betydelig effekt på elevenes læring.

I vedlegg B gis en mer detaljert fremstilling av analyseopplegg og resultater fra casestudiene. Studien er avgrenset til 10 skoler på ungdomstrinnet. Fem av disse skolene har en

skolebidragsindikator som ligger over gjennomsnittet for Oslo som helhet, mens de øvrige skårer under gjennomsnittet på indikatoren (Steffensen med flere, 2017). Vi har anvendt en strukturert intervjuguide som grunnlag for samtale med ledere og i noen tilfeller lederteam.

I vårt utvalg av skoler finner vi at skoler som har utviklede profesjonelle fellesskaper, skårer høyere enn andre målt ved skolebidragsindikatorer. At skoler med et velutviklet profesjonelt fellesskap har gode læringsresultater, betyr ikke nødvendigvis at dette er en kausal sammenheng. Vi finner imidlertid at også de skolene som er kommet kortest i gjennomføring av profesjonelle fellesskap, har startet med et systematisk arbeid mot utvikling av mer produktive profesjonelle fellesskap.

I undersøkelsen beskrives detaljerte trekk ved skoler i utvalget som er kommet langt og skoler som er kommet kort i utvikling av faglig profesjonelle fellesskap. Casematerialet indikerer at skolene har ulike forutsetningene for utvikling av profesjonelle fellesskap. Ved enkelte skoler synes ledelsen å ha hatt en viktig rolle i utviklingen av samarbeidet. Ved andre skoler har lederne tatt initiativ, men ikke lykkes i samme grad. Ved noen skoler kan det også synes som et godt lærersamarbeid forutsetter mer grunnleggende endringer i arbeids- og tenkemåter.

Lederne arbeider systematisk for å frigjøre mer tid til å lede utviklingen av profesjonelle fellesskap på sin skole, særlig gjennom å forsøke å redusere tidsbruken til administrative oppgaver. For noen skolars vedkommende vil det antagelig være nødvendig å styrke ledelseskapasiteten for å kunne ha en tilfredsstillende fremdrift i dette arbeidet. Skolene vil kunne ha nytte av å få tilført systematisk støtte og kunnskap om hvordan de mer presist kan arbeide for at de profesjonelle fellesskapene blir reelle lærende fellesskap, at de medfører forpliktelse til endring av undervisningsinnhold og gjennomføring og hvordan kapasiteten til å utvikle og vedlikeholde slike fellesskap kan økes.

3.6 Elevenes mulighet for læring – Slik lærerne ser det

I denne undersøkelsen kartlegges relasjonene mellom lærer og elev langs en rekke dimensjoner som regnes som viktige for elevenes læring; om lærerne utviser respekt overfor elevene og viser at de bryr seg om dem og generelt støtter og hjelper dem i læringsarbeidet; om lærerne tilrettelegger for elevenes læring gjennom å gi de arbeidsro, utfordringer, følge

opp skole- og hjemmearbeid og tilrettelegge for den enkelte elevs læring gjennom individuell tilpasning av skolearbeidet og læringsprosessen; om lærerne gir elevene mål for sin læring og forklarer hvordan disse kan bli oppnådd, involverer elevene i dette arbeidet og følger opp med å vise frem vurderingskriterier og tilbakemeldinger som er egnet til å fremme læring; om lærerne synliggjør høye forventninger til elevene; og i hvilken grad data om elevenes faglige utvikling brukes i lærernes tilbakemelding til elevene og i lærernes utvikling av egen undervisning.

Undersøkelsen omfatter 25 kontaktlærere fra skoler som er med i casestudien (3.5).

Kontaktlærerne er fordelt på skoler som vi i casestudien har omtalt som hhv skoler med velutviklede faglige fellesskap og skoler med mindre velutviklede faglige fellesskap. Hver kontaktlærer ble bedt om å ta standpunkt til 20 påstander om ulike sider ved skolens arbeid på skalaen helt enig, litt enig, verken enig eller uenig, litt uenig, helt uenig. De fleste spørsmålene er hentet fra Lærerundersøkelsen (Udir.no). Kontaktlærerne ble bedt om å ta utgangspunkt i de elevene de var kontaktlærere for, og gjøre en samlet vurdering for samtlige fag og samtlige lærere for disse elevene når de tok standpunkt til påstandene. De aller fleste kontaktlærerne ble fulgt opp med en samtale om svarene. Undersøkelsen må tolkes med forsiktighet fordi den omfatter et lite antall lærere og skoler, og fordi lærernes egne vurderinger av læringssituasjonen kan avvike fra hva som ville fremkomme gjennom direkte observasjon. På den annen side er svarene i det store og hele konsistente slik at det er usikkert om et større antall respondenter ville gitt et vesentlig forskjellig resultat.

Etter kontaktlærernes mening har elevene gjennomgående gode læringsbetingelser på skolene deres. Det gjelder for alle de undersøkte dimensjonene ved forholdet mellom lærer og elev. Særlig sterke sider ved skolene er at lærerne viser elevene at de bryr seg om dem og viser dem respekt, at de gir ofte tilbakemeldinger til elevene som de kan bruke til å bli bedre i fagene og at de har høye forventninger til elevenes læring. De ikke fullt så sterke sidene ved skolene uttrykkes ved at et betydelig flertall (over 70%) svarer litt enig på påstandene om at elevene ber lærerne sine om hjelp hvis det er noe de ikke får til, lærerne tilpasser undervisningen slik at alle elever får læringsprogresjon og lærerne forklarer elevene målene i fagene slik at elevene forstår dem.

Det er et betydelig ønske om å redusere antallet kartlegginger. På den annen side er det stor oppslutning om synet om at kartlegginger brukes systematisk som grunnlag for

tilbakemelding til elevene og til å utvikle undervisningen ved skolen. Det er imidlertid en vesensforskjell mellom skolelederne og lærerne: Lederne vil opprettholde omfanget av kartlegginger, mens omtrent halvparten av lærerne vil redusere kartlegginger.

Den største utfordringen respondentene gir uttrykk for, er at liten tid, store klasser og brede fagplaner som lærerne føler en forpliktelse for å komme gjennom, reduserer mulighetene til å drive med differensiert og tilpasset undervisning på en måte som lærerne ser som ønskelig. Antagelig vil det være fornuftig at skolen i sitt pedagogiske utviklingsarbeid og i utvikling av pedagogiske fellesskap i større grad enn i dag forholder seg til denne problematikken, drøfter den og søker etter måter å avhjelpe denne situasjonen.

Skoler med velfungerende faglige fellesskap rangerer seg selv høyere enn andre på de aller fleste dimensjonene. I oppfølgingssamtalene ser vi at respondentene fra disse skolene synliggjør en mer bevisst refleksjon om praksis enn skoler med mindre velfungerende faglige fellesskap. Sammenfattet indikerer denne undersøkelsen at gode profesjonelle fellesskap bidrar til å gi læreren, gjennom faglig støtte og utvikling, mulighet for å utvikle best mulig læringsforhold for elevene, slik de er målt i denne undersøkelsen.

4. Oppsummering

Elevene i Oslo-skolen lærer mye sammenlignet med skoler ellers i landet. Dette kommer alle elever til gode. På nasjonalt nivå spiller skolene i øverste divisjon. Det er imidlertid forskjeller i skolenes bidrag til elevenes læring - slik dette måles ved Statistisk sentralbyrås skolebidragsindikatorer. Mye kan vinnes ved å heve de svakere skolene til samme nivå som de beste.

Oslo har et enhetlig styrings- og rapporteringssystem for grunnskolen, en sentralisert ansettelsesprosess for rektorer, og lederne har gjennomgått omfattende lederutdanning. Til tross for dette er det forskjeller i hvordan skolene ledes - slik dette kan måles ved en spørreundersøkelse. For eksempel gjelder dette ledernes forventninger til elevene: Mange ledere prioriterer elevenes trivsel høyest, mens andre setter god elevatferd og oppnåelse av læringsmålene høyest. Det er også forskjeller i hvordan rektorene disponerer sin tid, hvordan

lærere rekrutteres, hvor intensivt lærernes undervisning følges opp, og hvordan lærerne samarbeider.

Et viktig resultat er at disse forskjellene i ledelse varierer systematisk med skolebidragene. Analysene gjør det vanskelig å peke på at en enkelt av disse faktorene er avgjørende: Vi finner klare sammenhenger mellom en indeks på styring og ledelse på den ene siden, og skolebidragene på mellom- og ungdomstrinnet på den andre siden. En faktor synes imidlertid å ha selvstendig effekt: Rektorer med høye forventninger til elevenes læring og atferd har også høyere skolebidrag. Forskningsdesignet gir ikke grunnlag for å hevde at dette er årsakssammenhenger, og resultatene bør derfor brukes med forsiktighet.

Skolelederne mener omfanget at kartlegginger og testing er riktig, og de oppgir at de har god nytte av dette. Tester ansees som viktig både for å følge opp lærere og elever, og for å gi tilbakemelding til foreldre/foresatte. Skolene gjennomfører også en rekke tester på eget initiativ, noe som også tyder på at resultatene gir nyttig informasjon. Resultater fra tester følges opp fra kommunens (områdedirektørenes) side, og skolelederne og lærerne samarbeider om analyse av resultatene. Kartlegging og testing legger ikke beslag på mye av undervisningstiden.

Oslo-skolen spiller som nevnt i en av de øverste divisjonene. Om Oslo-skolen vil «opp en divisjon», må læringsutbyttet heves og spredningen mellom skolene reduseres. Tid til læring er viktig; testing og kartlegging tar lite tid fra undervisningen. Informasjon fra testinger og kartlegging brukes aktivt i ledelsen av den enkelte skole, og blir verdsatt av skolelederne. Det er større sjanse for opprykk til en høyere divisjon gjennom en bred innsats for bedre skoleledelse, herunder høye ambisjoner for elevens læring og god oppfølging av læringsmålene. De rektorene som har høye forventningene til hva elevene skal oppnå, får best resultater. Det gir mulighet for andre til å følge etter.

Forskning tyder på at gode profesjonelle fellesskap har betydning for hvor mye elevene lærer på skolen. I casestudien finner vi at skoler med velutviklede profesjonelle fellesskap ligger høyest på skolebidragsindikatorene. Samtlige ledere/lederteam på caseskolene prioriterer imidlertid utvikling av et profesjonelt fellesskap høyt eller svært høyt. Utvikling av profesjonelle fellesskap ser ut til å være en kjernestrategi for forbedring av skolene.

Lærerundersøkelsen viser at elevene har gjennomgående gode læringsbetingelser på skolene, slik kontaktlærerne vurderer det. Dette gjelder for alle de undersøkte dimensjonene ved forholdet mellom lærer og elev. Særlig sterke sider ved skolene er at lærerne viser elevene at de bryr seg om dem og viser dem respekt, at de gir ofte tilbakemeldinger til elevene som de kan bruke til å bli bedre i fagene og at de har høye forventninger til elevenes læring. Den største utfordringen kontaktlærerne gir uttrykk for, er at liten tid, store klasser og brede fagplaner som lærerne føler en forpliktelse for å komme gjennom, reduserer mulighetene til å drive med differensiert og tilpasset undervisning på en måte som lærerne ser som ønskelig. Kontaktlærerne tilkjenner et betydelig ønske om å redusere antallet tester og kartlegginger. Det kan her fremstå som at det er en vesensforskjell mellom skolelederne og lærerne: Lederne vil opprettholde omfanget av tester og kartlegginger, mens omtrent halvparten av lærerne vil redusere disse. I spørsmålet til skolelederne har vi bedt de ikke regne med «fredagsprøver», kapitellprøver ol. En slik avgrensning er ikke gjort i lærerundersøkelsen. Svarene til disse to gruppene er derfor ikke nødvendigvis sammenlignbare. Rapporten diskuterer metodiske begrensninger ved casestudien og lærerundersøkelsen.

Referanser

Angrist, J. D., Pathak, P.A. and Walters, C.R. 2013. Explaining Charter School Effectiveness." *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4): 1-27.

Bloom, N. and Reenen, J.V. 2010. Why Do Management Practices Differ across Firms and Countries? *Journal of Economic Perspectives*, 24(1): 203-24.

Chetty, R., Friedman, J.N. and Rockoff, J.E. 2014a. Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *American Economic Review*, 104(9): 2593-2632.

Chetty, R., Friedman, J.N., and Rockoff, J.E. 2014b. Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104(9): 2633-79.

Dee, T. and Jacob, B. 2010. The Impact of No Child Left Behind on Students, Teachers, and Schools. *Journal of Policy Analysis and Management* 30(3): 418-446.

Deming, D. J. and Figlio, D. 2016. Accountability in US Education: Applying Lessons from K-12 Experience to Higher Education. *Journal of Economic Perspectives*, 30(3): 33-56.

Dobbie, W. and Fryer, R.G. 2013. Getting beneath the Veil of Effective Schools: Evidence from New York City. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4): 28-60.

Figlio, D. and Loeb, S. 2011. School Accountability. Publisert i: Hanushek, E.A., Machin, S. and Woessmann, L. *Handbooks in Economics*, 3: 383-421.

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

Hornig, E. and Loeb, S. 2010. New Thinking About Instructional Leadership. *Phi Delta Kappan*, 92 (3): 66-69.

Hægeland, T. Kirkebøen, L.J., Bratsberg, B. og Raaum, O.. 2011. Value added-indikatorer. Et nyttig verktøy i kvalitetsvurdering av skoler? *Rapporter 42/2011* Statistisk sentralbyrå.

Nilsen, T. 2016. Skolemiljø. Kapittel 5 i: Bergem, Ole Kristian; Kaarstein, Hege & Nilsen, Trude (2016). TIMSS 2015, I: Ole Kristian Bergem; Hege Kaarstein & Trude Nilsen (red.), *Vi kan lykkes i realfag - Resultater og analyser fra TIMSS 2015*.

Purkey, S. C., and Smith, M.S. 1983. Effective Schools: A Review. *Elementary School Journal* 83 (4): 426-52.

Robinson, V., Lloyd, C.A., and Rowe, K.J. 2008. The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly* 44(5): 635-674.

Robinson, V., Hohepa, M. and Lloyd, C., 2009. *School Leadership and Student Outcomes—Best Evidence Synthesis*. Ministry of Education, School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES).

Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. 1995. *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. U.S. Department of Education Office for Standards in Education. London, April.

Steffensen, K., Ekren, R. Zachrisen, O. og Kirkebøen, L.J. 2017. Er det forskjeller i skolars og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? En kvantitativ studie. *Rapporter 2017/2*. Statistisk sentralbyrå.

Zachrisen, O.O. og Steffensen, K. 2016. Dokumentasjonsnotat om skole og kommunebidragsindikatorer i grunnskolen. *Notater 2016/35*. Statistisk sentralbyrå.

VEDLEGG A. Spørreskjema til skoleledere

Hei

Oslo kommune har tatt initiativ til et prosjekt om kvaliteten i Osloskolen, og hvordan denne kan heves ytterligere. Dette er bakgrunnen for en undersøkelse som gjennomføres av Handelshøyskolen BI i samarbeid med NTNU. Vi gjennomfører derfor en intervjuundersøkelse blant rektorer og ledere i grunnskolen.

De opplysningene som samles inn behandles strengt konfidensielt. Kun forskerne ved BI og NTNU får tilgang til materialet. Vi vil knytte svarene på undersøkelsen til statistiske opplysninger om den enkelte skole og elevene der. Det gjelder blant annet data fra Statistisk sentralbyrå om elevenes resultater på de nasjonale prøvene, eksamensresultater, samt bakgrunnsopplysninger om elevene og statistiske opplysninger om skolene.

Ingen resultater vil bli offentliggjort på en måte som gjør det mulig å identifisere enkelt svar. Ingen i Oslo kommune eller i Utdanningsetaten har adgang til å se hva den enkelte har svart på undersøkelsen. Resultatene vil kun bli offentliggjort i form av tabeller eller figurer. Undersøkelsen er godkjent av Personvernombudet for forskning.

Når prosjektet er avsluttet blir alle navn og e-postadresser slettet. Fra samme tidspunkt blir data lagret anonymt, slik at det ikke blir mulig å finne ut hva den enkelte har svart.

Det tar 25 minutter å besvare spørreundersøkelsen, og du deltar ved å klikke på denne linken:

<https://survey.enalyzer.com/?Pid=gug6p5k8&Rid=tpgbunm2>

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og vi håper du tar deg tid til å svare i løpet av 2-3 virkedager!

Hvis du spørsmål om undersøkelsen, vennligst send oss en e-post: joan.from@bi.no eller rune.sorensen@bi.no.

På forhånd takk for hjelpen!

Johan From/Rune Sørensen
Professor, prosjektledere

1. Hvor mye tid har du i løpet av det siste året brukt på følgende lederoppgaver?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ingen tid	Lite tid	En del tid	Mye tid	Vet ikke
Sørge for utvikling av skolens lokale læreplaner	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikle egen skoles læringsmål	☐	☐	☐	☐	☐
Kontrollere at lærerne legger til grunn skolens læringsmål i egen undervisning	☐	☐	☐	☐	☐
Kontrollere elevenes progresjon for å sikre at skolens læringsmål blir nådd	☐	☐	☐	☐	☐
Administrativ drift av skolen (økonomi- og personalforvaltning)	☐	☐	☐	☐	☐
Sørge for at det finnes klare regler for elevenes atferd	☐	☐	☐	☐	☐
Ta tak i forstyrrende oppførsel fra elevers side	☐	☐	☐	☐	☐
Skape et tillitsfullt klima blant lærerne	☐	☐	☐	☐	☐
Ta initiativ til samtaler for å hjelpe lærere som har problemer i klassen	☐	☐	☐	☐	☐
Gi veiledning til lærere som har spørsmål eller problemer med undervisningen sin	☐	☐	☐	☐	☐
Besøke andre skoler eller delta på konferanser for å få nye ideer	☐	☐	☐	☐	☐
Sette i gang faglige prosjekter eller gjennomføre forbedringer	☐	☐	☐	☐	☐
Delta i utviklingstiltak for skoleledere	☐	☐	☐	☐	☐

2. Hvilke faktorer prioriterer du høyest ved ansettelser? Angi hvilke hensyn du setter høyest ved å sette tall fra høyest (=1) til lavest prioritet (=8)

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	1	2	3	4	5	6	7	8
At søkeren har lang erfaring som lærer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
At søkeren har sterke faglige kvalifikasjoner	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
At søkeren kan dokumentere gode resultater fra tidligere stillinger	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
At søkeren har et brennende engasjement for elevenes læring	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
At søkeren har en kompetent og sikker ledelse i klasserommet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
At søkeren kan samarbeide godt med de andre lærerne på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
At det er bred oppslutning om kandidaten i ledergruppa	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
At ansettelsen ikke skaper konflikt med tillitsvalgt på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Hvordan arbeider du når en lærerstilling skal besettes ved skolen?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ja	Nei	Vet ikke
Delegeres storparten av arbeidet med å ansette nye lærere til lederen ved den avdelingen hvor læreren skal arbeide i?	☐	☐	☐
Oppfordrer du spesielt dyktige lærere ved andre skoler til å søke utlyste stillinger?	☐	☐	☐
Benytter du muligheten til å la søkere vise sine ferdigheter som lærer i klasserommet?	☐	☐	☐
Har du i løpet av de tre siste årene foreslått å gi særskilt egnede eller dyktige søkere spesielt gode lønns- og/eller arbeidsvilkår?	☐	☐	☐
Kan du i de fleste tilfellene velge mellom en rekke kvalifiserte søkere?	☐	☐	☐

Annet (vennligst spesifiser)

4. Hvordan har du håndtert situasjoner der en lærer ikke når tilfredsstillende resultater for elevene?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ja	Nei	Vet ikke
Har du i løpet av de tre siste årene sørget for at en eller flere lærer har fått særskilt oppfølging og/eller bistand med sikte på å bedre undervisningen i klasserommet?	☐	☐	☐
Følger skolen en fast fremgangsmåte når elevresultatene hos enkeltlærere ikke er tilfredsstillende?	☐	☐	☐
Har du i løpet av de siste tre årene bidratt til at en lærer selv har sagt opp stillingen?	☐	☐	☐

Annet (vennligst spesifiser)

5. Vennligst ranger de ulike tilnærmingene til undervisning og læring nedenfor. Angi hvilken tilnærming du prioriterer ved å sette tall fra høyest (=1) til lavest prioritet (=10).

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Skolen har en helhetlig tilnærming til den enkelte elevs sosiale og emosjonelle utvikling.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolen setter alltid elevens læringsmål høyest, og stiller krav om at disse målene skal nås.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolen har svært høye forventninger til elevenes atferd i og utenfor klasserommet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolen prioriterer at alle elever skal trives sosialt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolen vil stimulere den enkelte elevs interesser ved prosjekttrettet arbeid.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolen vektlegger utvikling av elevenes digitale ferdigheter.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolen vil styrke selvtiliten til den enkelte elev gjennom positive tilbakemeldinger.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolen vil stimulere elevenes kreativitet gjennom arbeidet med fagene.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolen vektlegger læring gjennom tverrfaglig arbeid.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skolen fremmer elevens læring ved å utvikle lærernes evne til klasseledelse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Praktisering av orden og oppførsel

De påfølgende spørsmålene er knyttet til hvordan reglene for orden og oppførsel praktiseres ved skolen

7. Hvilken av disse påstandene gir best beskrivelse av reglene for oppførsel ved din skole?

(Oppgi kun ett svar)

- ☐ Det er fastsatt regler som gjelder for hele skolen, og praktisk talt alle lærere håndhever disse på samme måte.
- ☐ Reglene er de samme for alle, men lærerne håndhever hvert tilfelle på individuelt grunnlag.
- ☐ Lærerne fastsetter selv reglene for oppførsel, og hvordan disse skal håndheves

8. Hvilken påstand beskriver best hva en observatør i klasserommet ser når en skoletime er slutt?

(Oppgi kun ett svar)

- ☐ Alle elevene sitter stille inntil læreren sier at timen er slutt; det er læreren som styrer når timen er slutt, ikke klokka.
- ☐ Elevene pakker sammen og begynner å reise seg når de mener timen er slutt; læreren gir noen ganger beskjeder av typen «husk leksene» samtidig som elevene går mot utgangsdøra.
- ☐ Enkelte elever pakker sammen litt for tidlig; de siste minuttene brukes ikke til læring.

