

SKOLELEDEREN

Nr. 04 — juni 2021 • Fagblad for skoleledelse

Ajer ungdomsskole:

–Utfordringer skal løses på lavest mulig nivå

Mellomlederundersøkelsen 2021:

Teamarbeid gir økt læring i ledergruppen



s 6

Leder	s 3
Ajer ungdomsskole: Alle jobber i team	s. 6
Juristene svarer: Drøftingsmøte før oppsigelse	s. 12
Arbeidssøkers opplysningsplikt	s. 14
Mellomlederundersøkelsen 2021	s. 18
De spurte aldri om familien min	s. 24
Kronikk: Grunnleggende begreper	s.26
Forbundssiden	s. 30



UTGIVER:
Skolelederforbundet
Øvre Vollgt. 11, 0158 Oslo

POSTADRESSE:
Postboks 431 Sentrum, 0103 Oslo
Tlf. 24 10 19 00
E-post: post@skolelederforbundet.no
Web: www.skolelederforbundet.no

Skolelederforbundet er medlem av YS

Ansvarlig redaktør:
Ole Alvik
Tlf. 97 68 92 64
E-post: oa@skolelederforbundet.no

Trykk:
PoliNor AS

Design:
PoliNor AS

Forsidebilde: Ole Alvik

Opplag: 7072 eks.
33. årgang

ISSN 082-2062

Signerte artikler gjenspeiler ikke nødvendigvis forbundets mening, og står for forfatterens egen regning.

Annonsevalg:
Anne-Lise Fængsrud
Salgssjef
Tlf. 99648546
E-post: anne-lise@lkmedia.no

Utgivelsesplan		
Nr	Materialfrist	Utgivelse
1	01.02	16.02
2	08.03	23.03
3	26.04	11.05
4	31.05	15.06
5	09.08	24.08
6	13.09	28.09
7	18.10	02.11
8	29.11	14.12



Digitalisering handler om helhetlig strategi og involverende prosesser

Skolelederforbundet gjennomførte nylig et ideverksted der vi inviterte forskere, kommuner og skoleledere til diskusjoner omkring temaet ledelse i en digital tid. Vi benyttet digitalisering som den «røde tråd.» Vi gikk fra klasserommet til det øverste kommunale nivå med målsetning om å skape innsikt i hvordan en «masteridè» slår ut og utfordrer skolen og dens ansatte på ulike måter.

Det tok ikke lang tid før en tydelig erkjennelse vokste frem av diskusjonene: For å lykkes med digitalisering er det avgjørende at skoleeier gjennomfører gode behovsanalyser og kompetanseheving både i skolen og i kommunen. Digitalisering handler ikke om plattformer og programmer. Digitalisering representerer et paradigmeskifte. Et paradigmeskifte som krever involvering av hele det profesjonelle fellesskapet i skolen. Digitalisering må ikke reduseres til et valg mellom ulike plattformer som skal velges. Det er gjennom involvering og medvirkning at det utvikles innsikt i hvordan de digitale ressursene kan bli en naturlig del av den pedagogiske verktøykassen. Vi ser mange eksempler på at kommuner har anskaffet og innført ny teknologi uten at vi som har skoene på, nemlig skoleledere, lærere og andre nøkkelpersoner i skolen, har fått være en del av beslutningen.

Mye av dette kan handle om at den skolefaglige kompetansen ikke er tilstrekkelig i alle kommuner og på alle forvaltningsnivåer. Gode kunnskaper om hvordan de ansatte i skolene og barnehagene jobber fra dag til dag er svært viktig for å kunne ta viktige beslutninger på deres vegne. Vi har sett mange eksempler på at kommuner anskaffer systemer, kjører teknisk opplæring og dermed gratulerer seg selv med at de har digitalisert skolen. Slik vi ser det er en vellykket implementering kun gjennomført når teknologien er forankret i en pedagogisk plan hvor teknologien er ett av flere verktøy som læreren kan benytte i sin opplæring.

Derfor mener vi at det er noen hovedområder som vi må fokusere på: Hvordan kan vi bidra til å utvikle tydelige mål? Hvordan skal vi bidra til å skape lokal forståelse for disse målene? Og hvordan skal man sette et nivå for kompetanse og tildele ressurser, ikke bare til de digitale, men til hele prosessen.

Strategi kan sies å være sammenhengen mellom mål og midler. For ofte ser vi at strategier ikke følges opp med midler. Skal en lykkes med å oppnå de målsetninger som er lagt til skolen, må slike prosesser skje i en interaktiv prosess. Skolens fellesskap må være en viktig aktør som deltar i målforståelse som del av en prosjektplan før beslutninger fattes. Kompetanse om selve verktøyet en skal anskaffe er viktig, men det er like viktig å ha

prosesskapasitet på alle nivåer i organisasjonen. En prosess som ikke inneholder pedagogiske vurderinger som grunnlag for beslutninger, vil ikke lykkes. Det er gjennom gode mål-analyser og utviklingsplaner en kan legge sten på sten i en utvikling som medfører en varig endring i den pedagogiske bruk av digitale ressurser. Resultatet av en vellykket strategi er ikke en rapport om at nå har alle ansatte og elever mottatt sin plattform. En vellykket strategi er når den enkelte lærer, og fellesskapet han eller hun er en del av, utøver kritisk og pedagogiske vurdering om hvordan en best benytter ulike ressurser i opplæringen. Eller sagt på en annen måte, implementering handler om kollektiv læring i praksisfellesskapet. Den stadig økende forventning til hva skolen skal løse av oppgaver, utfordrer skolens muligheter til å utvikle seg på en god og helhetlig måte.

I lys av dette ser vi betydningen av en god sammenheng og kommunikasjon mellom de ulike nivåer i verdikjeden, fra politikere til kommunens ledelse, til skolen og skolens ansatte. Digitalisering i skolen er på mange måter et eksempel på hvordan det i flere kommuner ikke har vært tilstrekkelige prosesser for å sikre at hele den pedagogiske kjeden er en del av beslutningen om anskaffelser og innføring av ny teknologi.

Dersom vi ledere skal kunne lede og løse oppgaver effektivt i en kompleks og skiftende hverdag, kreves det helhetlige prosesser hvor det profesjonelle fellesskapet er involvert i analyser og prosesser. Målsetninger, krav, roller og forventninger må forankres i hele kjeden skal en lykkes - og ikke minst må det settes av ressurser som står i forhold til mål og forventninger. Uten gode profesjonelle lederfellesskap mellom nivåene i den pedagogiske verdikjeden vil vi ikke lykkes med vår viktige oppgave, - å gi våre barn og unge de beste forutsetningene for en god fremtid.



s 14



s 18



s 24

Stig Johannessen
Forbundsleder



Seks av ti barnehager klarte å opprettholde åpningstidene

Økt smittetrykk vinteren 2021 tvang fire av ti barnehager til å redusere åpningstiden. Hardest rammet var barnehager i Oslo, Viken og Vestland.