9. Hva ser en observatør når en elev mister konsentrasjonen og legger hodet på pulten?

(Oppgi kun ett svar)

- ☐ Læreren vil umiddelbart ta affære på egnet måte slik at eleven igjen følger med i timen
- ☐ Læreren vil unngå en konfrontasjon som kan forstyrre klassens arbeid, og heller på et senere tidspunkt snakke til den eleven det gjelder
- ☐ Det avhenger av læreren – enkelte vil straks påtale oppførselen, mens andre vil unngå konfrontasjon og snakke til eleven på et senere tidspunkt

10. Når noen elever har avsluttet en oppgave tidlig, og venter på at de andre skal bli ferdige, hvilken av de følgende påstandene dekker best hva en observatør ser?

(Oppgi kun ett svar)

- ☐ Elevene gjør lekser i et annet fag
- ☐ Elevene sitter rolig og hviler
- ☐ Elever går over til en annen oppgave læreren har gitt dem

11. Tilbakemeldinger til lærerne

De neste spørsmålene omhandler tilbakemeldinger til lærerne ved skolen.

Sett at vi spurte lærerne på skolen hvor ofte de fikk tilbakemelding fra leder eller annen overordnet om sin undervisning.

12. Hvor ofte vil en lærer si at det gis uformelle og muntlige tilbakemeldinger fra leder?

(Oppgi kun ett svar)

- ☐ Sjeldnere enn en gang i året
- ☐ En gang i året
- ☐ To eller tre ganger i semesteret
- ☐ En gang i semesteret
- ☐ En gang i måneden
- ☐ En gang i uka
- ☐ Oftere enn en gang i uka

13. Hvor ofte vil en lærer si at det gis muntlige tilbakemeldinger fra leder i en planlagt og strukturert samtale?

(Oppgi kun ett svar)

- ☐ Sjeldnere enn en gang i året
- ☐ En gang i året
- ☐ To eller tre ganger i semesteret
- ☐ En gang i semesteret
- ☐ En gang i måneden
- ☐ En gang i uka
- ☐ Oftere enn en gang i uka

14. Når læreren gis tilbakemelding i en planlagt og strukturert samtale, hva bygger tilbakemeldingen på? (Sett ett eller flere kryss)

(Oppgi gjerne flere svar)

- ☐ Besøk og observasjon i klasserommet
- ☐ Elevenes resultater på prøver eller tester
- ☐ Tilbakemelding fra elevenes foreldre/foresatte
- ☐ Tilbakemelding fra lærerens kolleger
- ☐ Tilbakemelding fra elevene

Annet (vennligst spesifiser)

15. Hvor ofte har du møte med områdedirektør for å gjennomgå skolens resultatoppnåelse?

(Oppgi kun ett svar)

- ☐ Sjeldnere enn en gang i året
- ☐ En gang i året
- ☐ To eller tre ganger i semesteret
- ☐ En gang i semesteret
- ☐ En gang i måneden
- ☐ En gang i uka
- ☐ Oftere enn en gang i uka

16. Hvilke temaer tillegges mest vekt fra områdedirektøren i dine møter med vedkommende?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ikke viktig	Litt viktig	Ganske viktig	Meget viktig	Vet ikke
Arbeidsmiljøet på skolen (herunder sykefravær)	☐	☐	☐	☐	☐
Ansettelse og avgang blant lærerne ved skolen	☐	☐	☐	☐	☐
Elevmiljøet på skolen (herunder fravær, mobbing, mv.)	☐	☐	☐	☐	☐
Samarbeidet med l foreldre/foresatte	☐	☐	☐	☐	☐
Praktiske utfordringer knyttet til skolens drift (lokaler, bemanning, budsjett/regnskap, mv.)	☐	☐	☐	☐	☐
Rektors analyse av resultatutviklingen i skolen	☐	☐	☐	☐	☐
Læringsresultatene for elever med svake resultater, målt ved prøver eller tester	☐	☐	☐	☐	☐
Læringsresultatene for elever med	☐	☐	☐	☐	☐

særsilt gode
evner

Læringsmiljøet
ved skolen,
herunder
betydningen av
arbeidsro i
klasserommet

☐
☐
☐
☐
☐

Hvor mange frivillige og standardiserte kartlegginger av elevenes grunnleggende ferdigheter gjennomføres på skolenivå?

Det som skal telles med er tester som er frivillige for skolen, herunder gjenbruk av nasjonale prøver, læringsstøttende prøver, kartlegginger av typen "Carlsten", "Alle teller!" osv.

Kartlegginger og prøver som inngår i "Prøve- og oppfølgingsplan", "Fredagsprøver", gloseprøver, kapitteprøver og lignende skal ikke telles med.

18. Hvor mange ganger i løpet av skoleåret gjennomføres frivillige tester som beskrevet over? (Sett ett kryss for hvert klassetrinn og hvert fag. Sett kryss for Vet ikke/Ikke relevant hvis du ikke har ansvar for det aktuelle trinnet.)

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	0	1	2	3	4	5	6	7 eller flere ganger	Vet ikke/ Ikke relevant
1.trinn: Lesing	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.trinn: Regning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1.trinn: Skriving	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.trinn: Lesing	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.trinn: Regning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.trinn: Skriving	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.trinn: Lesing	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.trinn: Regning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.trinn: Skriving	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.trinn: Lesing	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.trinn: Regning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7.trinn: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Skriving

Hvor mange frivillige og standardiserte kartlegginger av elevenes grunnleggende ferdigheter gjennomføres på skolenivå?

Det som skal telles med er tester som er frivillige for skolen, herunder gjenbruk av nasjonale prøver, læringsstøttende prøver, kartlegginger av typen "Carlsten", "Alle teller!" osv.

Kartlegginger og prøver som inngår i "Prøve- og oppfølgingsplan", "Fredagsprøver", gloseprøver, kapittelprøver og lignende skal ikke telles med.

20. Hvor mange ganger i løpet av skoleåret gjennomføres frivillige tester som beskrevet over? (Sett ett kryss for hvert klassetrinn og hvert fag. Sett kryss for Vet ikke/Ikke relevant hvis du ikke har ansvar for det aktuelle trinnet.)

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	0	1	2	3	4	5	6	7 eller flere ganger	Vet ikke/Ikke relevant
8.trinn: Lesing	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8.trinn: Regning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8.trinn: Skriving	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9.trinn: Lesing	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9.trinn: Regning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9.trinn: Skriving	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

21. I hvilken grad er testing av elevene nyttig for skolen, elevene og foresatte?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad	Vet ikke
I hvilken grad gir resultater fra testene viktig informasjon om elevenes læring for deg som skolens leder?	☐	☐	☐	☐	☐
Hvis vi hadde spurt lærerne ved skolen, i hvilken grad ville flertallet av lærerne ha svart at testresultatene ga	☐	☐	☐	☐	☐

dem viktig
informasjon?

Hvis vi hadde
spurt elevene, i
hvilken grad ville
flertallet ha sagt at
resultatene av
testene ga dem
viktig
informasjon?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Hvis vi hadde
spurt elevenes
foreldre/foresatte,
i hvilken grad
ville flertallet ha
sagt at resultatene
av testene ga dem
viktig
informasjon?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

22. På hvilken måte benytter skolen resultatene fra elevenes prøver og tester?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

Ikke i det hele tatt I liten grad I noen grad I høy grad Vet ikke

Resultatene
brukes av lærere
og ledelse til å
evaluere og
forbedre
undervisningen

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Resultatene
brukes til å sette
inn tiltak for å
rette opp
skjevheter i
resultater mellom
klassene

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Resultatene til den
enkelte eleven
brukes for bedre å
tilpasse
opplæringen til
den enkelte

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

23. Hvor enig er du i følgende utsagn om hvordan skolen arbeider med analyse av testresultater?

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

Helt enig Enig Uenig Helt uenig Vet ikke

Skolen har
tilrettelagt for at
lærerne har tid til
å analysere
resultater av tester

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Det er laget
prosedyrer for
hvordan data fra
tester skal
analyseres

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ledelsen deltar aktivt i analysen av testresultatene	☐	☐	☐	☐	☐
Ledelsen samarbeider nært med lærerne om analyse av testresultatene	☐	☐	☐	☐	☐
Ledergruppen ved skolen samarbeider nært om analyse av testresultatene	☐	☐	☐	☐	☐

24. Det samlede omfang av kartlegginger kan reduseres for å spare tid for elever og lærere, eller omfanget av kartlegginger kan økes for å få bedre informasjon om hvor elevene står. Mener du at omfanget bør økes eller reduseres?

(Oppgi kun ett svar)

- ☐ Reduseres betydelig
- ☐ Reduseres noe
- ☐ Opprettholdes
- ☐ Økes noe
- ☐ Økes betydelig

Elever og foresatte skal regelmessig motta skriftlig informasjon om elevens læring. Kravene kan reduseres for å spare tid for lærerne, eller økes for å gi elever og foresatte bedre informasjon.

26. Mener du at omfanget av slik rapportering bør økes eller reduseres?

(Oppgi kun ett svar)

- ☐ Reduseres betydelig
- ☐ Reduseres noe
- ☐ Opprettholdes
- ☐ Økes noe
- ☐ Økes betydelig

27. Pedagogisk lederskap og samarbeid

I hvilken grad er du enig i utsagnene under om hvordan skoleledelsen utøver sitt pedagogiske lederskap og hvordan samarbeidet fungerer mellom lærerne?

28. Pedagogisk lederskap

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Uenig	Helt uenig	Vet ikke
Ledelsen holder seg oppdatert om nye pedagogiske arbeidsformer	☐	☐	☐	☐	☐
Ledelsen utvikler skolens personale i tråd med skolens standarder for god undervisning	☐	☐	☐	☐	☐
Ledelsen arbeider sammen med lærerne i å gjennomføre nye pedagogiske arbeidsformer	☐	☐	☐	☐	☐
Ledelsen sørger for at lærerne øver på nye pedagogiske arbeidsformer	☐	☐	☐	☐	☐

29. Samarbeid mellom lærerne

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Uenig	Helt uenig	Vet ikke
Det sentrale i skolens lærersamarbeid er å forbedre elevenes læringsutbytte	☐	☐	☐	☐	☐
Lærerne bringer systematisk innsikt fra egen undervisningspraksis inn i lærersamarbeidet	☐	☐	☐	☐	☐

30. Har du satt deg konkrete mål for hvilke resultater skolen skal nå på de nasjonale prøvene?

(Oppgi kun ett svar)

Ja

☐

Nei

☐

31. Hvilke mål har du satt? (Sett ett eller flere kryss)

(Oppgi gjerne flere svar)

- ☐ Skolen skal hvert år oppnå bedre resultater enn de gjorde foregående år

- ☐ Skolen skal oppnå bedre resultater enn sammenlignbare skoler, det vil si skoler med sammenlignbart elevgrunnlag
- ☐ Skolen skal oppnå resultater som er blant de beste i kommunen

Dersom du har supplerende kommentarer angi gjerne i tekstfeltet under.

32. Hvis vi hadde spurt lærerne ved skolen om de var enige i skolens mål for resultater på nasjonale prøver, hvor stor andel ville da sagt at de var enige i målet?

(Oppgi kun ett svar)

- ☐ En svært liten andel av lærerne
- ☐ Et mindretall av lærerne
- ☐ Et flertall av lærerne
- ☐ Nesten alle lærerne
- ☐ Alle lærerne
- ☐ Vet ikke

33. Bakgrunnsspørsmål

Vi kommer nå til å stille noen spørsmål om din bakgrunn.

34. Hvor gammel er du? (Oppgi antall år i tall)

(Oppgi verdi)

- ☐ -----

35. Er du...

(Oppgi kun ett svar)

- ☐ Mann
- ☐ Kvinne

36. Hvilken grunnutdanning har du? (Sett ett eller flere kryss. Vi spør ikke om etterutdanning i skoleledelse)

(Oppgi gjerne flere svar)

- ☐ Barnehagelærer med tilleggsutdanning

- ☐ Grunnskolelærer (Allmennlærer)
- ☐ Faglærer (spesialkompetanse på enkeltfag)
- ☐ Adjunkt (utdanning på bachelornivå)
- ☐ Lektor (utdanning på masternivå)
- ☐ Spesialpedagog

Annen utdanning (vennligst spesifiser)

37. Når begynte du i din nåværende stilling? (Oppgi årstall i tall)

(Oppgi verdi)

☐ -----

38. Hvilken jobb hadde du før du fikk din nåværende stilling?

(Oppgi kun ett svar)

- ☐ Rektor ved annen skole
- ☐ Lederstilling (inspektør, avdelingsleder, mv.) ved annen skole
- ☐ Lederstilling ved egen skole
- ☐ Lærer ved annen skole
- ☐ Arbeid utenfor skoleverket

Annet (vennligst spesifiser)

39. Takk for dine innspill!

Vennligst trykk 'Avslutt' for å sende inn dine svar

Statistisk sentralbyrås skolebidragsindikatorer: Replikasjon og robusthetstesting

Jon Marius Iversen, Senter for økonomisk forskning

og

Rune Sørensen, Handelshøyskolen BI

Sammendrag

Statistisk sentralbyrå (SSB) har estimert skole- og kommunebidragsindikatorer for grunnskolene i Norge. Disse indikatorene på skolebidrag er benyttet i rapporten «Osloskolen opp én divisjon – mer tid til læring og oppfølging». Som et supplement til denne har vi foretatt en replikasjon av SSBs analyser.

I rapporten viser vi skole- og kommunebidrag som samsvarer godt med SSBs resultater. Dette gjelder for skolene i landet som helhet og for grunnskolene i Oslo.

SSB benytter en tverrsnitt्सindikator for å beregne skole- og kommunebidrag på 5.trinn. Vi studerer om denne indikatoren er sårbar når nye forhold tas med i analysene: enslige forsørge, innflyttere, samt opprinnelseslandet til innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn. I tillegg undersøker vi om det er systematiske forskjeller i skolebidrag mellom bydeler. Indikatorene endres lite når disse faktorene tas med i analysene.

På 8. og 10.trinn benytter SSB value added-indikatorer, og disse har høyere kvalitet enn tverrsnitt्सindikatoren for 5.trinn. Vi tester robusthet ved å analysere resultater på 10.trinn målt ved eksamensresultater i matematikk. Kommunebidraget for Oslo i matematikk er på linje med øvrige eksamensresultater.

Elevundersøkelsen gir data om elevtilfredshet på skolenivå. Det er en meget svak korrelasjon mellom elevtilfredshet og skolebidraget på 8. og 10.trinn.

Forord

Studien er gjennomført på oppdrag fra Oslo kommune, Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap. Prosjektet er ledet av professorene Johan From og Rune Sørensen, begge ved Handelshøyskolen BI. Vedlagte rapport er et supplement til hovedrapporten «*Osloskolen opp én divisjon – mer tid til læring og oppfølging*». Hovedrapporten ble basert på Statistisk sentralbyrås skolebidragsindikatorer, og rapporten som her legges frem, etterprøver derfor disse analysene.

Professor Hans Bonesrønning, Senter for økonomisk forskning ved NTNU og førsteamanuensis Ratib Lekhal, Handelshøyskolen BI, har bistått som rådgivere i prosjektet. Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Utdanningsetaten i Oslo kommune har bistått med bakgrunnsmateriale og opplysninger av faktisk karakter. Datamaterialet til analysen er levert av Statistisk sentralbyrå.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	4
2. Replikasjon av Statistisk sentralbyrås analyse.....	5
3. Analyse av skolebidraget i småskolen	14
4. Alternative indikatorer på skolebidrag.....	17
5. Avslutning.....	20
Referanser	21
Vedlegg	22

1. Innledning

Statistisk sentralbyrå (SSB) publiserte i januar 2017 en rapport om skolars og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen (Steffensen mfl. 2017). Her offentliggjøres anslag på den enkelte grunnskoles og kommunes bidrag til elevenes læring, såkalte skolebidragsindikatorer. Sammenlignet med andre kommuner oppnår skolene i Oslo kommune gjennomgående gode resultater, spesielt på 5. og 8.trinn.¹

Rapporten som her legges frem, omfatter en replikasjon av sentrale elementer i denne analysen. Det betyr at vi benytter et tilnærmet identisk datamateriale, gjennomfører analysene slik de er beskrevet i Steffensen mfl. (2017), og sammenligner våre resultater med de opprinnelige. Spesiell vekt legges på å sammenligne våre og SSBs resultater for Oslo. Vi har ikke detaljert informasjon om datakilder som er benyttet i SSBs rapport, ut over det som er beskrevet i Steffensen mfl. (2017). SSBs rapport inneholder en diskusjon av skole- og kommunebidragsindikatorerne som mål på kvalitet i utdanningen (se Steffensen mfl. 2017, kapittel 2.5), og vi gjentar ikke denne her.

I kapittel 2 av rapporten presenterer vi resultatene fra en replikasjon, det vil si vårt forsøk på å gjenskape resultatene fra SSBs rapport. Vi benytter samme analysemodell som beskrevet i SSBs rapport, og sammenligner modellestimater, samt skole- og kommunebidragsindikatorerne fra de to analysene. Våre resultater ligger nær de som ble publisert i SSBs rapport.

I kapitlene 3 og 4 tester vi robustheten i SSBs analyser. Dette gjøres ved å introdusere nye forhold i analysemodellene, faktorer som både påvirker test- og eksamensresultater og som varierer betydelig mellom skoler og/eller kommuner. Vi studerer betydningen av at eleven har én forelder eller foresatt, foreldrene er innflyttere til Oslo fra andre kommuner, og opprinnelseslandet til innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn. Oslo kjennetegnes av betydelig segregering i boligmarkedet, noe som kan ha betydning for skolenes rekruttering av lærere og faktorer i omgivelsene av betydning for elevenes motivasjon. Vi undersøker betydningen av dette ved å introdusere bydeler i analysene.

¹ Steffensen mfl. (2017) skriver (s.71): «Oslo peker seg ut med svært høye ujusterte resultater på nasjonale prøver 5.trinn og 8.trinn. Prøveresultatene er også høye i 2010+2011 og 2012+2013 (vedlegg Figur F19). Oslo skiller seg imidlertid ikke ut med spesielt høye resultater på eksamen 10.trinn. Dette gjelder for alle de sammenslåtte årgangene.»

I kapittel 5 studerer vi skolebidraget til elever med ulike forutsetninger. Vi analyserer her resultatene i matematikk, studerer elever med foreldre med ulik inntekt og forskjellig utdanningsnivå. Avslutningsvis drøfter vi forholdet mellom skolebidragsindikatorene og elevenes tilfredshet. I denne analysen benytter vi data fra Elevundersøkelsen (hentet fra Utdanningsdirektoratets hjemmeside), og undersøker om skoler med høyt læringsbidrag også har elever med høy (selvrapportert) tilfredshet.

2. Replikasjon av Statistisk sentralbyrås analyse

Datagrunnlag

Datamaterialet som ligger til grunn for analyser i rapporten, skal være identisk med det som er benyttet i Steffensen mfl. (2017). Eksamensdata og nasjonale prøvedata fra 2007 til 2015 er bestilt fra Statistisk sentralbyrå. Materialet dekker bakgrunnsinformasjon om elevene og deres familier. Data omfatter blant annet data om foreldres eller foresattes inntekt (husholdningsinntekt), innvandringsbakgrunn og foreldres utdanning.

I likhet med Steffensen mfl. (2017), kobles og analyseres datamaterialet for to årskull samlet. Vi analyserer elevkullene som testes eller tar eksamen i årene 2014 og 2015. Det betyr at vi analyserer elever som tar nasjonale prøver i 2014 og 2015 for 5.trinn og 8.trinn, samt de som tar eksamen i de samme årene på 10.trinn.

Analysene er basert på elevens gjennomsnittsskåre på nasjonale prøver 5.trinn, beregnet for de prøvene der eleven har deltatt. For elever med fritak eller som ikke har møtt på en enkeltprøve, vil altså snittet være basert på to prøver (ikke tre).

Test- og eksamensresultater er omregnet til en skala fra 1 til 6. Resultatene på de enkelte prøvene er standardisert separat for hver prøve, før beregningen av gjennomsnittsverdi. Dette eliminerer forskjeller i bruk av skala på ulike prøveemner. Variabler som måler prøve- og eksamensresultat, er omregnet til variable med et gjennomsnitt på 0 og standardavvik på 1. Deretter tas gjennomsnittet av disse tre variablene, og analysevariabelen defineres slik at den får et landsgjennomsnitt på 3,4 og standardavvik på 1,1. Resultatene kan dermed tolkes på en skala fra 1 til 6. Noen få elever vil ha et nivå lavere enn 1 og noen få vil ha høyere enn 6, men nesten samtlige er innenfor dette intervallet. Denne standardiseringen vil ikke påvirke den relative variasjonen i data og naturligvis ikke den relative rangeringen mellom skoler.

Vi har inkludert private skoler i analyser av skolebidrag, men holdt dem utenfor i kommunebidragsanalysene. Dette er fordi kommunen ikke er skoleeier for de private skolene. For nasjonale prøver benyttes de gjennomsnittlige resultatene fra alle prøvene for elevene. På eksamen i 10.trinn benyttes den eksamen som elevene kommer opp i (bokmål, engelsk eller matematikk). Både på 5. og 8.trinn tas det utgangspunkt i den skolen som elevene gikk på da de startet 5.trinn. Skolebidraget for mellomtrinnet (5.-7. trinn) måles derfor på skolen som elevene gikk på da de avla nasjonal prøve på 5.trinn.

Vi mangler informasjon om elever som skiftet skole i løpet av mellomtrinnet. Dette er så langt vi kan se den eneste forskjellen fra analysene i Steffensen mfl. (2017); der beregnes skolebidrag for den skolen elevene gikk på da de avsluttet 7.trinn. For enkelte elever mangler informasjon om avgiverskoler eller opplysning om avgiverskoler er mangelfull. Vi har derfor tatt utgangspunkt i den skolen eleven gikk på da de avla nasjonale prøver på 5.trinn.

Deskriptiv statistikk

Tabell 1 viser deskriptiv statistikk for materialet.

Tabell 1. Deskriptiv statistikk for nasjonale prøver og eksamensresultater

	TRINN	ANTALL SKOLER	ANTALL ELEVER	GJEN. SNITT	STD. AVVIK	10. PERSENTIL	25. PERSENTIL	50. PERSENTIL	75. PERSENTIL	90. PERSENTIL
ALLE	5.	2294	115 295	3,4	1,1	1,9	2,6	3,4	4,2	4,8
	8.	1188	115 748	3,4	1,1	1,9	2,6	3,4	4,2	4,8
	10.	1126	115 755	3,4	1,1	1,8	2,6	3,5	4,1	5,1
OSLO	5.	117	12 583	3,7	1,2	2,0	3,0	3,9	4,6	5,1
	8.	72	11 064	3,7	1,2	2,0	2,9	3,9	4,6	5,1
	10.	61	9 707	3,6	1,1	2,0	2,8	3,7	4,4	5,2
ANDRE BYER	5.	234	18 491	3,5	1,1	2,1	2,8	3,6	4,3	4,8
	8.	119	17 655	3,5	1,1	2,0	2,7	3,6	4,3	4,8
	10.	111	16 318	3,6	1,1	2,0	2,7	3,7	4,3	5,2
ØVRIGE KOM- MUNER	5.	1882	89 927	3,3	1,1	1,9	2,6	3,4	4,1	4,7
	8.	967	90 688	3,3	1,1	1,9	2,6	3,4	4,2	4,7
	10.	999	88 730	3,3	1,1	1,8	2,7	3,4	4,1	5,1

Note. Tabellen viser antall skoler, antall elever, resultater på nasjonale prøver på 5. og 8.trinn samt eksamensresultater på 10.trinn, og omfatter gjennomsnittsverdier, standardavvik og persentiler for resultater på nasjonale prøver på 5. og 8.trinn, og tilsvarende for eksamensresultater på 10.trinn. Materialet bygger på resultatene for elever som gjennomførte nasjonale prøver eller eksamen i årene 2014 og 2015. Resultatet på nasjonale prøver er beregnet som en gjennomsnittsskåre for regning, lesing og engelsk for hver elev. For elever som mangler resultat på et av fagene, beregnes et gjennomsnitt for de resterende fagene. Resultatene for hver prøve er standardisert med et gjennomsnitt +\ 0 og standardavvik på 1. Deretter er de summert og standardisert til en skala fra 1-6 hvor gjennomsnittet er på 3,4. Deskriptiv statistikk er presentert separat for elever i alle

kommuner, Oslo, andre byer (Drammen, Kristiansand, Stavanger, Bergen, Trondheim og Tromsø) og øvrige kommuner.

Øverste del av tabellen omfatter alle elever, og svarer til SSBs beskrivende statistikk som er presentert i tabell 3.2, 3.4 og 3.6. Det er meget små avvik mellom våre data og det som er benyttet i SSBs analyser. Materialet er så fordelt på elever i Oslos grunnskoler, i andre byer og i øvrige kommuner. Vi ser at elevene i Oslo oppnår bedre resultater enn elever i de andre storbyene (og øvrige kommuner) på 5. og 8.trinn. På 10.trinn er gjennomsnittsskåren (tilnærmet) lik i Oslo og ande byer. Målt ved standardavviket er spredningen mellom elevene omtrent lik i Oslo og andre byer. Dette er et mønster som også gjenfinnes i SSBs rapport.

Estimering av skole- og kommunebidrag

SSB presenterer to typer skolebidragsindikatorer. Den første typen er en tverrsinnsindikator. Her korrigeres elevens resultatoppnåelse på nasjonale prøver (på 5.trinn) ved et sett av sosio-økonomiske bakgrunnsfaktorer, herunder foreldrenes/foresattes utdanning, inntekt og innvandrerbakgrunn. Denne måler «... *det resultatet vi forventer skolen/kommunen ville hatt på nasjonale prøver i 5.trinn dersom elevsammensetning på skolen/ i kommunen var gjennomsnittlig med tanke på de elevkjennetegn som er inkludert i analysen.*» (Steffensen mfl. 2017, s. 14).

Den andre typen indikator er en value added-indikator der det i tillegg kontrolleres for resultatoppnåelse på tidligere trinn. Denne indikatoren benyttes i analysene av resultater på 8. og 10.trinn. Ved å ta hensyn til tidligere elevresultater kan man kontrollere for faktorer som ikke er direkte målbare, slik som elevenes evner. Denne indikatoren kan tolkes som skolens bidrag til elevens læring «... *i tidsrommet mellom tidligere resultat og resultat ved utgangen av trinnet (f.eks. mellom nasjonale prøver 8. trinn og skriftlig eksamen på 10. trinn).* .» (Steffensen mfl. 2017, s. 9).

Skole- og kommunebidragsindikatorer beregnes ut fra regresjonsmodeller. Replikasjonen benytter «den foretrukne modellen» til Steffensen mfl. (2017). Analysen av resultater på 5.trinn er en tverrsnittsanalyse, mens de to øvrige er value added-modeller. Analysene kontrollerer for foreldrenes/foresattes utdanningsnivå, husholdningsinntekt og innvandrerbakgrunn.

Vi kontrollerer også for om eleven mangler resultat for enkeltprøver både på 5.trinn (for småtrinnet) og 8.trinn (for mellomtrinnet). I tillegg kontrollerer vi for om eleven ikke har møtt eller er fritatt fra tidligere nasjonale prøver (5.trinn for mellomtrinnet og 8.trinn for ungdomsskolen). For å slippe å utelate alle elever som mangler resultater har vi erstattet de observasjonene der vi mangler data ved å sette inn gjennomsnittsverdien for alle elever ved nasjonale prøver på det aktuelle trinnet. Dette er gjennomført på samme måte som i Steffensen mfl. (2017). Vi presenterer nedenfor estimer fra en regresjonsanalyse i tråd med SSBs beskrivelser (Steffensen mfl. 2017, s. kap. 4).

Tabell 2. Regresjonsresultater småskole-, mellom- og ungdomstrinnet.
Avgangsårene 2014 og 2015.

VARIABLES	(1) Småskoletrinnet	(2) Mellomtrinnet	(4) Ungdomstrinnet
Avgangår (2014)	0.00632 (0.00897)	-0.00140 (0.00709)	0.0120** (0.00482)
Foreldre m/videregående utdanning	0.213*** (0.0132)	0.0596*** (0.00780)	0.0533*** (0.00894)
Foreldre m/kort høyere utdanning	0.527*** (0.0132)	0.162*** (0.00820)	0.168*** (0.00936)
Foreldre m/lang høyere utdanning	0.771*** (0.0149)	0.250*** (0.00920)	0.259*** (0.0114)
Foreldre m/ukjent utdanning	-0.663*** (0.0201)	-0.157*** (0.0129)	-0.200*** (0.0173)
Husholdningsinntekt 2.desil	0.159*** (0.0175)	0.0263** (0.0105)	0.0290** (0.0120)
Husholdningsinntekt 3.desil	0.253*** (0.0176)	0.0369*** (0.0109)	0.0410*** (0.0126)
Husholdningsinntekt 4.desil	0.266*** (0.0178)	0.0512*** (0.0108)	0.0552*** (0.0126)
Husholdningsinntekt 5.desil	0.306*** (0.0177)	0.0614*** (0.0109)	0.0723*** (0.0123)
Husholdningsinntekt 6.desil	0.332*** (0.0165)	0.0580*** (0.0102)	0.0796*** (0.0120)
Husholdningsinntekt 7.desil	0.371*** (0.0163)	0.0749*** (0.00979)	0.104*** (0.0119)
Husholdningsinntekt 8.desil	0.404*** (0.0160)	0.0827*** (0.00963)	0.115*** (0.0117)
Husholdningsinntekt 9.desil	0.441*** (0.0165)	0.109*** (0.00970)	0.123*** (0.0118)
Husholdningsinntekt 10.desil	0.509*** (0.0163)	0.123*** (0.0101)	0.152*** (0.0123)
Ukjent husholdningsinntekt	0.237*** (0.0217)	0.0354*** (0.0125)	0.0154 (0.0149)
Innvandrere	-0.293*** (0.0178)	0.116*** (0.0114)	0.0855*** (0.0128)
Norskfødt m/innvandrerforeldre	-0.111*** (0.0155)	0.0180** (0.00892)	0.0978*** (0.0127)
Mangler NP lesing	-0.582*** (0.225)	-0.0711 (0.105)	-0.178*** (0.0272)
Mangler NP regning	-0.0330 (0.106)	-0.606 (0.373)	-0.649*** (0.245)
Mangler NP engelsk	-0.364 (1.012)	-0.472*** (0.154)	-0.161*** (0.0194)
Tidligere resultat på nasjonale prøver		0.729*** (0.00368)	0.653*** (0.00468)
Tidligere resultat på nasjonale prøver (kvadrat)		-0.00195 (0.00158)	0.0268*** (0.00216)
Tidligere resultat på nasjonale prøver (tredjegradsledd)		-0.00869*** (0.00106)	0.0118*** (0.00165)
Fritak lesing		-0.914*** (0.0242)	-0.271*** (0.0406)
Fritak regning		-1.071*** (0.0290)	0.161 (0.248)
Fritak engelsk		-0.261*** (0.0285)	-0.266*** (0.0402)
Ikke møtt engelsk		-0.162** (0.0713)	0.0158 (0.0379)
Ikke møtt lesing		-0.297*** (0.0418)	0.0527 (0.0411)
Ikke møtt regning		-0.349*** (0.0417)	0.458* (0.248)
Antall skoler	2291	2371	1169
Antall elever	120,877	112,548	112,673
Forklart varians (R ²)	0.214	0.682	0.476

Signifikansnivå: ***: p<0.001; **: p<0.05; *: p<0.10

Note. Tabellen svarer til tabell 4.1 i SSBs rapport (Steffensen mfl. 2017, s.26). Analysen er identisk med unntak av mindre forskjeller som skyldes små forskjeller i antall elever og skoler, samt at analysen ikke omfatter kontroll for elever som har byttet skole i løpet av mellomtrinnet. Modellen omfatter faste effekter for grunnskoler. Utdanning er kodet ved nivået til den av foreldrene som har høyest utdanning. Referansekategoriene for dummyvariablene er 2015 (avgangår), foreldre som har grunnskole som høyeste utdanning (utdanningsnivå), 1. desil (husholdningsinntekt), norskfødt med norske foreldre (innvandrer/ norskfødt med innvandrerforeldre). Standardfeilene er klustret på skolenivå.

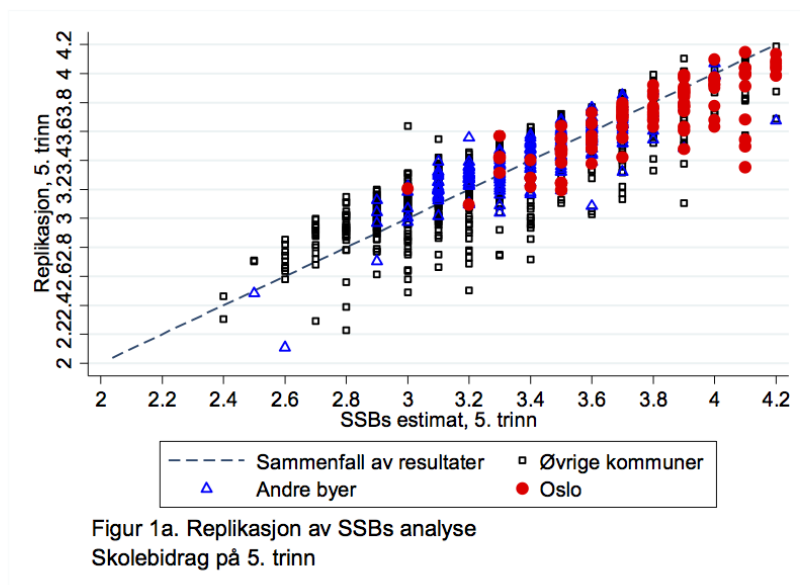
I tabell 2 er resultatene for 5.trinn i hovedsak sammenfallende med SSBs estimer (Steffensen mfl. 2017, tabell 4.1). Våre estimer er noe svakere for utdanning, og en god del

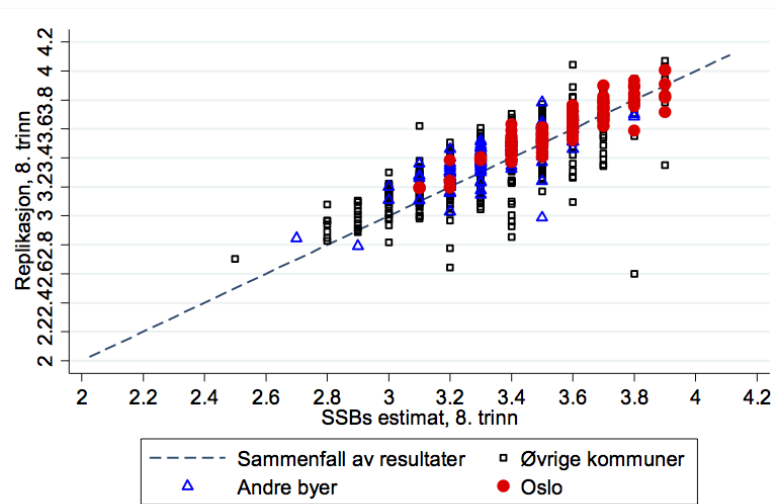
sterkere for husholdningsinntekt. Vi finner også sterkere effekter av innvandrerbakgrunn. De estimerte effektene går i samme retning i de to analysene.

Resultatene på mellomtrinnet samsvarer også ganske godt med SSBs resultater. Det lineære estimatet for tidligere resultater (nasjonale prøver på 5.trinn) er noe lavere, mens annen- og tredjegradsleddet er sammenlignbart. For øvrig samsvarer resultatene godt.

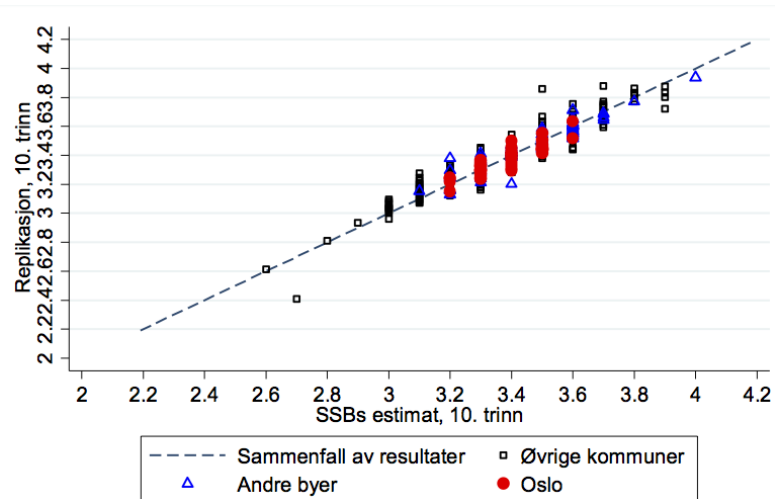
Også for ungdomstrinnet finner vi at tidligere resultater (nasjonale prøver på 8.trinn) ligger nær SSBs estimer. Også for de øvrige variablene samsvarer våre estimer godt med SSBs.

Figur 1a-1c viser korrelasjonsplot mellom SSBs og våre skolebidragsindikatorer på henholdsvis 5.trinn, 8.trinn og 10.trinn. Figur 2a-2c viser like korrelasjonsplot for kommunebidragsindikatorer. Som vi skal se nedenfor er det godt samsvar mellom indikatorene.

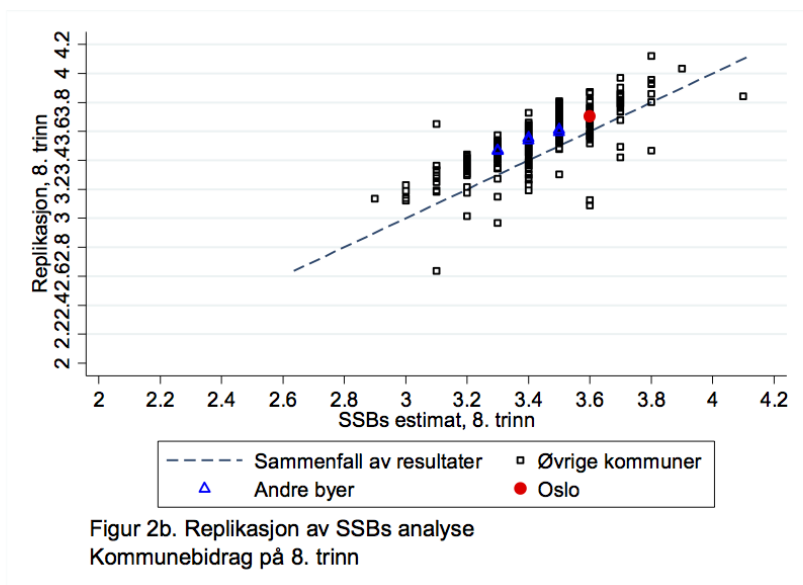
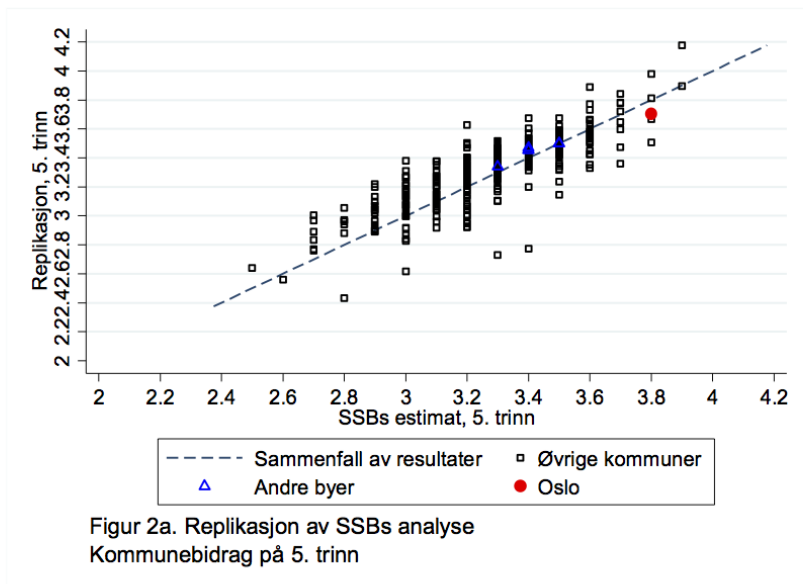


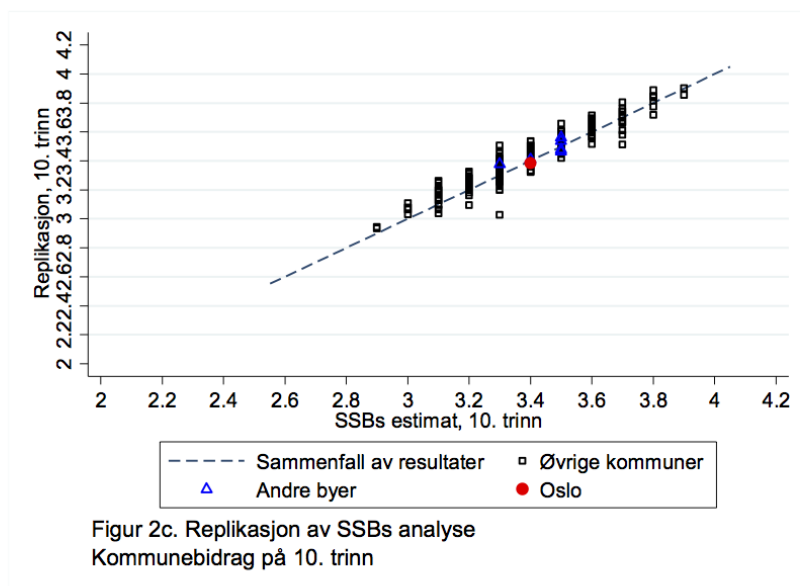


Figur 1b. Replikasjon av SSBs analyse
Skolebidrag på 8. trinn



Figur 1c. Replikasjon av SSBs analyse
Skolebidrag på 10. trinn





I tabell 3 nedenfor viser vi samvariasjon mellom våre og SSBs indikatorer. Hvis vi ser korrelasjoner målt ved skole- og kommunebidragsindikatorerne, er disse meget sterke, noe som skyldes at begge studier tar utgangspunkt i ujusterte indikatorer. Vi beregner derfor *differansen mellom justerte og ujusterte skole- og kommunebidrag*, og sammenholder SSBs og våre «korreksjoner». Tabell 3 viser at korrelasjonene mellom våre og SSBs indikatorer er meget høy, spesielt på 10.trinn.

Tabell 3 viser også differanser mellom våre og SSBs skole- og kommunebidrag (målt i absoluttverdier). Forskjellene er gjennomgående små; i gjennomsnitt fra 0.4 til 0.12 poeng målt på den standardiserte skalaen. Figurene A5-A7 i vedlegget viser kart med kommunebidragene.

Tabell 3. Korrelasjoner mellom SSBs og BIs skole- og kommunebidragsindikatorer

	5.trinn		8.trinn		10.trinn	
	Korrelasjon	Avvik	Korrelasjon	Avvik	Korrelasjon	Avvik
Skolebidrag	0,88 (1927)	0,11	0,85 (1941)	0,10	0,95 (966)	0,04
Skolebidrag (Oslo)	0,81 (108)	0,12	0,91 (106)	0,07	0,90 (61)	0,04
Kommunebidrag	0,84 (418)	0,10	0,81 (421)	0,13	0,95 (413)	0,05

Note. Tabellen viser bivariate korrelasjoner mellom skole- og kommunebidragsindikatorer, samt avviket (målt i absoluttverdi) mellom SSBs og BIs estimator. Korrelasjonene er målt ved variablene definert som avvik fra ujusterte skole- og kommunebidrag. Korrelasjoner og avvik er presentert separat for grunnskolene i Oslo. Antall skoler/kommuner er vist i parenteser.