Ennnyanalyse fra Utdanningsdirektoratet viser at 39 prosent av landets 5 600 barnehager måtte redusere åpningstiden i januar og februar. Det var en økning fra 30 prosent høsten 2020.

Det har vært store regionale forskjeller: I Oslo måtte hele 90 prosent av barnehagene redusere åpningstiden, mens det samme gjaldt 54 prosent i Viken og 48 prosent i Vestland. Minst berørt var barnehager i Agder og Troms og Finnmark, der kun åtte prosent måtte redusere åpningstiden.

De barnehagene som har redusert åpningstid har i gjennomsnitt redusert den fra 9,6 timer per dag til 8,0 timer per dag.

HVER SJETTE MÅTTE STENGE

Analysen viser også at 17 prosent av

barnehagene måtte stenge helt eller delvis i vinter på grunn av smitteutbrudd eller smitteverntiltak. Ofte dreide det seg om en til tre dagers stenging. Også her var det store regionale forskjeller. I Oslo måtte 46 prosent av barnehagene stenge, mens det gjaldt 32 prosent i Viken og 12 prosent i Vestland. Minst stenging opplevde Møre og Romsdal med kun én prosent.

Av de barnehagene som har vært stengt, er det mest vanlig at de har vært stengt 1 dag. 70 prosent av barnehagene har likevel vært stengt 2 dager eller mer. I gjennomsnitt har barnehagene som har vært stengt, vært stengt 3 dager totalt i perioden.

Foreldrebetaling i barnehager økte med 2 prosent.

Ett års fulltidsopphold i norske barnehager, inkludert kostpenger og andre tilleggsutgifter, kostet i snitt 32 901 kroner i januar 2021.

Foreldrebetalingen i barnehager har økt med 2,0 prosent det siste året, viser tall fra statistikken Foreldrebetaling i barnehager fra SSB.

Møre og Romsdal har den høyeste gjennomsnittlige årsprisen på 34 300 kroner, mens den er lavest i Agder

med 30 785 kroner. Sammenliknet med Møre og Romsdal hadde Agder en større andel barn som var omfattet av moderasjonsordninger i form av fri-plass, reduksjon i foreldrebetaling og søskenmoderasjon.

Foreldres utdanningsnivå betyr mye for elevenes prestasjoner

Elever med foreldre som har lang høyere utdanning, presterer bedre i grunnskolen enn elever med foreldre som ikke har fullført utdanning utover ungdomsskolenivå, ifølge SSB.

I 2019 var forskjellen i grunnskolepoeng mellom elever med foreldre med grunnskole eller ingen fullført utdanning og elever med foreldre med lang høyere utdanning 11,1 poeng. Elevene med de lavest utdannede foreldrene har i snitt 35,6 grunnskolepoeng i 2019, mot 46,7 for de med høyest utdannede foreldre. I løpet av ti år har denne forskjellen minket med 0,9 poeng, fra 12,0 i 2009 til 11,1 i 2019.

Matematikk er det faget med dårligst gjennomsnittlig karakter. I 2019 var forskjellen mellom elevene med foreldre med lang høyere utdanning og dem med grunnskole eller ingen fullført utdanning hele 1,5 karakterer. Nasjonale prøver i regning på 8. trinn viser et lignende mønster som for standpunkt i matematikk. Blant elever med lavt utdannede foreldre scorer hver femte på nivå 1, som er laveste mestringsnivå.

Nytt deltidsstudium for lærerutdannere i matematikk

Mens det er forsket mye på lærerstudenter og lærere i matematikk, har tilsvarende forskning på matematikklærerutdannere fått mindre oppmerksomhet. Det er først de senere årene forskere har undersøkt undervisning og lærerstudenters læring i sammenheng. NTNU starter nå opp et nytt deltidsstudium for lærerutdannere i matematikk. Videreutdanningen vil være en arena der matematikere og matematikkdiraktikere i fellesskap kan utvikle en lærerutdannerpraksis for fremtiden. Det er Matematikksenteret ved NTNU og MatRIC ved Universitetet i Agder som har utviklet videreutdanningen. For mere informasjon se matematikksenteret.no.

Bli klar for et nytt skoleår med Matopedia!

Ny og oppdatert versjon av det populære digitale læreverket i mat og helse klart til skolestart.

Vi åpner for bestilling 5. august!

Matopedia:

- bygger på kostrådene fra Helsedirektoratet
- har mange nye, gode oppskrifter
- er fullt digitalt, tilpasset fagfornyelsen og ny læreplan
- er tilgjengelig både på bokmål og nynorsk
- bruker filmer og bildeserier for å demonstrere teknikker
- er brukervennlig – både for lærer og elever
- har helse, bærekraft og matsvinn som gjennomgående temaer
- kjøpes som lisens pr. skole for hele skoleåret - ingen personopplysninger samles inn

Matopedia er et læreverkt for mat- og helsefaget basert på kompetansemålene for 5.-7. og 8.-10. trinn. Læreverket blir nå en samutgivelse av Opplysningskontoret for brød og korn, Opplysningskontoret for Meieriprodukter (melk.no) og MatPrat – Opplysningskontoret for egg og kjøtt. Ansvarlig redaktør er Opplysningskontoret for egg og kjøtt.

Teamorganisert ungdomsskole: – Vi løser utfordringene på lavest mulig nivå

Ved Ajer ungdomsskole i Hamar jobber alle ansatte i team. Det gjør at elevene får flere lærere å spille på, lærerne samarbeider tettere og ledelsen får mere tid til pedagogisk ledelse.

| Tekst og foto: Ole Alvik

Ajer ungdomsskole på Hamar var en skole der «lærerne underviste alene bak lukkede dører i sitt eget klasserom», står det å lese i den nyttige boken Team i skolen. Tom Zachariassen, som er medforfatter av boken sammen med Kjell B. Hjertø og Marit Skei Andersen, var en av disse lærerne. Han begynte som adjunkt ved skolen i 1997 og i dag er han rektor. I løpet av disse årene har skolen endret seg betraktelig.

–Før hadde vi 12 kontaktlærere som hadde ansvaret for hver sin klasse og en rekke faglærere som hadde ansvaret for sine fag. Da var det mye større behov for ledelse fra rektors side. Nå jobber alle i team og hele teamet har et felles ansvar for at elevene lykkes både faglig og sosialt, forteller han.

ENDRINGSPROSESSER ER IKKE SMERTEFRIE

Det var da skolen fikk ny rektor på begynnelsen av 2000-tallet at endringene startet. Sølvi Aas Hallem ønsket at alle ansatte skulle føle et felles ansvar for skolens elever, og startet arbeidet med å organisere skolen som en rendyrket teamskole. I forbindelse med en rehabilitering av skolen i 2005 fikk de også mulighet til å tilrettelegge lokalene på en god måte, slik at de kunne samle elevene i grupper på 60. Men det har ikke bare vært en enkel reise, påpeker Zachariassen. Store omstillinger går sjelden stille for seg. Det gjorde de heller ikke ved Ajer ungdomsskole.