3. Analyse av skolebidraget i småskolen

Selve formålet med analysene er å identifisere skolens/ kommunens bidrag til elevenes læring. Resultatene er derfor kritisk avhengige av hvilke elevkjennetegn som er inkludert i analysene. En omfattende faglitteratur som viser at foreldrenes/foresattes utdanning har avgjørende betydning, at innvandrerbakgrunn og husholdningsinntekt også kan spille en rolle for elevens læring. Dette er egenskaper ved elevene som er utenfor skolens kontroll, og som varierer betydelig mellom skoler. I tråd med dette inngår disse variablene i SSBs foretrukne modellspesifikasjon. I tillegg tas det hensyn til andel av elevene ved skolen som er fritatt for prøvene eller ikke har møtt til eksamen. Spørsmålet er om andre relevante elevkjennetegn kan tenkes å ha betydning for skolebidragene.

Value added-indikatorer

En omfattende amerikansk faglitteratur tyder på at value added-indikatoren har høy validitet. For eksempel estimerer Deming (2014) skolens bidrag til elevenes læring gjennom data der et lotteri bestemte om elever kom inn på en skole eller ikke. Slik randomisering gir godt grunnlag for å anslå kausaleffekter av skoler. Han sammenligner skolebidragene som fremkommer i en slik analyse med bidrag som er estimert ved value added-indikatorer, og finner en høy grad av samsvar. Kane (2014) gir oversikt over hele litteraturen, og konkluderer med at:

In sum, there is now substantial evidence that value-added estimates capture important information about the causal effects of teachers and schools. Rarely in social science have we seen such a large number of replications in such a short

period of time. Even more rarely have we seen such convergence in the findings. The application of statistical controls using longitudinal data systems often provide meaningful information regarding program impacts even without random assignment.

(Kane 2014:5)

Vi har derfor avgrenset de videre analysene til å inkludere nye kontrollvariabler i estimeringen av tverrsnittindikatoren på 5.trinn, og ikke i analysene av value added-indikatorene for 8. og 10.trinn.²

Robusthetstesting av tverrsnittindikatoren

Oslo kjennetegnes ved høy innflytting fra andre kommuner, og høy utflytting til andre kommuner. Innflyttere til Oslo kan ha høyere forventninger til sine barn enn andre foreldre, kanskje flytter de for nettopp å komme til gode skoler, noe som kan gjøre at osloskolene har et fortrinn som ikke kommer til uttrykk i SSBs analyse. Flytting kan også avspeile at foreldre har ressurser ut over det som måles ved utdanningsnivå og husholdningsinntekt. Skoler med en høy andel innflytterforeldre kan tenkes å ha et fortrinn. Alt i alt kan dette indikere at innflytterne kan ha «skjulte ressurser» som ikke fanges opp i SSBs analyser, men som gjør det lettere for skolene i Oslo å oppnå gode læringsresultater.

Oslo kjennetegnes også av en relativt stor og heterogen innvandrerbefolkning. I SSBs analyse skiller mellom innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn. Disse kan ha ulike kulturell bakgrunn, noe som kan ha betydning for foreldrenes og elevenes verdsetting av utdanning. Vi undersøker betydningen av at innvandrene og innvandrerforeldrene har ulike opprinnelsesland. Elevenes og/eller foreldrenes opprinnelsesland kan ha betydning: Elever med bakgrunn fra Øst-Asia, Nord-Amerika og Europa oppnår for eksempel gode resultater i norsk skole, mens elever fra Sentral-Asia, Afrika og Sør-Amerika gjennomgående får svakere resultater. Hvis elever med innvandrerbakgrunn i Oslos grunnskoler har andre opprinnelsesland enn innvandrelever i andre kommuner, kan det påvirke anslagene på kommune- og skolebidragsindikatorene.

²Steffensen mfl. (2017) skriver (s.8-9): «Value added-indikatorene er de mest nøyaktige skolebidrags-indikatorene. De skiller seg fra tverrsnittindikatorene ved at de også tar hensyn til elevenes resultater på et tidligere tidspunkt. Ved å justere for elevenes resultater på et tidligere tidspunkt fanger value added-indikatorene opp - på individnivå - et bredere sett av faktorer som har betydning for elevers skoleprestasjoner, og som er utenfor skolens kontroll. Dette vil også inkludere uobserverbare faktorer som elevenes motivasjon og evner.»

Flere studier viser at elever som vokser opp med en forelder/foresatt, kan trekke på færre ressurser hjemme enn elever som har to foreldre/foresatte. Vi inkluderer derfor dette som et kjennetegn i analysene.

I tabell 4 viser vi betydningen av å inkludere disse faktorene i analysene for 5.trinn. Vi gjør dette ved å sammenholde resultatene for skolebidrag når disse variablene ikke er inkludert (jf. modellen presentert i tabell 2), med skolebidragene når variablene er inkludert. Dette gjøres separat for 5.trinnselevne i Oslo. I tillegg viser vi samsvaret når vi ser på kommunebidragene.

Tabell 4. Korrelasjoner mellom skole- og kommunebidragsindikatorer med og uten kontroll for innflytting, opprinnelsesland og elever med en forelder.

	Innflytting fra andre kommuner	Innvandernes opprinnelsesland	En hjemmевærende forelder/foresatt
Skolebidrag	0,99 (2272)	0,99 (2272)	0,99 (2272)
Skolebidrag (Oslo)	0,99 (111)	0,99 (111)	0,99 (111)
Kommunebidrag	0,98 (428)	0,98 (428)	0,98 (428)

Note. Tabellen viser bivariate korrelasjoner mellom skole- og kommunebidragsindikatorer på 5.trinn. Variablene er målt som avvik fra ujusterte skole- og kommunebidrag. Korrelasjonen for grunnskolene i Oslo er vist separat. Antall skoler/kommuner er vist i parenteser. Alle korrelasjoner er signifikante.

Tabellen viser at robusthetssjekkene gir skole- og kommunebidragsindikatorer som er meget høyt korrelert med de opprinnelige indikatorene fra SSB. Dette vil igjen bety at presisjonen i analysene ikke blir nevneverdig forbedret ved å inkludere innflytting, opprinnelsesland eller antall foresatte i analysene.

Vi har i tillegg studert betydningen av grunnskolenes beliggenhet. SSBs skolebidragsindikatorer skal gi et godt uttrykk for den enkelte skoles bidrag til elevens læring, uavhengig av skolens geografiske beliggenhet. Vi har derfor analysert bydelsvariasjoner i skolebidragsindikatorer for Oslo. Denne analysen viser at variasjonene mellom bydeler er meget små; disse forklarer mellom en og to prosent av variasjonen i skolebidrag. Det synes altså ikke å være «skjulte egenskaper» som fanges opp ved bydelsskategoriseringen, og som er av betydning for estimeringen av skolebidrag.

4. Alternative indikatorer på skolebidrag

Vi presenterer i dette kapitlet analyser av tre supplerende indikatorer, skolebidrag målt ved matematikk, og sammenhengen mellom skolebidrag og elevenes tilfredshet.

Skolebidrag målt ved matematikk

SSBs og våre skole- og kommunebidragsindikatorer omfatter gjennomsnittresultater i regning, lesing i norsk og lesing i engelsk. På 10.trinn bygger analysene på eksamensresultater i matematikk, norsk og engelsk. Eksamen måler noen andre egenskaper enn nasjonale prøver. For eksempel omfatter eksamen i matematikk et større sett av temaer enn nasjonale prøver i regning. Man kan dermed si at eksamen tester mer av pensum enn en nasjonal prøve. Det har imidlertid vist seg å være en høy korrelasjon mellom elevresultater ved nasjonale prøver og eksamen.

Sensur av eksamen er sentralisert, noe som tilsier at resultatene her er like pålitelige som resultater fra nasjonale prøver. Det er imidlertid et mindre element av skjønn i evalueringen av besvarelser i matematikk enn tilsvarende besvarelser i engelsk og norsk. Dette er bakgrunnen for å benytte kun matematikkresultater for å etterprøve value added-indikatoren for 10.trinn.

I tabell 5 rapporterer vi korrelasjoner mellom den opprinnelige indikatoren for skole- og kommunebidrag på 10.trinn og en tilsvarende «matematikkindikator». Merk at denne analysen omfatter den tredel av hver årgang som har eksamen i matematikk (men beregnet for to årskull).

Tabell 5: Korrelasjon mellom skole/kommunebidrag for matematikk og skole/kommunebidrag for alle fag på 10.trinn

Indikator	Verdi
Korrelasjon mellom kommunebidrag matematikk 10.trinn og kommunebidrag alle fag 10.trinn	0,57 (419)
Korrelasjon mellom skolebidrag matematikk 10.trinn og skolebidrag alle fag 10.trinn	0,54 (924)
Kommunebidrag matematikk Oslo	3,45

Note. Tabellen viser bivariate korrelasjoner mellom skole- og kommunebidragsindikatorerne på 10.trinn. Antall skoler/kommuner er vist i parenteser.

Tabell 5 viser at skole- og kommuneindikatorerne for matematikkeksamen og tilsvarende indikatorer basert på resultater i alle eksamensfagene er sterkt, positivt korrelert. Korrelasjonen er imidlertid vesentlig mindre enn 1, noe som betyr at mange skoler og kommuner har matematikkresultater som avviker fra resultatene i engelsk og norsk. For Oslo kommunes del ser vi at kommunebidraget i matematikk er 3.45, praktisk talt samme skåre som for gjennomsnittet av de tre eksamensfagene – både i våre og SSBs estimer.

Sammenhengen mellom skolebidrag og elevtilfredshet

Skolelederne i Oslo rapporterer at de prioriterer høyt at elevene skal trives sosialt, og høyere enn en rekke andre hensyn (From & Sørensen 2017, figur 7a). Det er et mål i seg selv at elevene trives på skolen. Et nærliggende spørsmål er om trivsel på skolen er en forutsetning for god læring, eller om forventninger om gode prestasjoner kan gå på bekostning av elevenes trivsel. Samdal (2009) viser at det er en positiv sammenheng mellom selvrapporterte skoleprestasjoner og individuell livstilfredshet.

Vi belyser dette spørsmålet ved å se på samvariasjon på skolenivå mellom skolebidragsindikatorerne og elevenes svar på hvordan de trives på skolen. Denne analysen gir ikke grunnlag for å trekke konklusjoner om årsaker. For eksempel kan høy trivsel bidra til gode prestasjoner, men gode resultater kan også lede til høy trivsel. Eventuelle sammenhenger kan også forklares med bakenforliggende faktorer.

I Elevundersøkelsen spørres eleven: «*Trives du på skolen?*», og svarene kodes på en skala fra 1 til 5: 5:*Trives svært godt*; 4:*Trives godt*; 3:*Trives litt*; 2:*Trives ikke noe særlig*; 1:*Trives ikke i det hele tatt*.

Vi har lastet ned data på skolenivå fra Skoleporten. Data viser gjennomsnittlig verdi på trivselsskalaen for elever på 7.trinn og 10.trinn for årene 2013/2014 og 2014/2015. Vi tar gjennomsnittet av skåren disse to årgangene, og kombinerer med estimatet for skolebidragene på 8.trinn med trivsel på 7.trinn, mens skolebidrag på 10.trinn kombineres med opplysningene om trivsel på samme trinn. Tabell 6 nedenfor viser hvordan skolebidragene samvarierer med elevenes tilfredshet.

Tabell 6. Korrelasjoner mellom skoleindikatorer og elevtilfredshet

	8.trinn	10.trinn
Alle grunnskoler	0,02 (1591)	0,05 (776)
Grunnskolen i Oslo	0,04 (98)	0,28* (54)

Signifikansnivå: ***: $p < 0.001$; **: $p < 0.05$; *: $p < 0.10$

Note. Tabellen viser bivariate korrelasjoner mellom elevtilfredshet og skole- og kommunebidragsindikatorene. Korrelasjonen for grunnskolene i Oslo er vist separat. Antall skoler er vist i parenteser.

Når vi ser på alle landets grunnskoler, viser tabell 6 at det er en meget lav og positiv korrelasjon mellom skolebidrag og elevenes tilfredshet (målt på skolenivå). Dette gjelder både på 7./ 8.trinn og på 10.trinn. Når vi ser spesielt på grunnskolene i Oslo, finner vi det samme mønsteret på 7./ 8.trinn. På 10.trinn er det en svak og positiv korrelasjon mellom elevens (gjennomsnittlige) tilfredshet og skolens bidrag til elevens læring.³ Som vedlegg viser vi samvariasjonene mellom tilfredshet og skolebidrag ved grafiske plott (figurene A1-A4).

³ Korrelasjonen er signifikant forskjellig fra null på 10% nivå.

5. Avslutning

Replikasjoner av SSBs modeller for estimering av skole- og kommunebidragsindikatorer viser at våre og SSBs resultater i all hovedsak er sammenfallende. Reanalysen gir bidragsestimater på linje med SSBs, og våre indikatorer korrelerer meget høyt med SSBs. Vi tester robusthet på tverrsnittsimkatoren ved å utvide SSBs foretrukne modell med flere variabler. Resultatene påvirkes lite av disse modifikasjonene. Også SSBs value added-indikatorer for 8. og 10.trinn synes robuste. Vi finner en meget svak, positiv samvariasjon mellom skolebidrag på 8. og 10.trinn og elevtilfredshet (målt på skolenivå).

Referanser

David J. Deming, 2014. Using School Choice Lotteries to Test Measures of School Effectiveness, *American Economic Review*, 104(5): 406-11.

From, J. og Sørensen, R.J. 2017. Osloskolen opp én divisjon – mer tid til læring og oppfølging. *Rapport*. Oslo: Handelshøyskolen BI.

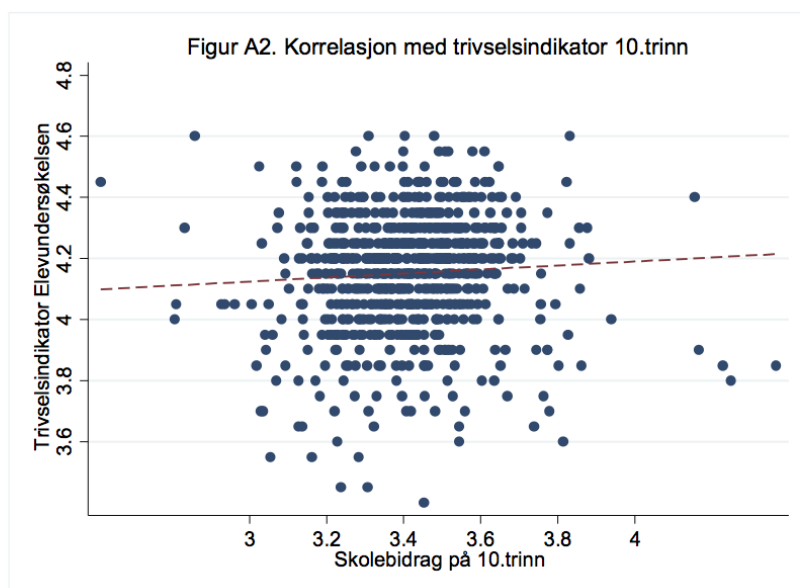
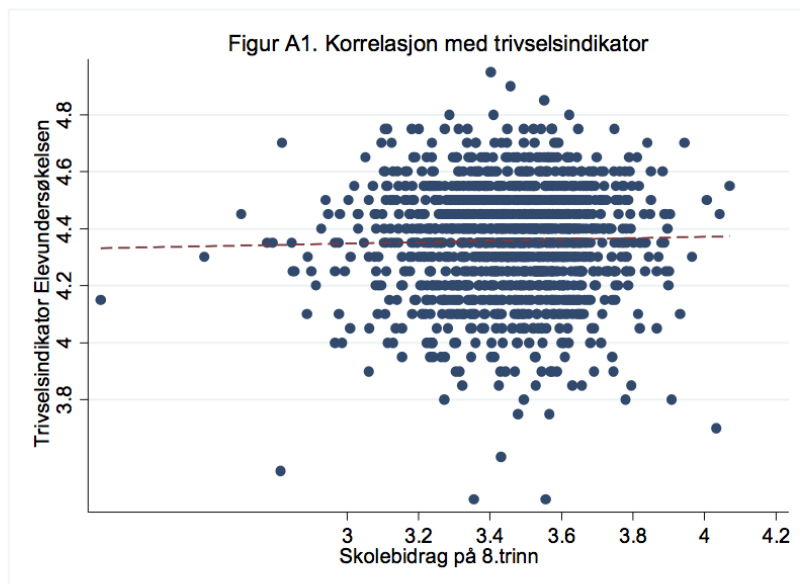
Samdal, O. 2009. Sammenheng mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner. *Rapport 3/2009*. HEMIL-senteret, Universitet i Bergen.

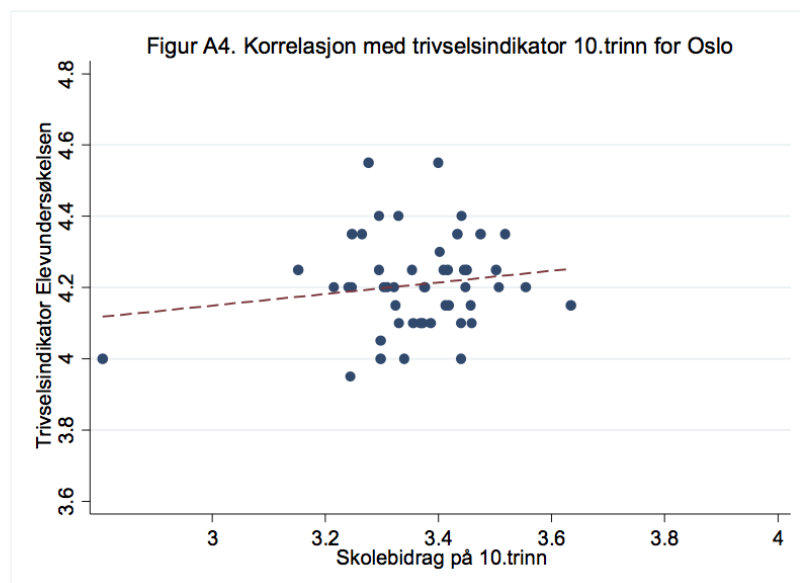
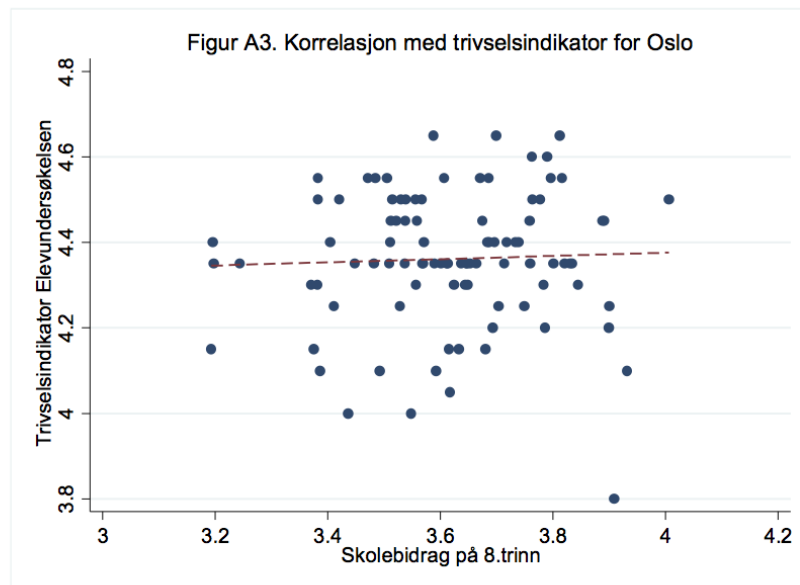
Thomas J. Kane. "Do Value-Added Estimates Identify Causal Effects of Teachers and Schools?" *The Brown Center Chalkboard*, Brookings Institution, October 30, 2014.

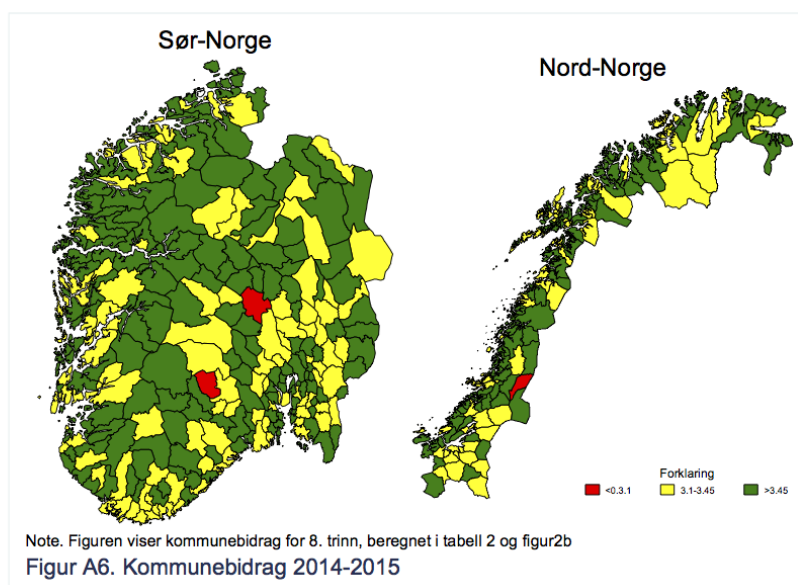
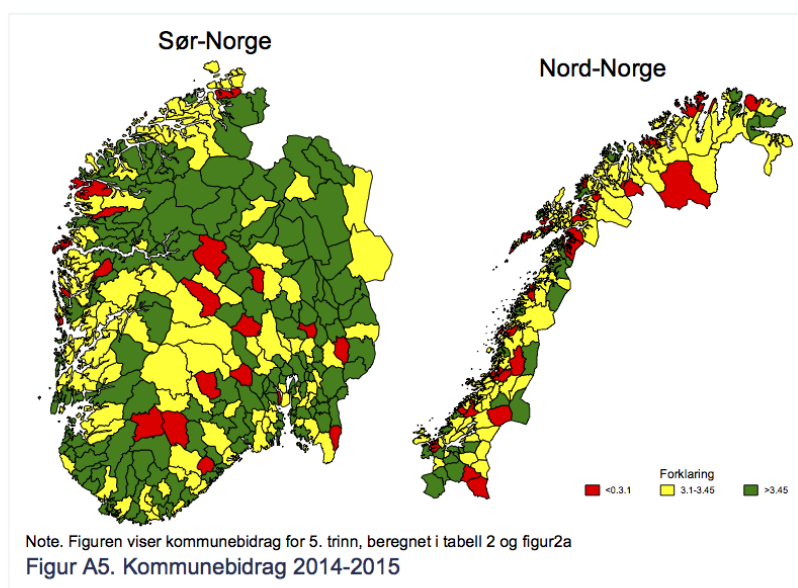
Zachrisen, O.O. og Steffensen, K. 2016. Dokumentasjonsnotat om skole og kommunebidragsindikatorer i grunnskolen. *Notater* 2016/35.