–Det har vært en vei å gå og det har ikke vært problemfritt. Det har vært lange, engasjerte og heftige diskusjoner i kollegiet. Mange syntes for eksempel at det var uvant og utrygt å skulle stilles til ansvar for andres prestasjoner. Men prosessen



– En fordel med teamorganiseringen er at alle lærerne i teamet føler like stort ansvar for alle elevene, sier assisterende rektor Kristine Waters.



– Vi har de samme utfordringene som andre skoler, men jeg tror at vi har færre utfordringer fordi teamorganiseringen fungerer godt, sier rektor Tom Zachariassen.

var preget av saklighet og gjensidig respekt mellom ledelsen og de ansatte, og i dag kunne vi ikke tenkt oss en annen organisering.

UTFORDRINGER LØSES AV TEAMENE

Det er to lærerteam på hvert trinn og hele teamet har et felles ansvar for elevene. I tillegg er det et merkantilt team, et spesialpedagogisk team og et vedlikeholdsteam. Alle teamene har en teamleder, men det er helt flat struktur. Teamlederen har en administrativ rolle uten lederansvar. De har også beholdt ordningen med kontaktlærere, men kontaktlæreren «eier» ikke sine elever. Elevene kan selv velge hvilken lærer de vil gå til hvis de har spørsmål eller utfordringer av noe slag. Kontaktlæreren har ansvaret for kommunikasjonen mellom skole og hjem, men på foreldremøtene deltar

AJER UNGDOMSSKOLE

Ajer ungdomsskole er en av tre ungdomsskoler i Hamar kommune. Skolen er en rendyrket teamskole. Det er to lærerteam på hvert trinn i 8., 9. og 10. trinn. Det vil si at det er 6 lærerteam som har ansvaret for ca. 60 elever hver. Teamene omtales som eks. 8.1 og 8.2 teamet. Hvert team har egen base med undervisningsrom, to grupperom og et stort arbeidsrom. I tillegg er stab og støttefunksjoner også organisert i team. Rektor og assisterende rektor er teameiere. Rektor er teameier for merkantilt team, spesialpedagogisk team, vedlikeholdsteam og 10.1 og 10.2 teamet. Assisterende rektor er teameier for 8.1, 8.2, 9.1 og 9.2 teamet.



Lærerne Gudmund Velle, Nina-Camilla Helmen og Marthe Fjeldstad jobber sammen i det ene av de to teamene på 9. trinnet.

hele teamet og kan svare på spørsmål i fellesskap. Det er også teamet som løser alle hverdagslige utfordringer i klassen. Det er kun hvis det oppstår utfordringer som de ikke kan løse på egen hånd at de ber skoleledelsen om hjelp. Det gjør at rektor Tom Zachariassen og assisterende rektor Kristine Waters får tid til å jobbe med andre ting.

–Vi har som mål at teamene skal løse utfordringer i fellesskap på laveste mulige nivå i organisasjonen og det lykkes de med. Når lærere henvender seg til oss, kommer de som oftest på vegne av teamet. Tonen er at «vi i teamet har snakket om dette, men vi trenger noen innspill. Kan dere være med å diskutere saken med oss», forteller Kristine Waters.

–Det er vel nesten som å banne i kirken, men jeg opplever at vi har ganske bra med tid både til administrative oppgaver og til pedagogisk ledelse. Det kan selvfølgelig være travle perioder og lange dager, men jeg mener at vi bruker tiden vår til det vi bør bruke tid på, sier Tom Zachariassen.

FRA DINE TIL VÅRE ELEVER

Før endringsprosessen startet var lærerne også medlemmer i team, men dette var

trinn-team. Et trinn-team kunne bestå av fire klassestyrere som hadde ansvaret for en klasse hver. Lærerne følte med andre ord ikke et felles ansvar for alle elevene.

–Som kontaktlærer kunne du få høre fra andre lærere på trinnet at «Nå må du få orden på elevene dine. De oppfører seg dårlig i mine timer». Det skjer ikke lenger. Nå har hele teamet like mye ansvar for hele elevgruppen og du får hjelp fra kollegene dine hvis du trenger det. Nå heter det våre elever, ikke mine og dine elever. Det er en veldig stor forskjell i en skole, sier Zachariassen.

ÅRLIGE TEAMUNDERSØKELSER

Når skolen er organisert i team, er det vesentlig å følge opp at teamene fungerer godt. Et viktig verktøy er den årlige teamundersøkelsen. Det er en anonym spørreundersøkelse hvor de ansatte svarer på spørsmål om hvordan teamet de er medlem av fungerer.

–Resultatene er basert på hva de selv mener om hvordan teamet fungerer. Teamene bruker undersøkelsen for å videreutvikle teamet og det gjør de i samarbeid med oss i ledelsen. Da diskuterer vi om det er noe de må ta tak i

eller gjøre annerledes for å lykkes bedre, forteller Zachariassen.

–I starten la vi fram alle resultatene i plenum. Da ble det veldig synlig hvilke team som fungerte godt og hvilke som ikke fungerte så bra. Det var ikke meningen. Dette handler ikke om å bli det beste teamet på skolen, men at teamene skal få et verktøy for å videreutvikle seg.

Hva slags tilbakemeldinger kommer fram i teamundersøkelsen?

–Det handler mye om opplevelsen av tillit, trygghet og kommunikasjon i teamet. I et godt team har man psykologisk trygghet. Medlemmene kan vise engasjement og de kan ha diskusjoner uten at det blir konflikter av det. Det er disse teamene som ofte lykkes best.

TEAMKONTRAKT SOM FORPLIKTER

Alle teamene har en teamkontrakt. Teamkontrakten inneholder en oversikt over alle arbeidsoppgavene i teamet og hvem som har ansvaret. Det er teamet selv som fordeler oppgaver og ansvar. I kontrakten konkretiserer de for eksempel hvem som har ansvaret for utarbeiding av timeplan, hvem som innkaller til utviklingssamtaler og hvem som



Alle lærerne ved Ajer ungdomsskole bør ha minst tre undervisningsfag. Gudmund Velle underviser i samfunnsfag, spansk, kroppsøving og engelsk.



Nina-Camilla Helmen har sin første lærerjobb ved Ajer ungdomsskole. – Det føles trygt å komme inn i et team av erfarne lærere, sier hun.



– En fordel med teamorganisering er at lærerne kan lære av hverandre og støtte hverandre faglig, sier Marthe Fjeldstad.

skal lede teammøter.

–Teamkontraktene er en avtale innad i teamet og den forplikter. Hvis noen i teamet ikke gjør det som er avtalt, må teamet ta opp dette med vedkommende og spørre om årsaken og om vedkommende kanskje trenger hjelp, sier Kristine Waters.

I tillegg inneholder teamkontrakten en rekke momenter som handler om hvordan de skal fungere som team, for eksempel hva slags møteledelse de skal ha, hva som skal være teamleders rolle, hvordan de skal snakke til hverandre, hvordan de skal lære av hverandre og hvordan de skal bruke fellestiden som er satt av til utvikling.