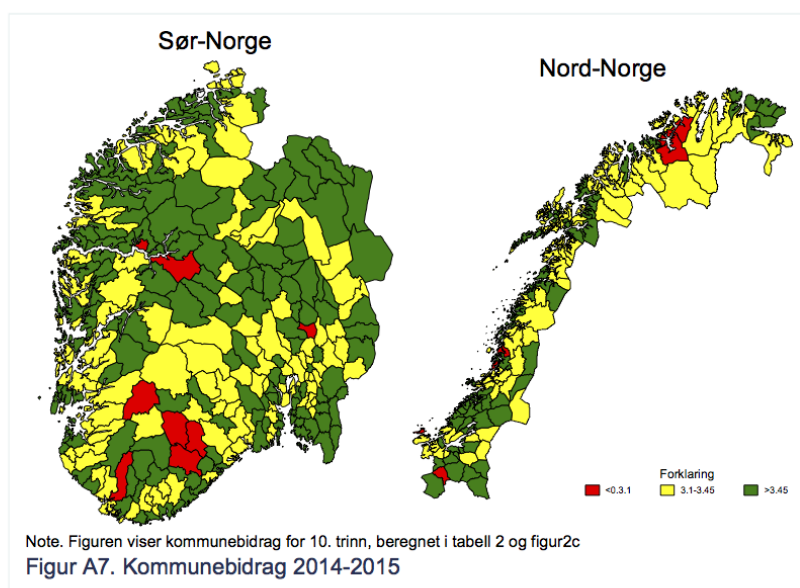
Zachrisen, O.O. og Steffensen, K. 2017. Dokumentasjonsnotat om skole- og kommunebidragsindikatorer i grunnskolen. *Rapporter* 2017/2: Statistisk sentralbyrå.

Vedlegg









Implementering av «profesjonelle fellesskaper» i Oslo-skolen – en casestudie.

Innhold

Sammendrag

1	Innledning	4
2	Betydningen av profesjonelle fellesskap for elevenes læring	5
2.1	Sammenfatning av dimensjonene i profesjonelle fellesskap.....	8
3	Fravær av et velutviklet profesjonelt fellesskap i de svakest presterende skoler	8
3.1	Samtlige av de svakest presterende skolene utvikler profesjonelle fellesskap	12
3.2	Tendenser til betydelig bedre elevresultater	14
3.3	Skoler står overfor ulike utfordringer i utvikling av profesjonelle fellesskap	14
3.3.1	<i>I noen skoler er ledelsen mest en utløsende faktor.....</i>	<i>14</i>
3.3.2	<i>I noen skoler oppfattes lederrollen som svært krevende på dette området</i>	<i>15</i>
4	Profesjonelle fellesskap er velutviklet i høyt presterende skoler	16
5	Hvordan fremme utviklingen av profesjonelle fellesskap?	19
6	Avslutning og konklusjon.....	20
	Litteratur.....	21

Sammendrag

I den kvantitative analysen finner vi effekter på elevenes læring av en samleindikator på ledelse. Denne indikatoren omfatter lederes tidsbruk (sikre at læringsmål blir nådd), forventninger til elevene (atferd, stille krav), tidsbruk til læring i klasserommet, lærerrekuttering (brennende engasjement, faglige kvalifikasjoner), hyppig oppfølging av lærerne og faglig orientert lærsamarbeid.

Et formål med casestudien er å etterprøve dette funnet i et utvalg enkeltskoler. Et annet formål er å søke mer kunnskap og forståelse om skoleledelse i praksis innenfor den rammen samleindikatoren setter. Viktige elementer i samleindikatoren for ledelse inngår også i det vi skal betegne som «faglig profesjonelle fellesskap». Vi benytter casestudiene for å kartlegge i hvilken grad skolelederne har etablert slike fellesskap, eller arbeider for å etablere dem. Med et profesjonelt fellesskap mener vi et samarbeid mellom lærerne kjennetegnet ved høy grad av åpenhet og forpliktelse, der deltakerne deler kunnskaper og erfaringer, der ledelsen ved skolen bidrar aktivt i samarbeidet, og der formålet er å øke elevenes læringsutbytte. I nyere skoleforskning argumenteres det for at velfungerende profesjonelle fellesskap har en betydelig effekt på elevenes læring (del 2).

Vi har undersøkt 10 skoler på ungdomstrinnet. Skolene fordeler seg likt mellom skoler som skårer over og under gjennomsnittet på skolebidragsindikatoren (Steffensen, Ekren, Zachrisen & Kirkebøen, 2017). Vi har anvendt en strukturert intervjuguide som grunnlag for samtale med ledere og i noen tilfeller lederteam.

I vårt utvalg av skoler finner vi at skoler som har velutviklede profesjonelle fellesskaper skårer høyere enn andre målt ved skolebidragsindikatorer. Vi finner imidlertid at også de skolene som er kommet kortest i gjennomføring av profesjonelle fellesskap, har startet med et systematisk arbeid mot utvikling av mer robuste profesjonelle fellesskap. Mulige årsakssammenhenger mellom forekomst av profesjonelle fellesskaper og nivået på elevenes læring må imidlertid, også med utgangspunkt i dette materialet, tolkes med forsiktighet.

I undersøkelsen beskrives detaljerte trekk ved de skoler i utvalget som er kommet langt og de skoler som er kommet kort i utviklingen av profesjonelle fellesskap. Det er ikke mulig gjennom en undersøkelse som legger til grunn data samlet på ledernivå, å forstå fullt ut betingelser for utvikling av profesjonelle fellesskaper. Vi ser imidlertid at forutsetningene kan være forskjellige. På noen skoler er ledelsen en utløsende faktor, på andre kreves en mer grunnleggende omlegging av både arbeids- og tenkemåter.

Lederne arbeider systematisk for å frigjøre mer tid til å lede utviklingen av profesjonelle fellesskaper på sin skole, særlig gjennom å forsøke å ta bort administrative oppgaver. For noen skolars vedkommende vil det imidlertid antagelig være nødvendig å styrke ledelseskapasiteten for å kunne ha en tilfredsstillende fremdrift i dette arbeidet.

Utvikling av profesjonelle fellesskap i skolen, som har varig verdi for elevenes læring og utvikling, er krevende. Skolene vil kunne ha nytte av å få tilført systematisk støtte og kunnskap om hvordan de mer presist kan arbeide med at de profesjonelle fellesskapene blir reelle lærende fellesskap, at de medfører forpliktelse til endring av undervisningsinnhold og gjennomføring og hvordan kapasiteten til å utvikle og vedlikeholde slike fellesskap kan økes.

Funnene i undersøkelsen tyder på at utvikling av profesjonelle fellesskap kommer til å være en av de høyest prioriterte ledelsesoppgaver i Oslo-skolen i årene fremover.

1 Innledning

I den kvantitative analysen finner vi effekter på elevenes læring av en samleindikator på ledelse. Denne indikatoren omfatter lederes tidsbruk (sikre at læringsmål blir nådd), forventninger til elevene (atferd, stille krav), tidsbruk til læring i klasserommet, lærerrekuttering (brennende engasjement, faglige kvalifikasjoner), hyppig oppfølging av lærerne og faglig orientert lærsamarbeid.

Et formål med denne casestudien er å etterprøve dette funnet i den kvantitative analysen på et utvalg enkeltskoler. Et annet formål er å søke mer kunnskap og forståelse om skoleledelse i praksis innenfor den rammen samleindikatoren setter. Det er rimelig å legge til grunn at mange skoleledere vil forsøke å utforme og iverksette et lederskap med dette innhold gjennom å etablere det vi kan omtale som «et faglig profesjonelt fellesskap».

I nyere skoleforskning argumenteres det for at velfungerende profesjonelle fellesskap har en betydelig effekt på elevenes læring (del 2). Et velfungerende profesjonelt fellesskap kan kort forstås som et åpent, delende og forpliktende samarbeid mellom lærerne, hvor ledelsen er deltakende og hvor formålet er å øke elevenes læringsutbytte.

Vi har undersøkt 10 skoler på ungdomstrinnet. Skolene fordeler seg likt mellom skoler som skårer over og under gjennomsnittet på skolebidragsindikatoren (Steffensen, Ekren, Zachrisen & Kirkebøen, 2017). Vi har anvendt en strukturert intervjuguide som grunnlag for samtale med ledere og i noen tilfeller lederteam.

For å kartlegge hvor utviklet det faglige profesjonelle fellesskapet er på skolene, ble en rekke faktorer kartlagt. Alle intervjuene startet med at vi ba informantene beskrive hva de mente best forklarte nivået på elevresultatene på egen skole ut fra skolebaserte forhold (ikke trekk ved elevene eller foreldrene). Alle viste til forhold som ligger innenfor det som vi her forstår med profesjonelle fellesskap. Med utgangspunkt i dette kartla vi systematisk hvilke holdninger som er fremtredende i skolekulturen når det gjelder ansvar for elevenes læring; sentrale trekk ved innholdet og gjennomføringen av formelt og uformelt lærersamarbeid; hvilke data om elevenes progresjon som skolen anvender og hvordan disse brukes av ledelse og lærere; hvordan kunnskap og innsikt om sterke og svake sider ved skolens pedagogiske aktivitet henger sammen med faglig utvikling og kompetanseheving blant de ansatte; ledernes viktigste prioriteringer på skolen; hvordan de utfører oppgavene som pedagogiske ledere; støtte for lærernes utvikling og læring og hva de gjør om forventede elevresultater ikke kommer.

Mønsteret er entydig. De skolene som ligger under gjennomsnittet på skolebidrag, har svakere utviklede profesjonelle fellesskap enn de som ligger over (del 3). Samtlige av skolene som ligger under gjennomsnittet går imidlertid i retning av å utvikle slike profesjonelle fellesskap, men står overfor ulike utfordringer i den sammenheng. Skoler som ligger over på skolebidrag, har vel utviklede profesjonelle fellesskap (del 4). Samtlige skoler i utvalget har god tilgang til kvalifiserte lærere når de utlyser nye stillinger. Det er følgelig liten sannsynlighet for at denne type eksterne faktorer i vesentlig grad påvirker læringsnivået på den enkelte skole.

Sammenhengen mellom skolebidragsindikatorene og våre observasjoner om forekomsten av profesjonelle fellesskap må imidlertid tolkes med forsiktighet. Rapporten gir ikke noe grunnlag for å slutte årsakssammenhenger. Vi mener imidlertid at studien gir nyttig kunnskap om hva som former profesjonelle fellesskap, utfordringer knyttet til utviklingen av disse, hvor ulikt de forskjellige skolene er kommet og hvordan denne kunnskapen kan benyttes til å fremme utvikling av sterkere profesjonelle fellesskap i Osloskolen.

Innledningsvis i rapporten gjennomgås noen sentrale nasjonale og internasjonale studier hvor de fleste diskuterer sammenhengen mellom profesjonelle fellesskaper og elevenes læringsutbytte. På grunnlag av denne gjennomgangen utleder vi hva vi mener er sentrale kjennetegn ved profesjonelle fellesskap

(del 2).¹ Disse bruker vi så videre i rapporten som et utgangspunkt for å beskrive hva som kjennetegner skoler med henholdsvis svake profesjonelle fellesskap (del 3) og sterke profesjonelle fellesskap (del 4). Vi diskuterer så kort noen ulike forutsetninger for utvikling av denne type fellesskap på ulike skoler før vi sammenfatter og diskuterer noen praktiske veier videre som kan bidra i Oslo-skolens fortsatte bestrebelser for å fremme og forsterke utviklingen av profesjonelle fellesskap.

Vi har valgt å sammenskrive funnene fra skolene. Beskrivelsene av skolenes praksis i de ulike delene av rapporten vil derfor omhandle observasjoner fra ulike skoler. Dette er mulig å gjøre siden mønstrene i materialet er så sammenfallende.²

2 Betydningen av profesjonelle fellesskap for elevenes læring

I følge Robinson (2011) er det å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen av lærere, den mest virksomme måten en skoleleder kan utgjøre en forskjell på elevenes læring. I sin meta-studie finner hun at høyt presterende skoler er kjennetegnet av at lærerne diskuterer undervisningen med sine rektorer og ser dem som en kilde til å få råd om sin undervisning. En av de viktigste grunnene til denne effekten, er at direkte involvering i faglig læring setter lederne i stand til å lære i detalj om de utfordringer lærerne står ovenfor og de vilkår som må være på plass for å bedre elevens læring.

Robinson fremhever betydningen av kollektivt heller enn individuelt arbeid for å lykkes med effektiv faglig utvikling. Dette begrunnes blant annet på bakgrunn av lærernes refleksjon rundt egen praksis. Det kan ofte være vanskelig å forbedre egen undervisning, mens et profesjonelt fellesskap vil gi inntak til et større mangfold av refleksjon rundt egen undervisningspraksis. Kollektivt arbeid vil bidra til å skape et felles rammeverk for undervisningen, og uten at den er samkjørt blir det vanskelig å lære av hverandre fordi lærerne mangler et felles språk for å forstå hverandres praksis. Et velfungerende profesjonelt lærefellesskap vil dessuten få lærere til å føle en forpliktelse til å hjelpe sine kollegaer, samt dele de vanskelighetene man står ovenfor. Videre vil det utvikles en felles forståelse av hva man forventer av hverandres innsats.

I skoler hvor lærerne tar et høyt kollektivt ansvar, gjør elevene det bedre enn i skoler med lavere nivå av kollektivt ansvar. Den mest effektive måten en leder kan fremme et kollektivt ansvar, er derfor å legge til rette for profesjonelle lærefellesskap. Det innebærer en kollektiv undersøkelse av relasjonen mellom det som blir undervist og hva elevene har lært på bakgrunn av relevant evidens om elevenes arbeid. For å hjelpe lærerne til å koble denne relasjonen, kreves et dyktig lederskap.

I en annen sammenheng viser Leithwood, Sun og Pollock (2017) til at forskning viser at rektor spiller en sentral rolle for utviklingen av profesjonelle fellesskap, og at det er nærmest umulig å skape lærende fellesskap uten et formelt lederskap. De ressursene, tiden og strukturene som muliggjør kollektivt arbeid vil ikke kunne utvikle seg uten effektivt lederskap. Det er en økende innsikt at av de verktøyene rektor har til rådighet for å påvirke elevers læring, er det å utvikle og støtte kollektive fellesskap av profesjonell praksis et av de mest virkningsfulle (Murphy, 2017).

I dette arbeidet må rektorer ta aktivt del i fellesskapet, og ikke bare overvåke dette på avstand. Ved å involvere seg oppnår rektor legitimitet og muliggjør effektiv bruk av personsentrert ledelse, noe som er en nødvendig forutsetning for utvikling av samarbeid (Murphy, 2017). Ved å være delaktig i det

¹ I motsetning til det meste av litteraturen bruker vi begrepet «profesjonelle fellesskap», ikke «profesjonelle læringsfellesskap». Grunnen til dette er at vi mener at profesjonelle fellesskap ikke bare handler om læring, men også om andre forhold som for eksempel krav og forventninger.

² Denne fremstillingsformen gjør det også umulig å identifisere enkeltskoler, noe som har vært viktig for oss og antagelig også våre respondenter. Av fremstillingsgrunner har vi i en del tilfeller omskrevet det som fremstår som sitater for å øke leservennligheten og gjøre fremstillingen lettere tilgjengelig. Meningsinnholdet er imidlertid beholdt.

profesjonelle fellesskapet kan rektor få innblikk i hvordan lærerne tenker og utvikler seg, og kan sørge for at det gis nyttige tilbakemeldinger. Rektorene må bygge de forutsetningene som må være på plass for å fremme individuell og kollektiv læring. De må fjerne mulige hindre for deling i kollegiet og samtidig skape muligheter for at deling kan skje, og belønne de som deler:

Not surprisingly given its importance in the general literature on effective leadership the principal plays an essential role in ensuring that explicit understandings of the rationale for, workings of, and outcomes expected from teacher communities are established (Murphy, 2017, s. 252).

Rektorer med gode profesjonelle fellesskap er dessuten flinke til å beskytte lærerne fra eksternt press som kan hindre god utøvelse av profesjonelle fellesskap (Murphy, 2017). For å få velfungerende lærerfellesskap må dessuten lærerne se nytten av et slikt samarbeid. I boken «Empowered Educators. How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World», som er en gjennomgang av effektive skolesystemer på tvers av land, finner Darling-Hammond et al. (2017) at samarbeid er kjernen i effektive skoler:

..the evidence is clear that the most effective settings for learning feature considerable joint work among teachers (Darling-Hammond et al., 2017, s. 111).

En rekke studier viser at høyt presterende skoler organiserer sine ansatte slik at de kan dra nytte av hverandres kunnskap og ferdigheter. Videre skaper de en felles, sammenhengende praksis slik at helheten blir mye bedre enn summen av hver enkelt:

The researchers found that peer learning among small groups of teachers was the most powerful predictor of improved student achievement over time (Jackson og Bruegemann, 2009 referert i Darling-Hammond et al., 2017, s. 111).

En annen studie fant at elever på skoler som var karakterisert av et høyt nivå av lærersamarbeid, oppnådde bedre resultater i matematikk og lesing (Goddard, Goddard og Tschannen-Moran, 2007)³. En tredje studie fant at lærere blir mer effektive over tid når de jobbet i kollegiale miljøer (Kraft og Papay, 2014)³.

Darling-Hammond et al. (2017) argumenterer for at suksessfulle skoler øker sine prestasjoner fordi de klarer å samle den rette blandingen av personer med ferdigheter og evner som muliggjør å jobbe kollektivt. Disse høyt presterende systemene legger til rette for strukturer og muligheter for at lærerne kontinuerlig kan forbedre seg og reflektere rundt sin egen praksis. For det første har disse systemene klare retningslinjer for hva god undervisningspraksis er. For det andre sørger disse systemene for å gi lærere tid til å jobbe sammen med og lære av sine kollegaer og å utarbeide sine egne undersøkelser for å teste og måle effekten av innovative praksiser. For å muliggjøre dette, sørger suksessrike skoler for muligheter for samarbeid mellom lærere og at de kan observere hverandres praksis, og de strukturerer skoledagen slik at lærerne har tid til disse aktivitetene, istedenfor å stå foran elevene hele skoledagen.

I disse systemene blir lærerevaluering sett på som en måte å gi tilbakemeldinger til lærere for å hjelpe dem å forbedre sin praksis, heller enn et tiltak for å luke ut de svakeste lærerne. Forskning viser videre at profesjonell utvikling av lærere i større grad vil forbedre lærerpraksisen og elevenes læring når den er kollegial, vedvarende, koblet til lærernes arbeid i klasserommet.

TALIS-undersøkelsene viser videre at profesjonelle fellesskap bidrar positivt til læreres undervisningspraksis og deres jobbtilfredshet. Lærere som deltar i samarbeidende former for faglig utvikling er assosiert med innovativ undervisningspraksis. TALIS-undersøkelsen viser også at profesjonelle fellesskap er positivt forbundet med læreres selvtillit til sine evner og glede i å

³ Referert i: Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E.-L., . . . Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How High-performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*: John Wiley & Sons

undervise. Det er særlig hyppig deltakelse i felles aktiviteter på tvers av klasser og profesjonelle fellesskap som er positivt forbundet med læreres tro på egen mestring og jobbtilfredshet (Darling-Hammond et al., 2017).

Reinhorn, Johnson og Simon (2017) har undersøkt hvordan høyt presterende skoler i fattige områder implementerte et nytt initiativ for lærerevaluering. Selv om denne studien ikke spesifikt omhandler profesjonelle fellesskap, går den inn på tema som er sentrale i innføring og utvikling av profesjonelle fellesskap, særlig ut fra et ledelsesperspektiv. Studien finner at disse skolene så lærerevaluering som en måte å utvikle sine lærere. Lærerne uttrykte at deres evalueringsprosess var bygget på en profesjonell kultur som fremmet en kontinuerlig forbedring. Nærmest samtlige lærere anså observasjon og tilbakemelding som positivt for deres utvikling. De hadde videre tiltro til at de fikk god hjelp av sine ledere og coacher, og at deres evalueringer ga et presist bilde av deres praksis.

Lærerne stolte på at både den summative og den formative evalueringen var ment å gi dem støtte i å forbedre seg. Lærerne uttrykte tiltro til validiteten og rettferdigheten av evalueringene. Dette kan blant annet tilskrives at de som skulle evaluere dem, hadde hyppige observasjoner og at de hadde god kunnskap om undervisningen og ga detaljert tilbakemelding og støtte.

Lærerne opplevde også at ledelsen anså evaluering hovedsakelig som en måte å fremme forbedringer. Videre så de på evalueringsprosessen som del av en profesjonell kultur som fremmet kontinuerlig forbedring. Alle så på observasjon og tilbakemelding som en positiv del av deres utvikling. De anså tilbakemeldingene de fikk som hjelpsomme og detaljerte. De hadde tiltro til de som skulle evaluere dem, og endret sin praksis på bakgrunn av tilbakemeldingene de fikk. Rektorene på sin side så det som sin oppgave å støtte lærerne i deres utvikling og organiserte tiden slik at de kunne få til dette.

I Norge er «Ungdomstrinn i utvikling» en nasjonal satsing hvor alle skoler med ungdomstrinn i perioden 2013-2017 får tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving. Målsettingen er å heve motivasjon og mestring blant elevene for bedre læring. Hensikten er at utviklingsarbeidet skal foregå på skolene for å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter innenfor læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er skoleleder som skal stå i spissen for utviklingsarbeidet, med støtte fra universitets- og høyskoleansatte, skoleeier, utviklingsveiledere mm (Postholm et al., 2013). Strateginotatet for satsingen legger blant annet til grunn at skolelederne har ansvaret for å utvikle en kollektivt orientert kultur ved skolen ved å legge til rette for et økt profesjonsfellesskap gjennom samarbeid, refleksjon og erfaringsdeling (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Postholm et al. (2013) finner at ledelse på skolenivå er viktig for å fremme læring i skolen, men de finner store ulikheter mellom skolene i måten de arbeider på og hvilke konsekvenser det får. De rektorene som legger til rette for samarbeid mellom lærerne og er aktiv deltakende i dette arbeidet, bidrar til at lærere selv tar ansvar for egen og kollegaers utvikling. Behovet for samarbeid og kollektiv læring blir også tydelig kommunisert av disse rektorene som et ledd i å utvikle undervisningen.

Rektorer som derimot er mindre systematiske og målrettete i sin ledelse, fører til manglende koordinering av lærernes læring og et mer individualisert læringsutbytte. Studien kan ikke si noe om effekten på elevers læringsutbytte, men støtter seg på forskning som viser at arbeidsformer som betegnes som organisasjonslæring der skolene arbeider systematisk og målbevisst med kompetanseprogrammene, i større grad vil nå målet til satsningen om å forbedre praksisen i klasserommet, enn skoler hvor dette arbeidet overlates til den enkelte lærer eller enkelte lærerteam. Skoleledere som lykkes med å få gjennomslag for utvikling av skolen, setter blant annet felles mål sammen med lærerne og skaper tid og rom for refleksjon, erfaringsdeling og kollegaveiledning.

Caspersen og Wendelborg (2016) undersøkte om læringsmiljøet hadde blitt bedre for de elevene som hadde deltatt i satsningen sammenlignet med de som ikke hadde deltatt, men kunne ikke finne noen forskjell mellom disse skolene. Samlet viste undersøkelsene at forankring hos ledelsen var en viktig

betingelse for at satsingen var godt forankret hos lærerne, men at denne forankringen ikke var veldig sterk nå.

2.1 Sammenfatning av dimensjonene i profesjonelle fellesskap

Basert på gjennomgangen ovenfor vil vi argumentere for at sentrale kjennetegn ved profesjonelle fellesskap er at:

- Det arbeides systematisk og kontinuerlig med forbedring av elevenes læringsmiljø, herunder kvalitet i undervisning, klasseledelse, relasjonen lærer – elev, tilbakemeldinger o.l. med sikte på å øke elevenes læring
- Elevdata, kunnskap og innsikt om elevenes læringsnivå, progresjon, motivasjon og kvalitet i undervisning og elevarbeider, er viktigste grunnlag for å diskutere kvaliteten på og behovet for forandringer i elevenes læringsmiljø
- Det er stor åpenhet overfor kollegaer og ledere om kvaliteten på elevenes læringsmiljø som hver enkelt lærer, fag og fagteam klarer å etablere for elevene
- Lærerne opplever at arbeidet som foregår er forpliktende
- Lærerne opplever arbeidet som lærende og som hjelp til å utvikle økt kvalitet i elevenes læringsmiljø
- Lederne bidrar til å legge til rette for lærersamarbeid og å sette presise rammer for dette
- Lederne sørger for at det er en god sammenheng mellom behov for utvikling av elevenes læringsmiljø og den enkelte lærers eller lærergruppes kompetansepåfyll
- Lederne utøver i betydelig grad pedagogisk ledelse gjennom klasseromsobservasjoner og veiledning

3 Fravær av et velutviklet profesjonelt fellesskap i de svakest presterende skoler

Fraværet av et velutviklet profesjonelt fellesskap, slik lederne uttrykker det i de skolene som presterer under gjennomsnittet på skolebidrag, kan sammenfattes langs seks dimensjoner:

1. Den enkelte lærer er i stor grad ansvarlig for egen praksis i klasserommet. Det er betydelig autonomi og frihet knyttet til utforming og gjennomføring av undervisning.

Det er mye god undervisning her. Lærerne er opptatte av det faglige og det å levere. Det er opp til eleven å ta imot det som blir levert. Dette har vært den dominerende kulturen i forhold til læringssyn og elevsyn, det at elevene forholder seg til lærernes måte å tenke på og det læreren sier. Lærerne er litt introverte, litt i sin egen boble.

Kulturen er preget at man gjør det man vil om man ikke er enig. For eksempel er lærerne veldig opptatte av prøver. Det å ha prøveplaner. Dette er noe de bruker mye tid på, men de er mest glad i å lage sine egne opplegg.

Man har skrevet en plan sammen med andre, men så går man inn i klasserommet og gjør noe helt annet. Det er det samme med regler egentlig. Man gjør det man syntes er best i klasserommet og for sine elever.

Det er en gjennomgående oppfatning at dette er en god skole. Underforstått at vår praksis er god. Men det er et problematisk ståsted så lenge resultatene våre varierer så mye.

2. Utover de lærere som man selv har ønsket å samarbeide og involvere seg med, er det liten åpenhet og diskusjon om planlegging og gjennomføring av undervisning på tvers av kollegiale grenser. En del lærere er deltakere i små tette kollegiale fellesskap som de selv har utviklet og funnet fram til, noe som fører til at det i liten grad dras nytte av hverandres kunnskaper og ferdigheter.

For noen er lærersamarbeidet tett. De som får det til samarbeider tett. Det er oftest to og to som arbeider tett og godt sammen, eller mindre faggrupper. Man arbeider sammen med de man stoler på. Men det er også noen ensomme svaler. Det er naturligvis alltid noen som bestemmer seg for at dette vil de ikke være med på. Vektleggingen av at miljøet skulle være rolig og hyggelig har gått ut over fokuset på det faglige og dermed også innholdet i lærersamarbeidet. Vi har heller ikke klart å utnytte fellestiden godt nok til dette.

Vi klarer ikke å utnytte de kunnskapene og ferdighetene som enkeltlærere sitter på til å at de gjelde oss som skole. Det har vært lite deling av erfaringer, tanker, utvikling, problemer og sånne type ting. Vi har ikke kommet dit enda, altså hva er det som er fornuftig å samarbeide om. Når lærerne setter seg sammen så kan de samarbeide om opplegg, hva skal vi ta når og i hvilken rekkefølge, hvordan skal prøver være, altså sånn praktisk rettet. Men det å kunne ta med seg egne erfaringer inn i en gruppe eller egne læringsutfordringer i forhold til enkeltelever inn i en gruppe for å kunne snakke om det, der er vi ikke.

Lærersamarbeidet går mye på struktur. I noen fag har dette ordnet seg selv. Der er man villige til å jobbe sammen, men det har ikke vært rutiner og erfaringsdeling. Noen fag er svært store og det er naturlig for lærerne å søke samarbeid. Andre steder gjør de ikke det. Man har ikke gjort det slik tidligere, man er ikke vant til å gjøre det. Det var satt av samarbeidstid i arbeidstidsavtalen til lærerne. Men når jeg gikk inn og etterspurte, når skjer dette samarbeidet, så var svaret at, det tar vi bare underveis når vi trenger det. Lærerne går i liten grad ut og inn hos hverandre, men det er mer samarbeid på tvers når det gjelder trinn. Ett og ett trinn jobber sammen og da kan man ha uformelt samarbeid på tvers av fagene om elever og grupper.

3. Det er i liten grad en systematisk og åpen refleksjon om sammenhenger mellom lærernes egen praksis i klasserommet og elevenes læringsutbytte, for eksempel med utgangspunkt i data om elevenes læring. Dette er overlatt til den enkelte lærers vurdering eller til små og tette lærerteam.

Data om elevenes læring brukes i det store og hele i veldig liten grad i lærersamarbeidet. Mange oppfatter det som kritikk. Men noen fag ligger foran andre. Noen har utarbeidet et system som alle bruker i forhold til å se på resultatene. Noen lærere gjør alltid dette sammen, mens andre gjør det alene.

Det er nettopp dette som er så vanskelig. Det er den kneiken der, altså få det som foregår i klasserommene, de resultatene man oppnår, den trivselen man får til, alt dette her til å speiles i forhold til det ansvaret som ligger på de som er i

klasserommet og arbeide med hva som kan gjøres med det og se på det som en mulighet for utvikling og som noe positivt i forhold til egen jobb. Vi er ikke der.

Alle på skolen var innforstått med at det var svake elevresultater. De var fullt klar over at det var mulig å gjøre noe med resultatene i ulike fag. De var fullt klar over resultatene, men de hadde ikke kommet lenger enn å konstatere dette. Langt på vei var snakk om data i betydelig grad fraværende. Det var en utbredt oppfatning at man gjorde så mye annet bra. Det virker ikke å si ente «jippi» eller «huffa», og ikke gjøre noe mer. Og det er litt sånn resultatene ble brukt, for eksempel fra nasjonale prøver. Man så på resultatene, men man brukte de ikke til noe.

4. Elevresultatene er gjennomgående et resultat av den enkelte lærers bidrag eller bidrag fra mindre, tette lærerteam. Det er følgelig ofte betydelige variasjoner i elevresultater. Det er øyer av god praksis, og øyer av mindre god praksis.

Vi opplever at resultatene er mer stabile der vi har grupper av lærere som samarbeider godt. Der vi har mål og en plan og sånne ting. Det er et godt samarbeid mellom lærere i enkelte fag. Der er det større enighet mellom lærere enn i andre fag. Det er større enighet blant lærerne i noen fag enn i andre. De har et mer grunnleggende likt elevsyn og læringssyn.

De resultatene vi har, når vi tenker eksamen og nasjonale prøver og lignende, er varierende. Eksamen hos oss er varierende fra år til år. Spesielt i noen fag har dette gitt veldig utslag. I et enkelt fag klarte vi å gjøre elevene dårligere i løpet av tre år. Det er ikke bra.

5. Variasjoner i elevresultater får i liten grad konsekvenser fra skolens side. Det samme gjelder om elevene gjennomgående får svake resultater. Det er tendenser til uklarhet om hvem som har ansvar for elevenes læring, om det er elevene eller læreren.

Hvis en lærer presterer dårlig, vil læreren da tenke at dette er alvorlig for meg, dette har betydning for meg? Nei, de tenker ikke sånn. Og det har hatt få eller ingen konsekvenser. Det som var fjorårets åttende trinn var meget dyktige og ambisiøse på elevenes vegne, ville elevenes beste. Klaget veldig sjeldent på elever. Går du opp et hakk på fjorårets niendetrinn, var det mye mer klaging på elevene. Holdningen var at det var elever som ikke burde gå på denne skolen. Vi klarte i liten grad å få til en diskusjon om årsakene til at elevene ikke møtte opp.

Vi har hatt noen veldig diskusjoner spesielt i en faggruppe hvor resultatene spriker. Mange lærere er fremoverlente, det vil si halvparten av lærerne er fremoverlente og er svært interesserte, mens halvparten vil stadig komme tilbake til å forklare resultater med utgangspunkt i elevene. Ansvarer ligger alltid hos eleven, elevene er slappe eller gidder ikke gjøre lekser. Det er ikke noe fokus på hva vi som skole gjør. Jeg forsøker nå å legge opp til at disse ulike grupper av lærere skal samarbeide mer for å utjevne de forskjellene som er mellom dem. Noen har jobbet knallgodt sammen, andre har ikke hatt noen å jobbe med i det hele tatt.

Når skolebidragsindikatorene kom satt vi spente og ventet på reaksjonene. Det var jo ikke spesielt bra resultat. Men det kom ingen reaksjoner. Det var uinteressant. De gjorde ingen inntrykk. Men samtidig var nok det faktisk en nøkkel for oss, å faktisk snakke om at dette var sannheten. Dette kan vi ikke se bort ifra. Hva gjør vi nå? Da begynte det å snu seg. Det er ikke mulig å diskutere mot resultater. Har du ti enere i matematikk, og forskning viser at disse med all sannsynlighet kommer til å droppe ut av videregående skole. Kan vi leve med det? Nei, vi kan jo ikke det.

Det er deres (lærernes) ansvar faktisk at hvis det er en elev som ikke lærer så er det lærerens ansvar å finne ut hvorfor og gjøre noe med det. Det er ikke et ansvar alle lærere tar på vår skole.

6. Fravær av ledelse i skolens pedagogiske arbeid. Mye tid går med til administrativ ledelse på bekostning av pedagogisk ledelse.

Det administrative tar enormt mye tid. Det vanskelige er å være nok ute, å vite nok. Å få tiden til den administrative delen koblet opp mot den mer praktiske hvor du kan være med å sparre sammen med mellomlederne og lærere. Det som er utfordringen er å få tid til å være den pedagogiske lederen. Det er derfor vi har snakket om det med administrasjon. Det å få bort slike ting. Jeg tror at det er et like stort potensial å klare det her som det er på andre skoler, men det er så vanskelig og det krever så masse av meg og resten av ledelsen. Det er så mange andre faktorer også. Jeg syntes det er vanskelig å få tid til alt. Det krever at jeg er oppegående på det, selvsagt. At jeg har dyktige medarbeidere rundt meg som kan gjøre jobbene sine, og at vi som ledelse klarer å være sammen om det, og ikke bare tro vi er på lik linje, men å virkelig være det og effektivere det og at jeg har et kontorpersonale som kan ta andre ting som jeg bruker altfor lang tid på. Nå har jo etaten satt fokus på dette med kontorstøtte. Det er jeg kjempeglad for, så er jeg spent på hva som kommer ut av det, for det hjelper ikke bare at jeg stiller krav til mitt kontorpersonale, jeg må vite hva jeg skal stille krav om fordi at jeg kan ikke alle disse sakene jeg heller, og det er jo stort.

Vi har brukt masse tid på bygget.

Vi ledere må snakke godt sammen. Det gjør vi faktisk. Men jeg skal jo også være den pedagogiske lederen. Vi får litt dårlig tid til samhandling, hvordan vi leder. Vi er jo ledere som skal lede utvikling, og snakke om forventningene vi har til lærerne. Vi greier det på papiret, men kanskje ikke i praksis. Overlatt litt for mye til lærerne å finne ut hvilken vei de skal gå. På ledersiden har det ikke vært stort nok fokus på systematikk og oppfølging. Vi har nok ikke vært systematiske nok i oppfølgingen og helheten. Vi har jobbet masse med nasjonale prøver, men ikke like mye med andre prøver, når det gjelder å se på helheten på skolen.

Det er lite fokus hos ledelsen på å finne ut hva som faktisk foregår i klasserommene. Vi får jo ikke til å være nok i klasserommet, og det er heller ikke strukturert skolevandring, det skulle vi gjerne hatt. Den måten vi har gjort det på er at vi har gått og observert, i begynnelsen veldig planlagt og tilrettelagt og etter hvert, kanskje ikke så planlagt...I en hektisk skolehverdag burde det vært mere tid til å gå inn å se, hva er god praksis, best praksis. Det har ikke vi fått til.

3.1 Samtlige av de svakest presterende skolene utvikler profesjonelle fellesskap

Samtlige ledere i denne kategorien har klare ambisjoner om utvikling av et økt profesjonelt fellesskap. Alle skolene arbeider systematisk og praktisk med dette. Som vi kommer tilbake til nedenfor, er skolene imidlertid kommet noe ulikt. Ambisjonen om et profesjonelt fellesskap på disse skolene kommer særlig til uttrykk gjennom utvikling av et sterkere pedagogisk lederskap som særlig konsentrerer seg om:

1. Å jevnlig ta opp med lærerne spørsmål om elevresultater

Fremover handler det om å være enda tettere på, enda mer systematisk, enda mer inn og snakke om resultater jevnlig. Elevenes læring. Vi må fortsette med det vi har begynt på. Vi har satt mange hjul i bevegelse. Lærerne må vite at dette ikke er noe som skal forsvinne. Vi må vise de det ved at vi ikke glipper.

Vi legger opp til å arbeide systematisk. Vi går mye inn i oppgaver og eksamener. Og når du bruker Itslearning aktivt så kan du være med i elevenes læring hele veien. Vi kan gå inn sammen med læreren og se på tilbakemeldinger eleven får og se på ulikheter i prestasjoner på klassenivå. Vi har et bra datagrunnlag, vi har ting som «Alle teller», nasjonale prøver, halvårsvurderinger, overgangsprøver osv.

Noe vi har jobbet mye med er progresjon per elev, som blir presentert tilbake i lederteamet. Og at vi kan tracke elever over tre år. Og da så vi jo det som var mest interessant, at på i enkelte fag, når de begynte på åttende lå elevene ganske høyt, og så økte det litt og økte litt. I et annet fag var det ganske bra, så økte det ikke så mye, men litt fram på tiende. I et tredje fag var det ganske bra, men så gikk det dårligere på niende og dårligere på tiende. Og de tallene har vi brukt opp mot lærerne sånn at de faktisk har sett at over tid har noen av elevene på vår skole blitt avlært kompetanse. Eller bare stagnert. Sånn at man faktisk ikke presterer.

Vi la inn karakterer klassevis i matte, norsk og engelsk ved siden av hverandre slik at vi så utvikling i de tre fagene. Det var interessant å ta med hver enkelt faglærer i de tre fagene og presentere for hverandre. Da ble det veldig interessant å se at noen elever går bakover generelt og få opp diskusjonen om hva som har skjedd med eleven, eller at eleven har gått bakover i to fag, men gått veldig fremover i det tredje faget og så videre. Det skaper nysgjerrighet.

Jeg tror det er såpass mye skarp blick og varmt hjerte at de skjønner at vi bryr oss om dem (lærerne). De har nok opplevd oss som troverdige gjennom denne prosessen, at vi har forventninger til høye elevresultater.

2. Å være mer ute der hvor læringen foregår i klasserommene og hos lærerne

Vi vil være mer ute der det skjer, mer i klasserommene. Vi er nødt til å være der. Vi er i gang og vi blir godt mottatt. Vi vil ikke bare observere og gi tilbakemelding. Vi vil først og fremst stimulere og hjelpe til med at det foregår refleksjon. Vi må være ydmyke i forhold til dette.

Elevene er her bare over tre år. Vi er tett på og følger opp alle trinn. Vi har delt kjernefagene mellom oss i ledelsen. Vi snakker mye om elevenes læring. Vi snakker med hver enkelt lærer om den enkelte elevs læring. Vi har begynt å veilede enkeltlærere. De siste årene har vi begynt å snakke om praksisen i klasserommet.

Lærerne har snakket om det på team, i lærende møter, man har vært forberedt, man har utviklet dette i fellestiden.

I begynnelsen måtte vi planlegge våre observasjoner i klasserommet. Da måtte vi si at vi kom den timen, slik at lærerne visste om det. Fremdeles så plukker vi ut hva vi spesielt skal se på, men vi tar jo opp alt. Vi er inne i klassene flere ganger i løpet av året. Etter dette har vi samtaler, hvor vi tar opp det som vi har sett. Da avtaler vi egentlig utviklingspunkter. Det som vi ikke har vært så flinke til er å følge opp disse utviklingspunktene, det at det faktisk har skjedd noe.

Jeg syntes det er mer åpent. De vil jo veldig gjerne at vi skal komme nå. I begynnelsen var det mye vanskeligere, lærerne var veldig nervøse, utrygge, det har blitt veldig mye bedre. De aller fleste sier nå at vi bare kan komme når vi vil, så dette har jo vært veldig bra. Dette er jo en stor forandring, nå kan vi ha en rolig samtale om utviklingspunkter. Det er jo positivt, at det skjer noe med de utviklingspunktene vi ser. Det at det skjer noe med de observasjonene som vi har.

Det er jo godt å ha gått fra å stå i gangen for å se på at lærerne kommer tidsnok til timene sine, til å kunne gå inn i timene og se hva som foregår. Det var jo her vi startet. Det har sånn sett skjedd ganske mye.

3. Å utvikle elevenes læringsmiljø og støtte lærerne i lærernes kjerneoppgaver

Fremover skal vi involvere lærerne og elevene enda mer i samtalen om elevens læring, vi scorer for dårlig på vurderingsbiten og tilbakemelding. Fremover nå skal vi være tett på læringen. Være pedagogiske ledere. Det er et prosjekt å få bort det administrative. Vi skal ha fokus på læringsmiljøet. Vi skal modulere, modulere, modulere...

Vi må øke verktøykassen til lærerne. Lærerne står fremdeles for mye av pratingen i timene. Vi skal blant annet styrke vurderingskompetansen vår. Vurderingssamlingene som Osloskolen har i ulike fag hvor man bytter tekster og diskuterer er noe vi vil forsøke å få til også her hos oss.

Viktig framover nå er å følge opp lærerens læring. Det å gå inn å observere og ta de samtalene som kan føre til videre utvikling og ta for seg resultatet. Vi har startet med å ha møter med alle lærere innenfor en klasse, hvor vi da gikk inn på hver enkelt elev. «Hvordan går det med Per, hva er det vi skal gjøre her?» Faglig sett og sosialt, slik at begge aspektene blir tatt opp. Vi har også egne resultatsamtaler, i tillegg til disse klassesamtalene.

Jeg tror at det er veldig viktig. Jeg får mye mer greie på hva lærerne holder på med når vi har de uformelle samtalene, for når vi har de formelle så snakker de oss bare etter munnen hele tiden. De vet hva som er riktig, hva vi forventer og sånn, men for å omsette det til praksis må du ta de uformelle samtalene. Da får du vite hva de tenker og hvorfor de gjør sånn og sånn. Dette savner jeg mest tid til å gjøre. Med det uformelle så tror jeg de oppfatte at det er mer støtte og mer hjelp, enn det formelle, da føler de seg mer kontrollert og da vet de å lage en avtale, og da skal denne følges opp og da blir det for mange at de ikke har lyst til å følge det opp.

4. Å utbygge strukturer og kultur som understøtter pedagogisk aktivitet og læring

Vi applauderer og jubler for eksamensresultater her. Mens det tidligere var ulike årsplaner for samme fag på samme trinn, lages det nå felles årsplan i faget. Timeplanlegging brukes aktivt. Tid settes systematisk av hver uke til lærersamarbeid. Det er økende vekt på fagsamarbeid på tvers av trinn.

Det å gå ut og ta en vikartime skaper i selv respekt. Å vise at vi faktisk kan dette her. Elevene våre er for svake i enkelte fag. Det må vi ta tak i.