–Det er veldig viktig å snakke om hvordan man skal være som team. Da er det enklere å ta opp saker hvis det er noe som glipper i forhold til teamkontrakten, sier Waters.

Lederteamet har også oppfølgings-samtaler med teamene halvveis i året, etter at elevene har svart på elevundersøkelsen. –Da går vi gjennom teammandatet sammen og spør: er målene nådd og hva kan vi eventuelt gjøre for å utvikle oss videre, sier Kristine Waters.

Det å jobbe i team kan være utfordrende. Hender det at det skjærer seg fullstendig i et team?

–Ja, det hender. Da setter vi oss ned sammen med dem for å finne løsninger. Hvis det ikke løser seg, må vi endre team-sammensetning, men det skjer ikke ofte, sier Tom Zachariassen.

MÅ HA FELLES KULTUR OG MÅL FOR HELE SKOLEN

Har dere som skoleledelse andre lederutfordringer når skolen er organisert på denne måten?

–Ja, vi jobber med å lede team og da må vi tenke på hva som trengs for å få teamene til å fungere og hva de trenger av støtte, sier Zachariassen.

–Og fordi teamene er så sterke og autonome enheter, kan det være en utfordring å skape en felles kultur for hele skolen og få teamene til å styre mot felles mål, sier Waters.

Hvordan gjør dere det?

–Vi bruker blant annet fellestiden for alle ansatte til å trekke linjene, gjennomgå utviklingsplanen og forankre saker før vi går videre. Og innimellom setter vi sammen grupper fra ulike team for å bygge relasjoner på tvers i organisasjonen, sier Waters.

–Det er en utfordring for enhver teamskole å opprettholde en felles kultur og identitet og en felles forståelse av hvordan de ulike teamene skal gjøre ting. Teamene er så autonome at det blir litt forskjellig hvordan de gjør det. Da kan det være en fare for at vi ikke har en helt felles måte å gjøre ting på, sier Tom Zachariassen.

PÅ HVILKEN MÅTE ER DET BEST FOR ELEVENE?

Målet med teamorganiseringen må være at det skal være til det beste for elevene. Hvordan er det bedre for elevene at skolen

er organisert i team?

–Elevene får flere lærere å spille på. De opplever at de har et team av lærere som er tett på dem og som bryr seg om dem og som de kan gå til med smått og stort. Det gjør noe med tryggheten og trivselen til elevene, og det er et godt grunnlag for læring, sier Kristine Waters.

–Og det er en stor fordel at lærerne i teamet kjenner et felles ansvar for elevene. Lærerne samarbeider mye og tett om undervisningen, de snakker mye sammen om elevene og de er gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes - og det kommer elevene til gode, sier Tom Zachariassen.

Hva er mest krevende med å lede en teamorganisert skole?

–Det er når et team ikke fungerer. Da er det som regel en personkonflikt som har utviklet seg over tid og det kan være utfordrende å løse. Og ellers har vi selvfølgelig de samme utfordringene som andre skoler, men jeg tror at vi har færre utfordringer fordi teamorganiseringen fungerer så bra. Teamene samarbeider godt og de rapporterer om høy jobbtillfredshet og at de lærer mye av hverandre i teamene. Det gjør også at jeg opplever jobben som skoleleder som positiv og givende og at jeg har en god arbeidshverdag som rektor, sier Tom Zachariassen.

TEAM FOR 9. TRINNET

Kontaktlærerne Gudmund Velle, Nina-Camilla Helmen og Marthe Fjeldstad

utgjør halvparten av det ene teamet på 9. trinnet ved Ajer ungdomsskole. I tillegg til dem består teamet av to andre kontaktlærere og en barne- og ungdomsarbeider. En av lærerne har også rollen som teamleder, men teamleder har ikke lederansvar overfor de andre.

–Vi har en helt flat struktur i teamet, men teamlederen har en del administrative oppgaver i tillegg. Det er for eksempel hun som organiserer møtene og videreformidler meldinger til oss fra ledelsen. I vårt team er det også hun som lager timeplan, men det kan variere fra team til team hvordan de organiserer dette, sier Marthe Fjeldstad.

Dere er ett av de to teamene som har ansvar for 9. trinnet. Hvor lenge har dere vært et team?

–Teamene følger elevgruppen fra 8. til og med 10. trinnet, så dette er det andre året vi jobber sammen. Men det blir ofte litt endringer på teamene underveis. Marthe kom inn i teamet i høst, fordi en annen lærer gikk ut i permisjon. Vi endrer også teamene når vi har fulgt et elevkull gjennom skoletiden. Da unngår vi at det blir evigvarende team med de samme medlemmene hele tiden, sier Gudmund Velle.

Nina-Camilla Helmen er relativt nyutdannet. Da hun begynte på Ajer ungdomsskole for snart to år siden, var det hennes første lærerjobb.

–Som nyutdannet er det veldig positivt at skolen er organisert i team. Det føles trygt å komme inn i et team av erfarne lærere og få muligheten til å lære av dem som har jobbet lenge i skolen, sier hun.

Hvordan jobber dere i teamet?

–Vi har teammøter en gang i uken og alle kan melde inn saker de ønsker å ta opp på møtet. Vi får også innspill fra ledelsen på saker som vi må ta stilling til. Veldig mye av tiden går også med til å diskutere elevene, sier Nina-Camilla Helmen.

Teamet har et felles ansvar for alle de 60 elevene i klassen. Hvordan fungerer det i praksis?

–Hver av oss er kontaktlærer for 15 elever og har utviklingssamtaler med disse. Men vi ser på alle elevene som et felles ansvar for teamet, forteller Marthe Fjeldstad.

–Elevene kan ha en tettere relasjon til en annen lærer i teamet enn kontaktlæreren. Det er helt opp til elevene hvem de henvender seg til. Det er ikke nødvendigvis de jeg er kontaktlærer for

som jeg har mest kontakt med, utdyper Gudmund Velle.

Er det utfordrende på noen måte å være organisert i team?

–Ja, det er både fordeler og ulemper. Når det er så mange som 60 elever er det vanskeligere å bygge et felles miljø i klassen. Samtidig er det en fordel at elevene har flere lærere de kan knytte seg til og vi lærerne kan støtte hverandre og samarbeide på en god måte. Det er også en fordel at vi er et team av lærere som kan svare på spørsmål på foreldremøtene, sier Marthe Fjeldstad.

Hvordan gjør dere det når dere underviser i fag. Hvordan deles klassen opp da?

–De er stort sett delt i to klasser med 30 elever i hver gruppe. Men i enkelte fag er det 20 i gruppen. Så antallet elever varierer litt mellom ulike fag, men det er sjelden flere enn 30 elever, sier Gudmund Velle.

Føler elevene at de går i klasse med 60 elever?

–Det er jeg usikker på. 30 gruppene er faste, mens 20 gruppene går på kryss og tvers av 30 gruppene. Elevene vil gjerne at alle 60 skal være en klasse og de er opptatt av at de skal gjøre ting sammen. Men samtidig hender det at de sier at «Skal den andre klassen være med?». Og da tenker de på den andre 30 gruppen, sier Nina-Camilla Helmen.