Vi samarbeider mer systematisk med andre skoler. Vi arbeider mot elevgruppen, gjøre de stolte av skolen sin.

Denne kulturen (lite systematisk lærersamarbeid) er på vei ut. Under tvang. Det er pålagt, «dere skal sitte sammen og ha det uformelle samarbeidet». Vi strukturerer dette på ulike måter slik at de lett kan ha dette uformelle samarbeidet om elevene.

Jeg styrker kontoret for å ta bort noe av det administrative fra ledelsen. Da kan vi jobbe mer ut mot personalet. Det er dette som er tanken og planen. Da slipper jeg å sitte med alt sammen.

Vi bygger lederteam som skal klare disse oppgavene fremover. Vi eigner oss som pedagogiske ledere.

3.2 Tendenser til betydelig bedre elevresultater⁴

Mange av skolene rapporterer om betydelig bedre elevresultater de siste årene sammenlignet med tidligere år:

Eksamensresultatene gikk veldig bra i år.

Vi fikk ikke til noen endringer det første halvåret på resultatene. De to neste årene fikk vi en signifikant forbedring.

Alle fagene fikk kjemperesultater. Dette var i fjor, 2016.

Sist år var det beste vi noen gang har fått i engelsk.

Jeg vil anta at vi løftet elevene 0,4 siste år fra hva de normalt ville ha fått.

3.3 Skoler står overfor ulike utfordringer i utvikling av profesjonelle fellesskap

Skoler står overfor ulike utfordringer ved utvikling av profesjonelle fellesskap. I det følgende illustreres to slike utviklingsløp. I det første tilfellet er ledelsen åpenbart mest en utløsende faktor for et gjennomgående underliggende behov og ønske om dette hos lærerne. I andre tilfeller er det å utvikle profesjonelle fellesskap en langt mer krevende prosess å få i gang og gjennomføre.

3.3.1 I noen skoler er ledelsen mest en utløsende faktor

Lærerne etterspør at vi snakker med dem om den enkelte elev. Når vi nå har gått inn og sett på resultater og tilbakemeldinger og halvårsvurderinger med hver enkelt lærer i fagene, så har de aldri opplevd det før. De er nysgjerrige i forhold til å

⁴ Dette er ledernes selvrapporterte observasjoner som ikke er kontrollert

analysere resultatene så fort eksamen er over. De er fremoverlente. Veldig opptatt av resultatene til elevene. Det handler ikke bare om eksamen. De har heldagsprøver hvor de jobber med analysen av disse. Mangelen på denne type oppfølging har også ført til at noen fantastiske lærere har sluttet. De trengte noen nye utfordringer.

Personalet er lett å begeistre. Vi opplever mye glød. Mange jobber lange dager. De er sultne på å bli engasjert og fulgt opp. Det kan like godt være den som er 65 som den som er 25. Mange etterlyste «vi følelsen», det var mange som sa at de ønsket å «eie elevene sammen», at de ville ha «vi følelsen». Det å oppleve å få ros og anerkjennelse for det faglige arbeidet verdsettes. Noen har jobbet her i svært mange år, og aldri egentlig, eller i alle fall på veldig mange år, ikke blir verdsatt.

Det var ingen pigger ut da vi begynte å trykke på dette med elevenes læring. Vi ser en sånn glede, de bobler litt over ved å få lov til å være sammen og jobbe med faget de er opptatt av. De etterspurte veldig at vi skulle komme på besøk i klasserommet og gi de vurdering og tilbakemelding. Vi har satt mål. Det har ikke vært noen konflikter rundt det. Målstyring er ikke sånn det engang var, lærerne tar imot nasjonale prøver og alle analyseverktøyene kjempebra.

Lærerne har alltid ønsket at vi skal være mer ute. De er veldig åpne, bare kom å se på. De oppfatter det ikke som kritikk. Det har jeg aldri opplevd, det er veldig positivt.

De er veldig seriøse i forhold til å prate om resultater, prate om elevutvikling og være opptatt av den enkelte elev. Det er faglig progresjon hos elevene som dominerer tenkingen blant lærerne. De er veldig opptatt av hver enkelt elevs utvikling. Lærerne er veldig flinke med lærende møter. De er veldig flinke til å være forberedte, de snakker direkte om eleven og er veldig opptatt av elevenes resultater i den samtalen. De arbeider i faggrupper slik at man kan samarbeide med flere, det handler om fagsamarbeid. Jeg synes de er veldig delende. Trinnlærerne går om hverandre og de kan snakke om hva det er eleven skal lære til slutt, hvordan det er vi samhandler her.

3.3.2 I noen skoler oppfattes lederrollen som svært krevende på dette området

Veldig stor forskjell på om lærerne hos oss ser informasjon om egen undervisning som en kilde til læring og utvikling eller ikke. Det er veldig individuelt. Vi har noen lærere som syntes dette er morsomt og som synes det er spennende, men så har vi en litt for stor gruppe som ikke syntes det er noe, og som opplever at man kommer med kritikk. De opplever det mer som personlig kritikk enn som en kilde til utvikling og endring av praksis. Dersom vi ser på evalueringer fra skoleåret er det fortsatt sånn type reaksjon: «Dette kan ikke jeg gjøre noe med. Det får ledelsen ta», selv om det handler om hva som foregår i klasserommet. Jeg har sittet i mange resultatsamtaler og hatt samtaler om enkeltelever. Læreren kan si: «Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre jeg, han gjør jo ingenting». Det er energien og fantasifullheten til å finne nye veier og gjøre noe mer spennende. Dette syntes jeg ikke finnes her.

Jeg tenker også at en ledelsesutfordring på denne skolen er at kulturen er preget av omkampene. Om og om igjen. Omkamp om nesten alt. Jeg opplever at det er sterke krefter som motarbeider ledelsen. Man går lei her. Hvis man opplever kollegaer her så er det i ledelsen, man merker ikke de andre. Alt sånt sosialt man har på

arbeidsplassen, det er ikke vi inkludert i. Vi er på sett og vis sidesatte, vi lever et helt annet liv.

Min erfaring er at lærerne opplever dette som en svært god skole. De mener at elevene presterer godt. Det er jo ikke riktig. Vi har mistet gode lærere som ikke fant seg til rette i miljøet.

4 Profesjonelle fellesskap er velutviklet i høyt presterende skoler

I skoler som presterer over gjennomsnittet på skolebidragsindikatoren, er det gjennomgående velutviklede profesjonelle fellesskap. Forekomst av et velutviklet profesjonelt fellesskap, slik lederne uttrykker det, kan sammenfattes langs seks dimensjoner:

1. Arbeidet med utviklingen av ulike sider av elevenes læringsmiljø er systematisk og følger faste rutiner.

Det innebærer at alle lærerne på skolen arbeider systematisk med å sikre at alle elevene har en god relasjon til læreren sin. Det vil si at det er den voksne som har relasjonsansvaret. Man tar systematiske kartlegginger når man sitter på teamet og sjekker ut hvilke elever man har dårlig eller for svak relasjon til. Så settes det i verk tiltak på grunnlag av dette for å sikre at det skjer noe, at eleven får bedre relasjoner til læreren.

Vi har gode lærere her. De gir tydelig uttrykk for at de er lei alt det praktiske. De vil jobbe med pedagogikk. De er lei dill og dall. Vi legger rammene for at de skal kunne arbeide på denne måten. Vi har utviklet svært gode støttesystemer for lærerne når det gjelder administrative ting. Der avlaster skolens ulike støttesystemer.

2. Arbeidet på dette området er preget av både forventninger til lærerne og tillit til lærerne

Lærerne blir gitt fleksibilitet og tillit innenfor et rammebasert system. Vi har bygget opp et profesjonelt felleskap hvor vi klarer å hente ut effekten av både enkeltlærers kompetanse og av fellesskapets samlede kompetanse. Dette er mer enn det man klarer å oppnå enkeltvis. Vi har utarbeidet en modell for det profesjonelle fellesskapet vårt, hvor lærerne står i midten som en autonom, selvstendig lærer som blir gitt tillit til å ta avgjørelser i sitt klasserom, men hvor vår jobb blir til enhver tid er å se til at lærerne kan begrunne det som faktisk forgår i de samme klasserommene.

Vi har et system som skal hente ut elevstemmen slik at vi skal vite hva eleven mener om hver enkelt lærers undervisning. Vi har laget et slags skjema for kvalitetsundervisning som sier noe om hva vi vet fungerer bedre enn annet, og så skal de vurdere seg selv og ha en individuell samtale hvor de skal sette seg nye mål for egen utvikling. Dette må så hver lærer følge opp. Modellen gir retning og rammer, samtidig som den gir læreren stor grad frihet og selvstendighet.

Vi er veldig på jakt etter refleksjon, hvordan hver lærer begrunner sin praksis og setter seg noen mål for hvordan de skal prøve å utvikle denne. Hvorfor gjør man akkurat slik man gjør, hva annet kunne vært gjort, hva sier forskning om det og hvilke konsekvenser får dette inn i klasserommet? Bevisstheten om hvordan og hvorfor man gjør som man gjør er økende.

Noen få ønsker ikke å forplikte seg. Alle forstår nok den retningen som nå er lagt, hvorfor vi gjør som vi gjør, og hvor skal vi. Så handler det om å ville forplikte seg til dette. Da vi startet med dette var det en del som ikke ville forplikte seg fordi de ikke så hvor vi ville. Nå har vi noen få igjen som absolutt ikke vil, men disse er i et stort mindretall.

Det vi kommer til å prioritere fremover er pedagogisk oppfølging av lærerne og sikre en utvikling av det profesjonelle fellesskapet. Det er det aller viktigste. Aller viktigst blir å sikre forpliktelse. Her har vi fremdeles mye å gå på. Men vi ønsker ikke detaljstyring. De må ta valgene sine selv. Hos oss handler det om tillit og fleksibilitet innenfor noen tydelige rammer. Lærerne hos oss er stadig like flinke som de alltid har vært, men fellesskapet har blitt mye bedre. Lærerne deler i større grad erfaring og får et bredere vurderingsgrunnlag om hva de ønsker å gjøre når det kommer til praksis i klasserommet og å prøve ut nye ting. Dette tror vi gir mye læring.

Vi har klare forventninger til endring av praksis og utprøving av andre måter å drive læringsarbeidet på, så er jeg helt sikker på at de opplever at det vil få konsekvenser for de om så ikke skjer. Det gjelder nok alle.

Det som karakteriserer lærerne her, er at de teller ikke timer, de sitter til jobben er ferdig. De har høye ambisjoner på elevenes vegne og strekker seg veldig langt. Hos veldig mange av dem er det en indre drivkraft i å prestere. De er utrolig dedikerte. Det oppleves som et nederlag at resultatene ikke blir så gode, rett og slett.

3. Det er mye åpenhet og forpliktende og systematisk samarbeid.

Samarbeidet mellom lærerne vil jeg beskrive som åpent, raust, faglig fokusert og stadig tettere. Vi har gjort noen grep med timeplanen. Noen slike rammegrep som på en måte har gjort at vi har sikret en del samarbeidsarenaer som lærerne var sterkt mot i starten men som nå er kjernen i hva de driver med, og som de nå ikke vil miste for enhver pris slik jeg opplever det. Dette handler blant annet om ukentlige timeplanlagte faglige samarbeidsmøter på hvert trinn. Her tenkes det både overordnet, hva som er rammene for det faglige samarbeidet og retningen på det, og praktisk, hva skal prøves ut slik at man kan gjøre seg nye erfaringer og hvordan dele det som erfares.

Flere lærere bruker nå egen tid til å være inne i andres timer fordi de er nysgjerrige på hva som skjer der. Dette har startet å skje og vi ser flere og flere eksempler på dette. De ser dette som en investering og utvikling. Det skaper også gode relasjoner og dynamikk. Dørene har jevnt over åpnet seg. Det er en god prosess.

Det er en veldig raus kultur og man deler gjerne, tipser hverandre og råder hverandre. Vi har gått fra at det var vanskelig for å en lærer å stå fram foran andre og snakke fag og dele erfaringer, til at det nå er greit å gi råd og dele.

Alle er i et system nå, samtidig som det er lov å være seg selv i klasserommet. Men vi har ambisjoner om i enda større grad å spre beste praksis-tenkning. Det er mange som har mye å bidra med. Vi har mange god lærer, men de jobber ikke enda helt i takt. Men det er et balansepunkt mellom å få lærerne til å gå i takt og faren for å miste enerne blant lærerne.

4. Ledelsen er betydelig involvert og legger premissene og rammene

Det var en ganske tung privatisert kultur her. Derfor var vi litt forsiktige og satt oss i posisjon og bygget relasjoner i starten. Kanskje brukte vi litt for lang tid på dette før vi startet på å legge rammene og sette i gang litt tyngre arbeid.

Fra ledelsens side handler det om jevnlig tilbakemelding om hver enkelt lærers utviklingsmål og å gi tilbakemelding. Hvor er du, hvor står du? Hele tiden prøve ut korte raske tilbakemeldinger underveis, både muntlige basert på observasjon, men også skriftlige, slik vi ønsker at lærerne skal jobbe med elevene. Slik må vi også jobbe med lærerne om vi skal forvente at det skal skje en utvikling.

Vi var veldig på det at vi ikke skal komme med en bestilling til lærerne uten å følge opp. Vi har etter hvert funnet ut at dette ikke fungerer. Vi må inn og være en del av prosessen.

Gjennomføringen av fagsamarbeidet styrer lærerne selv men det er vi som setter agendaen. Mellomlederne våre er inne som fasilitatorer. Og vi setter som sagt retningen og velger ut temaene. Dette henger godt sammen for det undervises i samme tema på tvers av klasser.

Vi er ganske gode på pedagogisk ledelse. Noen av oss er svært gode. Enkelte av oss har svært høy standing i personalet på dette feltet. Hadde du spurt meg for noen år siden ville svaret vært annerledes. Vi har utviklet oss. Rekruttering av rette personer inn i ledelsen er kritisk.

Vi kjører spesielle utviklingsopplegg for lærerne, modeller de skal samarbeide på i opplegg og gjennomføring av undervisning. Da er vi alltid inne og observerer og følger opp. Både dette og de andre tingene som er viktige for oss som elevresultater bruker vi også mye tid på i ledergruppen.

5. Elevdata brukes systematisk og er en viktig del av skolens profesjonelle samarbeid

Lærerne hadde i begynnelsen vanskelig for å forholde seg til elevdata. De syntes det var unødvendig, de var altfor lite nyanserte og det var altfor lite til å forholde seg til. Dette var en utfordring. Dette er helt borte nå, hvor det er helt uproblematisk å forholde seg til elevdata.

Vi bruker data i hovedsak til å evaluere og justere praksis. De gir en utsjekking om det vi har gjort gir en effekt, og så må vi prøve å endre på det som ikke har gitt en effekt. For eksempel følger vi elevene som har vært oppe til eksamen i tiende klasse tilbake til da de kom inn til oss, for å finne ut til hvilken utvikling de har hatt. Her samtaler vi med hver av de ansvarlige lærerne som har hatt disse elevene i eksamensfagene. Vi søker svar på hvorfor hver enkelt elev har hatt den utviklingen eleven har hatt, fra eleven kom inn til eleven gikk ut.

Vi tar umiddelbart tak i overgangsprøvene på syvende trinn for nye elever. Det er viktige innspill i de fagplanene vi lager. Vi går også gjennom alle eksamenene, hva det er de ikke klarer. Lærerne er frikjøpt for å få tid nok til å analysere data. Det er viktig at de gjør dette selv. Derfor øker vi deres kompetanse på dette området. Alle er med på dette, alle er ivrige. Det aller meste av motstanden er borte. Så du kan si vi bruker resultatene hele tiden. Ingenting av dette er lenger gjenstand for kritikk.

Men vi strammer til hele tiden. Analysene skal stadig fortelle oss mer om elevens behov. Som skole ønsker vi å binde enda mer av tiden til dette. Her sliter vi fortsatt.

Som ledelse maser vi ikke så mye med tallene lengre. Vi omsetter det til snakk om ferdighetsnivå. Det er det samme, men det skaper mindre strid. Selv i gode samarbeidende skoler som hos oss henger det fortsatt mye igjen i forhold til å akseptere tall og målinger.

6. Det er sammenheng mellom utfordringer i klasserommet og lærernes utvikling av kompetanse

Vi styrer det aller meste av kompetanseutvikling. Den er institusjonsstyrt, kurs og slike ting. Men det viktigste er fellestiden. Der har vi svært god styring og kontroll på innhold.

5 Hvordan fremme utviklingen av profesjonelle fellesskap?

Både skoler som er kommet langt i utviklingen av profesjonelle fellesskap og de som er kommet kortere, synes å ha et bevisst forhold til kompleksiteten i utviklingen av denne type arbeidsform. Den stiller store krav til både ledere og lærere. Som den kvantitative delen av studien vår viser, så har områdedirektørene en tett oppfølging av skolenes resultater. Dette sikrer skolenes forpliktelser til å kontinuerlig arbeide for å øke elevenes læringsutbytte.

Den kvantitative undersøkelsen viser også at områdedirektørene har stor oppmerksomhet mot utviklingen av de deler av skolenes indre liv som handler om elevenes læringsmiljø. Hvorvidt de spiller en aktiv rolle også i utviklingen av profesjonelle fellesskap er for oss mer uklart. For de mest utsatte skolene, de som er kommet kortest og står overfor betydelige holdningsmessige og kulturelle utfordringer, tror vi at en vesentlig styrking av ledelseskapasiteten vil være nyttig for å øke kapasiteten for samhandling og involvering overfor lærerne.

Vi vil peke på tre områder vi mener Oslo skolen bør videreutvikle for å understøtte fremveksten av gode profesjonelle fellesskap:

Hvordan lærerne kan lære mer av hverandre. Å få til læring i organisasjoner er generelt vanskelig. Skolen er neppe noe unntak. Vårt inntrykk er at det tas for lett på dette. Det er mange forutsetninger knyttet til velfungerende læring; det som skal læres bort og tas opp av andre må være riktig og viktig; det må skapes øvelsesrom for utprøvinger og eksperimenter; tiltak må evalueres for å se om de virker og kommer elevene til nytte.

Hvordan øke forpliktelse til endring. Profesjonelle fellesskap forutsetter at mange lærere vil måtte endre undervisningen. Den beste måten å få dette til på er at lærerne opplever at de utviklingsprosesser som finner sted på skolen, hjelper til med å løse oppgaver de står overfor i klasserommet og situasjoner hvor elevene lærer mindre enn de burde. Grad av forpliktelse vil kunne henge sammen med mange forhold på en skole; holdninger; at det er et balansert forhold mellom tillit, autonomi og forventninger; hvem som har ansvar for elevenes læring; konsekvenser ved manglende omstilling; opplevde sammenhenger mellom krav til resultater og opplevd støtte til utvikling og fornyelse som er en betingelse for å nå disse.

Hvordan vedlikeholde endring og omstilling. Utvikling av profesjonelle fellesskap i skoler er en kontinuerlig prosess. Det krever stor utholdenhet og evne til «å stå i det» over tid. Ledere må få rimelig tid på seg til dette, men de må også støttes og hjelpes mest mulig presist. Prosesser med så høy kompleksitet vil ofte brenne ut; intensiteten avtar; enkelttiltak overtar for kontinuerlig forbedring og systematisk tilnærming; lærerne opplever at lederne blir mer og mer borte.

6 Avslutning og konklusjon

Det er mye som tyder på at gode profesjonelle fellesskap har stor betydning for hvor mye elevene lærer på skolen. I vårt utvalg er det også slik at skoler med best utviklede profesjonelle fellesskap ligger høyest på skolebidragsindikator. Vi kan imidlertid ikke med sikkerhet si at dette forklarer ulikhetene i skolebidrag. Det kan for eksempel være at det er lettere å utvikle gode profesjonelle fellesskap i skoler som allerede er gode.

Samtlige ledere/lederteam i utvalget prioriterer utvikling av et profesjonelt fellesskap på skolen høyt eller svært høyt. Utvikling av profesjonelle fellesskap ser ut til å være en kjernestrategi for forbedring av skolene. Det synes å være lite avvik mellom måten disse skolene arbeider og de kjennetegn ved profesjonelle fellesskap som fremkommer i litteraturen.

Noen skoler har, av ulike årsaker, en forholdsvis lang vei å gå før de har fått etablert velutviklede profesjonelle fellesskap. Disse skolene trenger antagelig konkret og målrettet støtte for å klare dette. Utvikling av velfungerende profesjonelle fellesskap er krevende. Det gjelder selvsagt for de skolene som er kommet kortest, men også for de som er kommet lengst. Også disse siste ser at de har krevende oppgaver foran seg. Det er derfor svært viktig å stadig utvikle tiltak og støtte som så presist som mulig hjelper skolene med utvikling av profesjonelle fellesskap som gagnar elevenes læring.

Litteratur

- Caspersen, J., & Wendelborg, C. (2016). *Ungdomstrinn i utvikling - betydning for elevene?* . Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rapportering/ungdomstrinn_i_utvikling_betydning_for_elevene_mars2016.pdf
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E.-L., . . . Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How High-performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*: John Wiley & Sons.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving* Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf doi
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success : The Four Paths Framework* (Vol. 23): Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Murphy, J. (2017). *Creating Communities of Professionalism: Addressing Cultural and Structural Barriers* IK. Leithwood, J. Sun, & K. Pollock (red.), *How School Leaders Contribute to Student Success : The Four Paths Framework* Vol. 23: Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L., & Wage, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*.
- Reinhorn, S. K., Johnson, S. M., & Simon, N. S. (2017). Investing in Development: Six High-Performing, High-Poverty Schools Implement the Massachusetts Teacher Evaluation Policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 383-406. doi:10.3102/0162373717690605
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership* (1st ed. utg.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Steffensen, K., Ekren, R., Zachrisen, O. O., & Kirkebøen, L. J. (2017). *Er det forskjeller i skolars og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? En kvantitativ studie* (825379469X). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/291682?ts=159b5c9ee78>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Ungdomstrinn i utvikling*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

Elevenes muligheter for læring – slik lærerne ser det¹

¹ Undersøkelsen omfatter 25 kontaktlærere fra skoler som er med i casestudien. Kontaktlærerne er fordelt på skoler som vi i casestudien har omtalt som hhv skoler med velutviklede profesjonelle fellesskap og skoler med mindre utviklede profesjonelle fellesskap (11/14). Hver kontaktlærer ble bedt om å ta standpunkt til 20 påstander om ulike sider ved skolens arbeid på skalaen helt enig, litt enig, verken enig eller uenig, litt uenig, helt uenig. De fleste spørsmålene er hentet fra Lærerundersøkelsen (www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/larerundersokelsen/). Kontaktlærerne ble bedt om å ta utgangspunkt i de elevene de var kontaktlærere for, og gjøre en samlet vurdering for samtlige fag og samtlige lærere for disse elevene når de tok standpunkt til påstandene. Undersøkelsen omfatter således et betydelig høyere antall lærere enn de 25 og langt flere fag enn det kontaktlærerne er ansvarlig for. Etter å ha fylt ut skjemaet ble de aller fleste kontaktlærerne fulgt opp med en samtale om svarene. Undersøkelsen må tolkes med forsiktighet fordi den omfatter et lite antall lærere og skoler, og fordi lærernes egne vurderinger av læringssituasjonen kan avvike fra hva som ville fremkomme gjennom direkte observasjon. På den annen side er svarene i det store og hele konsistente slik at det er usikkert om et større antall respondenter ville gitt et vesentlig forskjellig resultat.

Innhold

1	Innledning	3
1.1	Støtten elevene får fra lærerne generelt og i forhold til bestemte sider ved skolearbeidet	3
1.1.1	<i>Forskjeller mellom skoler med velutviklede og mindre utviklede profesjonelle fellesskap.</i>	4
1.2	Lærernes tilrettelegging for elevenes læring.....	4
1.2.1	<i>Forskjeller mellom skoler med velutviklede og mindre utviklede profesjonelle fellesskap.</i>	4
1.3	Lærernes tilbakemelding til elevene og tilrettelegging for vurdering for læring.....	5
1.3.1	<i>Forskjeller mellom skoler med velutviklede og mindre utviklede profesjonelle fellesskap.</i>	5
1.4	Lærernes forventninger til elevenes læring.....	6
1.4.1	<i>Forskjeller mellom skoler med velutviklede og mindre utviklede profesjonelle fellesskap.</i>	6
1.5	Lærernes syn på og bruk av kartlegginger av elevprestasjoner	6
1.5.1	<i>Forskjeller mellom skoler med velutviklede og mindre utviklede profesjonelle fellesskap.</i>	7
2	Avsluttende diskusjon.....	7
	Vedlegg.....	10

1 Innledning

Undersøkelsen er lagt opp slik at den skal fange opp sentrale forutsetninger for elevers læring. Den kartlegger relasjonene mellom lærer og elev langs en rekke dimensjoner; om lærerne utviser respekt overfor elevene og viser at de bryr seg om dem og generelt støtter og hjelper dem i læringsarbeidet; om lærerne tilrettelegger for elevenes læring gjennom å gi dem arbeidsro, utfordringer, følge opp skole- og hjemmearbeid og tilrettelegge for den enkelte elevs læring gjennom individuell tilpasning av skolearbeidet og læringsprosessen; om lærerne gir elevene mål for sin læring og forklarer hvordan disse kan bli oppnådd, involverer elevene i dette arbeidet og følger opp med å vise frem vurderingskriterier og tilbakemeldinger som er egnet til å fremme læring; om lærerne synliggjør høye forventninger til elevene; og i hvilken grad data om elevenes faglige utvikling brukes i lærernes tilbakemelding til elevene og i lærernes utvikling av egen undervisning.

Fremstillingen er følgelig organisert i fem hovedpunkter:

- Støtten elevene får fra lærerne generelt og i forhold til bestemte sider ved skolearbeidet
- Lærernes tilrettelegging for elevenes læring
- Lærernes tilbakemelding til elevene og tilrettelegging for vurdering for læring
- Lærernes forventninger til elevenes læring
- Lærernes syn på og bruk av kartlegginger av elevprestasjoner

1.1 Støtten elevene får fra lærerne generelt og i forhold til bestemte sider ved skolearbeidet

Her ble respondentene bedt om å ta stilling til følgende påstander:

- Lærerne viser elevene at de bryr seg om dem
- Lærerne behandler alle elever med respekt
- Lærerne hjelper elevene når de har problemer med å forstå arbeidsoppgaver
- Elevene ber lærerne sine om hjelp hvis det er noe de ikke får til.

Samtlige respondenter er enten *helt enig* eller *litt enig* i disse påstandene. Et betydelig flertall er helt enig. Unntaket er om elevene ber lærerne sine om hjelp hvis det er noe de ikke får til. Her er langt de fleste litt enig (80%). En stor gruppe sier også de er litt enig i at lærerne behandler alle elever med respekt og hjelper elevene når de har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen (ca 40%).

1.1.1 Forskjeller mellom skoler med velutviklede og mindre utviklede profesjonelle fellesskap

Det er flere lærere fra skoler med velutviklede profesjonelle fellesskap som uttrykker at de er gjennomgående helt enig i de fleste påstandene ovenfor enn lærere fra skoler med mindre utviklede profesjonelle fellesskap. Forskjellene er for noen av påstandene betydelige. Nesten alle i den første gruppen sier seg *helt enig* i at lærerne viser elevene at de bryr seg om dem, mens det bare er noe over halvparten i den andre gruppen som er av samme oppfatning. Det er også dobbelt så mange på skoler med velutviklede profesjonelle fellesskap som er helt enig i at lærerne behandler elevene med respekt sammenlignet med de som er på skoler med mindre utviklede profesjonelle fellesskap (80% mot 40%). Det er også en del flere i den første kategorien som er helt enig i at lærerne hjelper elevene når de har problemer med å forstå arbeidsoppgaver. Det er for påstanden om at elevene ber lærerne sine om hjelp hvis det er noe de ikke får til, at svarfordelingen mellom de to gruppene er tilnærmet lik.

1.2 Lærernes tilrettelegging for elevenes læring

Her ble respondentene bedt om å ta stilling til følgende påstander:

- Det er god arbeidsro i timene
- Elevene får nok utfordringer på skolen gjennom oppgavene de får
- Lærerne følger opp leksene de gir til elevene
- Lærerne tilpasser undervisningen slik at alle elever får læringsprogresjon
- Lærerne legger til rette for at elevene kan jobbe med det de skal lære på forskjellige måter

Nesten samtlige respondenter er *helt enig* eller *litt enig* i disse påstandene. I motsetning til spørsmålene ovenfor om støtte lærerne gir til elevene, er det her for de fleste påstanden et betydelig flertall som sier seg litt enig. For påstanden om at elevene får nok utfordringer på skolen er det imidlertid omtrent like mange som er helt enig som litt enig.

1.2.1 Forskjeller mellom skoler med velutviklede og mindre utviklede profesjonelle fellesskap

For fire av påstandene: Elevene får nok utfordringer på skolen gjennom oppgavene de får, lærerne følger opp leksene de gir til elevene, tilpasser undervisningen slik at alle elever får læringsprogresjon og legger til rette for at elevene kan jobbe med det de skal lære på forskjellige måter, er det flest som sier seg helt enig som kommer fra skoler med velutviklede profesjonelle fellesskap. Forskjellene er størst for påstanden om at lærerne tilpasser undervisningen slik at alle elever får læringsprogresjon (underkant av 40% mot underkant av 10%). For de andre påstandene, er forskjellene mindre. Det er ett unntak fra dette mønsteret. Det er noen flere fra skoler med mindre utviklede profesjonelle fellesskap som mener at det er god arbeidsro i timene (underkant av 30% mot underkant av 20%).

1.3 Lærernes tilbakemelding til elevene og tilrettelegging for vurdering for læring

Her ble respondentene bedt om å ta stilling til følgende påstander:

- Lærerne forklarer elevene hva som er målene i sine fag, slik at de forstår dem
- Lærerne har snakket med elevene om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene ved halvårsvurderingen i fag
- Lærerne gir ofte tilbakemeldinger til elevene som de kan bruke til å bli bedre i fagene
- Lærerne lar elevene være med på å foreslå hva det skal legges vekt på, når arbeidet deres vurderes
- Lærerne bruker vurderingsinformasjon om elevene til å tilpasse opplæringen underveis, slik at den møter elevenes læringsbehov

Også på disse påstandene svarer respondentene samlet sett *helt enig* eller *litt enig*. Det er ett unntak: Om lag halvparten er *verken enig eller litt uenig* i at lærerne lar elevene være med på å foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet deres vurderes. Hvorvidt respondentene er helt enig eller litt enig varierer også i noen grad mellom påstandene. Det er en klar overvekt av de som er helt enig i påstanden om at lærerne gir ofte tilbakemeldinger til elevene (70%), men det er tilsvarende klar overvekt av de som er litt enig når det gjelder påstandene om at lærerne forklarer elevene hva som er målene i sine fag, slik at de forstår dem og nesten like stor andel som er litt enig i at lærerne bruker vurderingsinformasjon om elevene til å tilpasse opplæringen underveis, slik at den møter elevenes læringsbehov (60%).

1.3.1 Forskjeller mellom skoler med velutviklede og mindre utviklede profesjonelle fellesskap

For fire av de fem påstandene som omhandler tilbakemelding og vurdering for læring er det flere fra skoler med velutviklede profesjonelle fellesskap som er helt enig enn fra de andre skolene.

Forskjellene er til dels betydelige. 80% i den første kategorien er helt enig i at lærerne har snakket med elevene om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene ved halvårsvurderingen i fag, mens dette bare gjelder 20% for de andre skolene. I overkant av 90% i den første kategorien skoler er helt enig i at lærerne gir ofte tilbakemeldinger til elevene som de kan bruke til å bli bedre i fagene, mens tilsvarende tall for de andre er i underkant av 60%. For de andre påstandene, lærerne forklarer elevene hva som er målene i sine fag, slik at de forstår dem og lærerne bruker vurderingsinformasjon om elevene til å tilpasse opplæringen underveis, slik at den møter elevenes læringsbehov, er forskjellene noe mindre.

Det er ingen fra skoler med velutviklede profesjonelle fellesskap som er helt enig i at lærerne lar elevene være med på å foreslå hva det skal legges vekt på, når arbeidet deres vurderes, og bare i underkant av 10% fra den andre gruppen av skoler som svarer dette. I denne siste gruppen er det også en større andel som svarer litt uenig (ca. 40%) fra den første gruppen (ca. 20%).

1.4 Lærernes forventninger til elevenes læring

Her ble respondentene bedt om å ta stilling til følgende påstander:

- Lærerne viser elevene at de har positive forventninger til deres læring og utvikling
- Forventninger til elevenes læring er høye

Svarene her fordeler seg på helt enig og litt enig. Et stort flertall sier de er helt enig i at lærerne har positive forventninger til elevenes læring og utvikling (70%), mens nesten 90% er helt enig at disse forventningene er høye fra lærernes side.

1.4.1 Forskjeller mellom skoler med velutviklede og mindre utviklede profesjonelle fellesskap

Det er marginalt flere fra skoler med velutviklede profesjonelle fellesskap som er helt enig i påstanden om at lærerne viser elevene at de har positive forventninger til deres læring og utvikling og at forventninger til elevenes læring er høye. Samtlige av de spurte i denne gruppen sier seg helt enig i at lærerne har høye forventninger til elevenes læring.

1.5 Lærernes syn på og bruk av kartlegginger av elevprestasjoner

Her ble respondentene bedt om å ta stilling til følgende påstander:

- Det samlede omfang av kartlegginger bør reduseres for å spare tid for elever og lærere
- Kartlegginger av elevenes læring brukes systematisk som grunnlag for tilbakemelding til elevene
- Kartlegging av elevenes læring brukes til utvikling av undervisning

Litt under halvparten av respondentene mener at det samlede omfang av kartlegginger bør reduseres for å spare tid for elever og lærere, mens litt over 25% er uenig i dette og litt under 25% er verken enig eller uenig. Nesten alle er helt enig (halvparten) eller litt enig (ca. 40%) i at kartlegginger av elevenes læring brukes systematisk som grunnlag for tilbakemelding til elevene og at kartlegging av elevenes læring brukes til utvikling av undervisning.

1.5.1 Forskjeller mellom skoler med velutviklede og mindre utviklede profesjonelle fellesskap

Det er noen flere (vel halvparten) på skoler med velutviklede profesjonelle fellesskap som er helt enig eller litt enig i at det samlede omfang av kartlegginger bør reduseres for å spare tid for elever og lærere, enn det er på den andre gruppen av skoler. Når det gjelder påstandene knyttet til bruk av kartleggingene, er det forholdsvis små forskjeller mellom de to gruppene.

2 Avsluttende diskusjon

Etter kontaktlærernes mening har elevene gjennomgående gode læringsbetingelser på skolene deres. Det gjelder for alle de undersøkte dimensjonene ved forholdet mellom lærer og elev: Støtten elevene får fra lærerne i skolearbeidet, tilrettelegging for elevenes læring, tilbakemelding til elevene og tilrettelegging for vurdering for læring, forventninger til elevenes læring og bruk av kartlegginger av elevprestasjoner.

Særlig sterke sider ved skolene er at lærerne viser elevene at de bryr seg om dem og viser dem respekt, at de gir ofte tilbakemeldinger til elevene som de kan bruke til å bli bedre i fagene og at de har høye forventninger til elevenes læring.

De ikke fullt så sterke sidene ved skolene uttrykkes ved at et betydelig flertall (over 70%) svarer *litt enig* på påstandene om at elevene ber lærerne sine om hjelp hvis det er noe de ikke får til, lærerne tilpasser undervisningen slik at alle elever får læringsprogresjon og lærerne forklarer elevene målene i fagene slik at elevene forstår dem.

Størst utfordringer synes skolene å ha i å la elevene være med på å foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet deres vurderes.

Det er et betydelig ønske om å redusere antallet kartlegginger. På den annen side, som vist til ovenfor, er det stor oppslutning om synet om at kartlegginger brukes systematisk som grunnlag for tilbakemelding til elevene og til å utvikle undervisningen ved skolen. Det er imidlertid en vesensforskjell mellom skolelederne og lærerne: Lederne vil opprettholde omfanget av kartlegginger, mens omtrent halvparten av lærerne vil redusere kartlegginger.

Skoler med velutviklede profesjonelle fellesskap rangerer seg selv høyere enn andre på de aller fleste dimensjonene.

Avslutningsvis er det grunnlag for å fremheve to sentrale aspekter med utgangspunkt i det som er sagt ovenfor sammenholdt med oppfølgingsintervjuene. For det første at den største utfordringen respondentene i intervjuene gir uttrykk for, er at liten tid, store klasser og brede fagplaner som lærerne føler en forpliktelse for å komme gjennom, alle reduserer mulighetene til å drive med differensiert og tilpasset undervisning på en måte som lærerne ser som ønskelig. Et utvalg sitater nedenfor illustrerer dette:

«Også opplever jeg også at, det tror jeg mange skoler sliter med, det å kunne gi de sterke elevene nok utfordringer, og gi de svake elevene nok tilpasset undervisning...Sånn sett er det vanskelig med den tilpassede opplæringen syntes jeg, og det tror jeg mange lærere kjenner på. Og det går jo spesielt hardt ut over de svake elevene. De som kanskje trenger det mest...Også ser jeg jo også at vi har mange veldig sterke elever, og det er vanskelig å tilpasse til dem også. Som sagt, hvis man har en klasse på 30 elever, man har ikke så mye tid til forarbeid og etterarbeid for å tilpasse. Å lage egne opplegg til de som er gode nok, kan være vanskelig.»

«Jeg har 28 stykker i klassen, og de å gi riktig utfordringer til alle i den klassen, det makter ikke jeg eller de andre. Det er utopi, vil jeg si. Spredning fra svake toere til seksere. Og det å få da et opplegg hvor alle sammen får noe på sitt nivå, det ville vært å lyve om jeg var helt enig.»

Antagelig vil det være fornuftig at skolen i sitt pedagogiske utviklingsarbeid og i utvikling av pedagogiske fellesskap i større grad enn i dag forholder seg til denne problematikken, drøfter den og søker etter måter å avhjelpe denne situasjonen.

For det andre viste vi ovenfor at skoler med velutviklede profesjonelle fellesskap rangerer seg selv høyere enn andre på de aller fleste dimensjonene. I oppfølgingssamtalene ser vi at respondentene fra disse skolene synliggjør en mer bevisst refleksjon om praksis enn skoler med mindre utviklede profesjonelle fellesskap:

«Det vi gjør, som vi har blitt mye mer bevisst på de siste årene, er hvordan du har undervisning som er åpen nok. Er spørsmålene åpne nok til at alle kan jobbe med spørsmålene på sitt nivå. Det er vi opptatt av, og det har gjort at vår undervisning har forandret seg ganske mye de siste tre-fire årene. Det å stille åpne spørsmål hele tiden, og være samtalebasert, være aktiv i bruk av læringspartner, ikke være så veldig redd for at det er litt lyd i klasserommet.»

«Så jeg opplever at på skolen vår er det en bevissthet rundt og stadig diskusjon om hvordan vi skal gi tilbakemelding. Hva får elevene til, hvordan skal vi gjøre det nå? En diskusjon rundt dette. Så forandrer det seg litt, hva man tror virker. Nå er vi i den situasjonen at vi skriver minst mulig. Vi

skriver dette får du til, tre ting. Dette må du jobbe videre med, tre ting. Vi kan skrive mye til de flinke, de klarer det. Men vi trenger ikke det heller. Og vi trenger ikke skrive mye til de svake, for de klarer ikke prosessere det. De klarer ikke trekke all den teksten ut og si, det er dette jeg må gjøre. De trenger de kulepunktene, så derfor får de det.».

«Vi jobber alltid sammen om noe, du står veldig sjelden alene».

«Jeg og tre andre har møte her hver fredag, hvor vi leser tekster for hverandre, diskuterer litteratur, hjelper hverandre, sender hverandre oppgaver, leser gjennom prøver for hverandre og sånt. Så det er et tett fellesskap her.».

På skoler med mindre utviklede profesjonelle fellesskap er ikke slike beskrivelser fraværende, men vi finner også i større grad synspunkter som:

«Vi har ofte møter som går på oppfølging av enkeltelever, i forhold til det de har krav på til spesialundervisning osv., og mye rundt fag, resultat, vurdering. Men det er veldig sjelden de som er rundt en klasse setter seg ned og reflekterer rundt, hvordan skal vi følge opp den klassen».

«Slik jeg ser det, er at vi skulle spre kompetansen over flere trinn og større deler av skolen, flere klasser. Og det klarer jeg ikke helt å se at vi har oppnådd».

«Veldig lite systematikk i å bruke kartlegginger som noe annet enn bare øyeblikksbilde hos oss».

«Nå som vi har fått en ny 8. klasse; her har vi fem stykker som ikke kan brøk, her har vi fem stykker som ikke kan det ene og andre. Hva gjør vi med de fem og de fem og de fem? Og hva gjør vi med de som får alt rett? Hvordan utfordrer vi de? Den diskusjonen pleier vi ikke ta, annet enn litt sånn på overflaten».

«En ting som jeg har foreslått, og personlig savner, er at man blir mer enig om ting i fellesskap. For eksempel bruke fellestid til å diskutere oss fram til noe som alle er enig om».

«Det blir ikke noen dyp faglig diskusjon? Det blir mest organisatorisk. Vi prøver alltid å få til noe pedagogikk inne der, men det er alltid så veldig mye annet som må tas, så vi kommer ikke helt til det».

Sammenfattet indikerer denne undersøkelsen på at gode profesjonelle fellesskap på skoler bidrar til å gi læreren, gjennom faglig støtte og utvikling, mulighet for å utvikle best mulig læringsforhold for elevene slik de er målt i denne undersøkelsen.

Vedlegg

NAVN:.....

SKOLE:.....

KONTAKTLÆRER FORTRINN

For alle påstandene nedenfor ber vi deg gjøre en vurdering som gjelder samlet sett for samtlige lærere eleven har, inkludert deg selv.

1. I det første settet av påstander ber vi deg vurdere støtten lærerne samlet sett gir til de elevene du er kontaktlærer for.

Lærerne viser elevene at de bryr seg om dem	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Lærerne viser elevene at de har positive forventninger til deres læring og utvikling	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Lærerne behandler alle elever med respekt	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Lærerne hjelper elevene når de har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Elevene ber lærerne sine om hjelp hvis det er noe de ikke får til	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig

2. Her ber vi deg vurdere forhold som omhandler arbeidsforhold og læring for de elevene du er kontaktlærer for.

Det er god arbeidsro i timene	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Elevene får nok utfordringer på skolen gjennom oppgavene de får	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Lærerne følger opp leksene de gir til elevene	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Lærerne tilpasser undervisningen slik at alle elever får læringsprogresjon	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig

Lærerne legger til rette for at elevene kan jobbe med det de skal lære på forskjellige måter	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
--	--

3. Her ber vi deg vurdere forhold som omhandler vurdering for læring og tilbakemelding til de elevene du er kontaktlærer for.

Lærerne forklarer elevene hva som er målene i sine fag, slik at de forstår dem	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Lærerne har snakket med elevene om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene ved halvårsvurderingen i fag	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Lærerne gir ofte tilbakemeldinger til elevene som de kan bruke til å bli bedre i fagene	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Lærerne lar elevene være med på å foreslå hva det skal legges vekt på, når arbeidet deres vurderes	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Lærerne bruker vurderingsinformasjon om elevene til å tilpasse opplæringen underveis, slik at den møter elevenes læringsbehov	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig

4. Avslutningsvis ber vi deg svare på noen påstander om ulike forhold ved skolen for de elevene du er kontaktlærer for.

Opplegg og gjennomføring av undervisning er godt tilpasset både sterke og svake elever	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Det samlede omfang av kartlegginger bør reduseres for å spare tid for elever og lærere	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Forventninger til elevenes læring er høye	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Kartlegginger av elevenes læring brukes systematisk som grunnlag for tilbakemelding til elevene	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig
Kartlegging av elevenes læring brukes til utvikling av undervisning	Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig — Helt uenig