Det er sikkert godt for elevene at de føler at de har flere lærere de kan gå til. Men det krever at dere kommuniserer godt innad i teamet?

–Ja, det gjør det absolutt. Og i tillegg til de ukentlige møtene bruker vi mail og teams. Jeg føler at vi er på teams hele tiden, sier Nina-Camilla Helmen.

Hvor viktig er det at teamet fungerer godt for at dette skal lykkes?

–Det er veldig viktig både for oss og for elevene. De må oppleve at vi står samlet som en enhet og vite hva som forventes av dem, uansett hvem av lærerne de forholder seg til, sier Nina-Camilla Helmen.

Hva gjør dere for at teamet skal fungere godt?

–Jeg tror at vi har vært heldige. Teamet fungerer veldig bra og vi har en felles forståelse av hvordan vi vil ha det. Jeg har også vært på team som ikke fungerer så godt og da er det krevende å samarbeide, sier Gudmund Velle.

–Vi har ulike meninger og synspunkter, men jeg tror at alle kjenner en trygghet på at alle vil det beste for elevene. Når vi argumenterer mot hverandre, så gjør vi

det fordi vi ønsker det beste for elevene. Da er det enklere å gi hverandre rom for uenighet og lytte til hva de andre mener, sier Nina-Camilla Helmen.

–Det er viktig å være raus med hverandre i et team og det synes jeg at vi er, sier Marthe Fjeldstad.

Dere svarer på en teamundersøkelse en gang i året. Hvordan bruker dere resultatet av denne undersøkelsen?

–Vi har egentlig ikke brukt den så mye. Undersøkelsen bekrefter at vårt team fungerer godt og at vi er samstemte og trives i teamet. Men undersøkelsen kan selvfølgelig avdekke hvis det er noen som er misfornøyde og da hadde vi nok brukt undersøkelsen i større grad, sier Nina-Camilla Helmen.

Det er et prinsipp ved skolen at utfordringer skal løses på lavest mulig nivå. Fungerer det slik i praksis?

–Ja, det gjør det. Men samtidig er det en balansegang hvor mange oppgaver som det er hensiktsmessig å løse i teamene. Det handler om hva som er riktig tidsbruk for lærerne, sier Gudmund Velle.

Vil dere anbefale andre skoler å organisere kontaktlærerne i team med felles ansvar for så store elevgrupper?

–Ja, det er fordeler med en slik teamorganisering både for elever, lærere og foreldre. Men det er noen fallgruver også. Et team kan bli som en skole i skolen, slik at det kan bli mange småskoler uten en felles kultur. Det er viktig å være klar over dette, slik at man også bygger et felleskap for hele skolen. Det er også viktig å bytte på sammensetningen av teamene, slik at det ikke blir de samme teamene år etter år, sier Marthe Fjeldstad.

TEAM I SKOLEN



Kjell B. Hjertø, Tom Zachariassen og Marit Skei Andersen
Fagbokforlaget

Boken gir en systematisk innføring i hvordan man bygger en profesjonell teamkultur, hva et team

faktisk er, nødvendige ferdigheter i teamsamarbeid og forståelse av teamnivåets rolle i en skoleorganisasjon. Forfatterne av boken har lang erfaring med profesjonelt team- og lærersamarbeid i skolen, samt forskning på grupper og team i arbeidslivet.

VIKTIGE MOMENTER VED AJERMODELLEN

Tydlig struktur

Teamorganisering er gjennomført i hele organisasjonen og trinnene deles inn i 2 grupper a 60 elever med fire eller fem kontaktlærere.

Tett samarbeid – felles refleksjon

Samarbeid om planlegging, gjennomføring og refleksjon av opplæringen sikrer utvikling av praksis.

Teammandat – skolens mål og teamets mål

Skolen utarbeider felles mål som alle teamene skal strekke seg etter, i tillegg setter teamene sine egne mål basert på kjennskapen til elevene, deres opplevelser og prestasjoner.

Teamkontrakt

Teamet fordeler arbeidsoppgaver og ansvarsområder basert på teammedlemmenes ønsker og kvalifikasjoner. Kontrakten styrer det indre livet i teamet og skal sikre god læring og trivsel i teamet.

Teamleder

Dette er ikke definert som en lederjobb i organisasjonen, men som et bindeledd til ledelsen og en koordinator i teamet. Møteledelse kan gå på rundgang i teamet og jobben som teamleder kan rulleres på hvert år om teamet ønsker det.

Felles ansvar – gjensidig avhengighet

Dette er to av de sentrale elementene for teamene ved Ajer ungdomsskole: Et team er en relativt autonom arbeidsgruppe som i høy grad arbeider gjensidig oppgaveavhengig av hverandre over tid, som i stor grad er felles, eksternt ansvarlige for å innfri gruppens resultatmål, og hvor teammedlemmenes relasjoner er gruppens grunnleggende bestanddel.

Forpliktelser og åpenhet

Den gjensidige avhengigheten over tid, gir sterke forpliktelser overfor hverandre og åpenheten hindrer «gratispassasjerer». Alle må bidra for at teamet skal nå sine mål og oppnå forventede resultater. «Gratispassasjerer» lever farlig i team som har felles ansvar for resultatene. Hvis noen ikke bidrar som forventet, må medlemmene i teamet diskutere årsakene til dette og vurdere løsninger, for eksempel om vedkommende har behov for støtte og hjelp.

Mandatet for teamet er godt og klart

Teamundersøkelser gjennom 15 år viser at team som ofte tar fram mandatet, og minner hverandre på de langsiktige målene, vil oppnå gode resultater.

Det er trygghet i teamet

Eventuelle konflikter tas åpent opp i teamet og feies ikke under teppet.

Heftige diskusjoner og saklig uenighet bringer teamet framover - til utprøving av nye metoder og nye erkjennelser. Trygge team gir høy jobbtillfredshet og bidrar med stor sannsynlighet til økt læring for elevene.

Teammedlemmene trenger hverandre og jobber for hverandre

Opplevelse av gjensidig avhengighet og felles ansvar i teamene har økt gradvis siden oppstarten i 2007 og er nå gjennomgående meget høy på alle teamundersøkelser.

Det gjennomføres evaluering av leveranse, læring og trivsel av team og teamer.

Hvert år gjennomføres en vitenskapelig «Teamundersøkelse» som legges fram til alle teamene hver for seg. Resultatene brukes av teamene selv, i samarbeid med teamer, i arbeidet med å utvikle samarbeidet på teamet videre.

Teammedlemmene verdsetter ulikhet og er ikke fordomsfulle

Mangfold er berikende og alle vil hverandre vel – godt lagarbeid forutsetter at alle bidrar med sin kompetanse, og at den blir verdsatt av de andre på teamet og av andre kollegaer.



waterlogic
Better thinking. Better water.

Hva mangler det her?



Fysisk aktive elever har behov for tilgang på rent kaldt vann!

Kontakt en ekspert på vannledelse og koffein-saker for mer informasjon på telefon 015 01 060 eller besøk oss på www.waterlogic.no





Marie Grønvik



Hilde Pettersen

Hilde Pettersen og Marie Grønvik er juridiske rådgivere i Skolelederforbundet. Dersom du er medlem i Skolelederforbundet og har spørsmål til juristene kan du kontakte dem på hilde.pettersen@skolelederforbundet.no og mg@skolelederforbundet.no



Drøftingsmøte før oppsigelse

? Etter en del konflikter og uoverensstemmelser mellom meg og min leder, som blant annet går ut på at min leder ikke har tillit til meg, har jeg fått varsel om oppsigelse og blitt innkalt til drøftingsmøte. Hva bør jeg gjøre?

! Et drøftingsmøte er et møte som arbeidsgiver skal ha med deg før en beslutning om oppsigelse tas, jf. aml. § 15-1. I møtet skal grunnlaget for oppsigelsen drøftes. Du skal gis mulighet til å legge frem ditt syn på saken, og gi arbeidsgiveren opplysninger som er viktige for dem når de skal vurdere om det er saklig grunn for

oppsigelse eller ikke. Derfor er det viktig at du i forkant av møtet får alle opplysninger og dokumentasjon som arbeidsgiver sitter på, samt informasjon om hvilke vurderinger arbeidsgiver har gjort så langt, slik at du har mulighet for å forberede deg godt.

Arbeidsgiver er forpliktet til å foreta en interesseavveining av virksomhetens og dine behov, og ut fra dette vurdere om det samlet sett anses rimelig og naturlig at arbeidsforholdet bringes til opphør. Den interessen arbeidsgiver har i å si opp arbeidstaker, må vurderes opp mot arbeidstakers ulemper ved å motta oppsigelse. Informasjon om hvilke konsekvenser en eventuell oppsigelse vil ha

for deg er derfor essensielt for at arbeidsgiver skal kunne foreta en slik vurdering på et riktig grunnlag. Det kan for eksempel være snakk om en stor forsørgelsesbyrde, eller andre særlige familiære eller personlige forhold.

I et slikt drøftingsmøte har du rett til å ha med deg en tillitsvalgt eller annen rådgiver. Det er også vår anbefaling at du har med deg en bisitter, da denne type møter kan være veldig belastende. Dersom du er medlem av Skolelederforbundet, så kan du ta kontakt med juristene i sekretariatet for videre bistand.

Sykemelding og sykepenger

? Jeg er sykemeldt på grunn av en arbeidskonflikt. Jeg har hørt at dette kan bety at jeg ikke får sykepenger fra NAV dersom arbeidsgiver bestrider sykemeldingen min. Stemmer det?

! Det skjer noen ganger at arbeidsgiver bestrider sykemeldinger i slike tilfeller. Det må da foretas en konkret vurdering av om vilkårene i folketrygdloven for rett til sykepenger er oppfylt.

Sykepenger fra NAV er betinget av at man er arbeidsufør som følge av en funksjonsnedsettelse som klart skyldes (egen) sykdom eller skade. Det følger av folketrygdloven § 8-4 første ledd. Arbeidsuførhet som skyldes sosiale eller økonomiske problemer o.l. gir ikke rett til sykepenger. Det er likevel ikke slik at man automatisk er avskåret fra sykepenger dersom sykemeldingen har kommet som en følge av konflikter på arbeidsplassen eller andre vanskelige livs-

situasjoner. Sykdomsbegrepet kan ha uklare grenser, og en vanskelig livssituasjon kan utvikle seg til sykdom. Årsaken til at man har blitt syk er uten betydning for retten til sykepenger. Det relevante er den medisinske vurderingen som ligger til grunn for sykemeldingen, og hvorvidt arbeidsuførheten klart skyldes sykdom. Man kan altså oppfylle vilkåret om at arbeidsuførheten skyldes sykdom også der sykdommen er kommet som en følge av arbeidskonflikt.

Få 30%

på digitale læremidler og grunnbøker
i norsk, matematikk og engelsk*

Les mer på undervisning.aschehoug.no

*Gjelder kjøp av lisens til alle elever på skolen



Med læreren. For eleven.
Aunivers.no

Arbeidssøkers opplysningsplikt

Må du opplyse arbeidsgiveren om tidligere arbeidskonflikter når du søker ny jobb?

Av juridisk rådgiver Marie Grønvik

De fleste arbeidstakere opplever i løpet av sin arbeidskarriere å være involvert i konflikter på arbeidsplassen. Det kan være alt fra mindre uoverensstemmelser, til større og langvarige konflikter som går ut over et helt arbeidsmiljø. Slike konflikter kan i mange tilfeller medføre at man søker seg videre til nye jobber. Da kan følgende spørsmål oppstå: Er man i jobbsøkningsprosessen forpliktet til å opplyse ny arbeidsgiver om tidligere arbeidskonflikter?

Dette spørsmålet tok Høyesterett stilling til i en dom som ble avsagt denne våren. Spørsmålet kom opp som ledd i en vurdering av om en servitør var blitt ulovlig oppsagt i prøvetiden etter at det kom frem at han hadde holdt tilbake opplysninger om et tidligere arbeidsforhold hvor det hadde oppstått en konflikt. Oppsigelsen ble satt til side av Høyesterett.

KORT OM SAKSFORHOLDET

Saken gjaldt en servitør som søkte jobb på en finere restaurant i Oslo. I sin CV hadde han utelatt informasjon om et seks uker langt ansettelsesforhold på en annen finere restaurant i Oslo, hvor han hadde blitt avskjediget kort tid før. I søknaden ble det nevnt et par restauranter hvor han hadde jobbet de to siste årene, men ellers stod det der at han hadde gjort ting privat som ikke var relevant for stillingen. Heller ikke på intervjuet opplyste han om det nylige ansettelsesforholdet der han hadde blitt avskjediget. Et par måneder etter at servitøren ble ansatt, fikk arbeidsgiver greie på ansettelsesforholdet ved den forrige restauranten. Arbeidsgiver fikk også informasjon om at han var blitt avskjediget derfra på grunn av påstander om at han hadde skreket og truet foran gjester og ansatte, og kranget med flere ansatte på restauranten.

Arbeidsgiver mente at servitøren hadde opptrådt illojalt da han ikke hadde opplyst om dette ved ansettelsen, og at han derfor ikke hadde den nødvendige påliteligheten. Han ble dermed oppsagt i prøvetiden, jf. aml. § 15-6 (1).

HVA MÅ MAN OPPLYSSE OM?

I dommen understreket Høyesterett at ved arbeidsavtaler – som i alle andre kontraktsforhold – gjelder det en lojalitetsplikt mellom partene. Hva partene med rimelighet kan forvente av hverandre, må blant annet vurderes ut fra det rettslige rammeverket for avtaleforholdet. Ved ansettelsesforhold må det ses hen til arbeidsmiljølovens formål om å sikre et inkluderende arbeidsliv. Hvor langt arbeidstakerens opplysningsplikt rekker, må vurderes i lys av dette formålet. Høyesterett signaliserer med dette viktigheten av at arbeidstakere sikres en mulighet til deltakelse i arbeidslivet, herunder en mulighet til å gå videre og søke nye jobber hvis man av ulike grunner har et ønske om det.

Høyesterett påpekte i dommen at det er sparsomt med rettskilder om arbeidssøkers opplysningsplikt, og la til grunn at utgangspunktet for norsk rett må være at en arbeidssøker ikke kan gi direkte villedende informasjon om seg selv og tidligere arbeidsforhold. Videre skrev imidlertid førstvoterende følgende:

«Samtidig vil arbeidssøker i en ansettelsesprosess ha rett til primært å trekke fram det som taler til hans eller hennes fordel. En eventuell opplysningsplikt vil først og fremst avhenge av om informasjonen gjelder forhold av direkte betydning for arbeidssøkers egnethet for stillingen (...).» (dommens avsnitt 50).

Hvorvidt arbeidssøkeren plikter å opplyse om forhold av mer ufordelaktig art

som har mer indirekte betydning, må vurderes ut fra alvorligheten av forholdet sett i sammenheng med stillingen og virksomhetens art.

Forutsetningen for en eventuell opplysningsplikt er at arbeidssøkeren må forstå at forholdet er av vesentlig betydning for ansettelsen. Ifølge Høyesterett påhviler det arbeidsgiver et ansvar for å klargjøre hvilke egenskaper og kvalifikasjoner som har direkte betydning eller relevans for stillingen, og som arbeidssøkeren eventuelt har informasjonsplikt om.

Høyesterett gjorde en konkret vurdering av om arbeidssøkeren i saken hadde plikt til uoppfordret å opplyse om sitt tidligere arbeidsforhold og om arbeidskonflikten der. Når det gjaldt selve ansettelsesforholdet på forrige restaurant, påpekte Høyesterett at dette er opplysninger som ofte er av interesse for ny arbeidsgiver, men at det ikke er noen generell plikt for arbeidssøker til å nevne alle tidligere ansettelser på eget initiativ.

OM FORFATTEREN



Marie Grønvik er juridisk rådgiver i Skolelederforbundet. Dersom du er medlem i Skolelederforbundet og har juridiske spørsmål om ditt arbeidsforhold, kan du kontakte henne på mg@skolelederforbundet.no.



Istockphoto

SÆRLIG OM TIDLIGERE ARBEIDSKONFLIKTER

Når det gjelder tidligere arbeidskonflikter, så er dette også noe som ofte vil være av interesse for arbeidsgiver, og som kan være relevant når det gjelder arbeidssøkers samarbeidsevner. Høyesterett understreket imidlertid følgende:

«På den annen side kan slike konflikter like mye være forårsaket av arbeidsgiver eller

andre arbeidstakere som av arbeidssøkeren. En arbeidssøker kan i praksis møte store utfordringer på arbeidsmarkedet dersom han eller hun har plikt til å opplyse om tidligere arbeidskonflikter ved søknad om ny stilling. Det kan dessuten være vanskelig å trekke grensen for hvilke eventuelle samarbeidsproblemer man må gi informasjon om. Til sammenligning vil arbeidsgiver på sin side neppe ha plikt til å opplyse om tidligere arbeidskonflikter i egen virksomhet.» (dommens avsnitt 54).

TERSKELN FOR OPPSIGELSE I PRØVETIDEN

Høyesterett gikk deretter over til å vurdere om det var grunnlag for oppsigelse. Det er tidligere slått fast av Høyesterett at terskelen for oppsigelse i prøvetiden etter aml. § 15-6 er noe – ikke helt ubetydelig – lavere enn det som ellers gjelder. I denne dommen vurderte Høyesterett det slik at servitøren ikke hadde plikt til å

opplyse om det forrige arbeidsforholdet og konfliktene der, til tross for at dette var relevante opplysninger for stillingen. Årsaken til dette var blant annet at han hadde opplyst om andre tidligere arbeidsforhold som var relevante, samt at han var sterkt uenig i sin forrige arbeidsgivers

påstander om trusler og samarbeidsproblemer. De faktiske forholdene som lå til grunn for avskjedigelsen på den forrige restauranten var

altså omtvistet.

At servitøren ikke bare hadde utelatt informasjon om forrige jobb, men også hadde gitt villedende informasjon om hva han hadde gjort de siste to årene, var imidlertid etter Høyesteretts syn å anse som illojalt. Likevel var ikke dette nok til å begrunne oppsigelse, blant annet fordi den villedende opplysningen var nokså generelt formulert. I vurderingen la Høyesterett også vekt på at det ikke hadde vært noe å si på servitørens arbeidsprestasjoner eller pålitelighet i den perioden han hadde vært ansatt. Konklusjonen var dermed at oppsigelsen var urettmessig.

HVA KAN VI LÆRE AV DOMMEN?

Dommen viser at formålet om et inkluderende arbeidsliv og hensynet til at arbeidstakere skal ha en mulighet til å få en ny sjanse i en annen jobb, står sterkt. Tidligere arbeidskonflikter behøver ikke nødvendigvis å bety at man er utelukket fra å søke seg videre og starte med blanke

ark på en ny arbeidsplass.

Dommen gir avklaringer om en praktisk viktig problemstilling. Det er ingen generell plikt for arbeidssøkere til uoppfordret å opplyse om alle arbeidsforhold de har hatt og om eventuelle konflikter der. Samtidig gjelder det en lojalitetsplikt i arbeidsforhold, og arbeidssøkere kan ikke gi direkte villedende informasjon om seg selv. Selv om arbeidssøkere ikke i utgangspunktet har en plikt til å opplyse om tidligere arbeidskonflikter, så plikter man å svare sannferdig dersom arbeidsgiver spør om det.

Dommen viser at arbeidsgiver har et ansvar i ansettelsesprosesser for å klargjøre hvilke kvalifikasjoner og egenskaper som er vesentlig for den aktuelle stillingen, samt innhente informasjon om de forholdene de mener er relevante. Her må arbeidsgiver selv sørge for ikke å stille spørsmål som går ut over hva arbeidsmiljøloven og diskrimineringsloven setter grenser for.

Endelig gir også dommen retningslinjer og avklaringer for terskelen for oppsigelse av prøvetidsansatte som følge av manglende opplysninger fra arbeidstakers side. Selv om terskelen for oppsigelse i prøvetiden ligger lavere enn ellers, så er ikke tilbakeholdelse av informasjon i seg selv tilstrekkelig for å begrunne oppsigelse. Det er først der arbeidstakerens tilbakeholdelse av opplysninger etter en helhetsvurdering anses som klart illojalt, at det er grunnlag for oppsigelse i prøvetiden.

Dommen kan leses på Lovdata og har referanse HR-2021-605-A.



Gutter på randen – av klasserommet

Konferansen retter søkelyset mot en sentral samfunnsutfordring i Norge: **Altfor mange unge gutter faller ut av skole, arbeids- og samfunnsliv.**

Gjennom innlegg fra fagpersoner fra ulike fagområder, og ikke minst fra gutta selv, skal vi belyse:

- ✓ **Hvorfor er det flest gutter som har disse utfordringene?**
- ✓ **Hva er konsekvensene av dette?**
- ✓ **Hva kan vi gjøre med det?**

...og hvordan går det med de som har vært med i Guttas Campus? Hva mener gutta selv om hva de trenger?

Målet med dagen er å fremme faglige innspill og drøfte konstruktive tilnærminger til arbeid med gutter som står i utfordrende situasjoner.



HVA ER GUTTAS CAMPUS?

Guttas Campus er en to ukers intensiv læringscamp med oppfølging på mentorsentre i halvannet år etter campen.

Målgruppen er gutter i 9. klasse som opplever skolen som utfordrende, og som ønsker å styrke seg faglig og sosialt før de begynner på videregående skole.

KONFERANSEPROGRAM:

- 
■ **Åpning**
v/ H.K.H Kronprins Haakon
- 
■ **Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner**
v/ Martin Flatø, forsker PhD, Folkehelseinstituttet
- 
■ **Hva virker for gutta?**
v/ Terje Ogden, seniorforsker ved Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge
- 
■ **Utenforskap – røtter, konsekvenser og mulige løsninger**
v/ Ivar Frønes, professor emeritus, Universitetet i Oslo
- 
■ **Omkostninger for samfunnet og den enkelte**
v/ Arne Holte, professor emeritus i helsepsykologi, Universitetet i Oslo
- 
■ **Unge voksne som verken går på skole eller jobber: Hvem er de og hva sier de?**
v/ Gro Hilde Ramsdal, førstelektor ved Institutt for vernepleie på Universitetet i Tromsø
- 
■ **Hva har vi gjort, hva har vi lært og hva har vært lurt?**
v/ Guttas Campus
- 
■ **Snakk for deg sjøl**
v/ Rebekka Brox Liabø, kulturarbeider, dramapedagog og forfatter
- 
■ **Barns oppførsel og motivasjon – voksnes ansvar**
v/ rektor Trond Nilsen, Lofsrud ungdomsskole
- 
■ **Skråblikk på oppvekst**
v/ Leo Ajkic

Takk for støtte til arrangementet:



TID: 8. september 2021 kl. 09.00 – 15.30 (registrering fra kl 08.00)

STED: Clarion Hotel The Hub, Oslo

PRIS: Deltaker kr 1950,-, student kr 950,-

PÅMELDINGSFRIST: 15.08.2021

PÅMELDING: <https://axacoair.se/go?Hw0730Zj>

KONTAKT: konferanse@guttascampus.no

**The Hub gir
10% rabatt på
overnatting
kode: gutta21**

Hvordan forsterkes mellomledernes kompetanse i rektors ledergruppe?

Mellomledernes praksislæring i ledergruppen er knyttet til samarbeid, målorientering og god lederstøtte fra nærmeste leder.

Av Jan Merok Paulsen og Kjell B. Hjertø

Lillejord og Børte (2018) er en systematisk kunnskapsoversiktstudie om arbeidsoppgaver og opplæringsbehov for mellomledere i skolen. Studien konkluderte med at mellomledere har behov for særskilt kompetanse i kollektive ledelsesformer for å kunne lede lærende profesjonsfellesskap innenfor sine respektive avdelinger. I tråd med dette argumentet fremstår rektors ledergruppe som en hovedarena for å utvikle slike ferdigheter sammen med lederkolleger en har tillit til. Formulert retorisk: Dersom mellomlederne ikke kan lære kollektive ledelsesformer gjennom egen ledergruppe, hvor ellers skal en kunne lære det?

LÆRENDE TEAM

Det underliggende teoretiske argumentet er at ledergrupper i skolen bør også kunne fungere som lærende team (Wageman, Nunes, Burruss, & Hackman, 2008). Rent praktisk betyr det at rektor og mellomlederne bør bruke vesentlige deler av ledergruppens tid til å utvikle og forbedre egne handlingsteorier om praktisk ledelse, noe som i neste omgang kan gjøre det lettere for mellomlederne å løse ledelsesutfordringer i eget profesjonsfellesskap. Dette resonnementet støttes av en anerkjent amerikansk storskala studie av læreplaninnføring, som viste

at vellykkede profesjonsfellesskap i avdelingene ble drevet frem av rektors og mellomledernes praksislæring og felles ledelsesforståelse (Printy, 2008).

Det er betydelig variasjon i hvilken grad ledergruppene i skolen lykkes å ivareta et slikt formål om å være et verksted for praksislæring i ledelse. Gjennom analysene av data fra den foreliggende «Mellomlederundersøkelsen» vil vi bidra med forklaringsmodeller på dette praksislæringsdilemmaet.

MELLOMLEDERNES OPPLEVELSE AV LÆRING

Vår avhengige variabel i denne artikkelen er mellomledernes opplevelse av læring gjennom arbeidet i rektors ledergruppe, ved at mellomlederne opplever at både kunnskaper, ferdigheter og holdninger blir styrket gjennom arbeidet, og at denne praksislæringen er relatert til deres jobb som leder i skolen.

Vi kartlegger således opplevde læringsresultater i ledergrupper, og denne variabelen, opprinnelig fra Harvard-professor J.R Hackman's gruppeforskning (Hackman, 1990), er tidligere anvendt av oss i publiserte studier av ledergrupper i norsk skole (Hjertø & Paulsen, 2017, 2019; Paulsen & Hjertø, 2019).

Læringsvariabelen består av fire

OM ARTIKKELEN

I artikkelen presenterer vi en forklaringsmodell til mellomledernes opplevelse av praksislæring i rektors ledergruppe, der læring er målt som forsterking av kunnskaper, ferdigheter og holdninger relatert til egen ledelse. Artikkelen er den andre artikkelen med presentasjon av funn fra «Mellomlederundersøkelsen 2021», en survey undersøkelse som er gjennomført i oppdrag for Skolelederforbundet. Dette er den andre av to artikler basert på undersøkelsen. Den første artikkel forklarte hvordan mellomledernes jobbtilfredshet i rollen kunne økes.



Den første artikkelen basert på «Mellomlederundersøkelsen 2021» ble publisert i Skolelederen nr. 3/2021.

spørsmål som dekker opplevelse av økte kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til å jobbe sammen med kollegaer på senere arbeidsoppgaver, samt økt tilgang til relevante ledelsesmetoder og ledelsesverktøyer.

HVA ER ET TEAM?

Et team kan defineres som «...en relativt autonom arbeidsgruppe på minst tre personer som i høy grad arbeider gjensidig oppgaveavhengig av hverandre over tid, som i stor grad er felles, eksternt ansvarlige for å innfri gruppens resultatmål, og hvor teammedlemmenes relasjoner er gruppens grunnleggende bestanddel» (Hjertø, Zachariassen, & Andersen, 2021), se også Hjertø (2013). Vår definisjon bygger på forskning fra en tidsperiode hvor fremtredende forskere forsøkte å rydde opp i den da blomstrende floraen av uklare teamdefinisjoner og urealistiske holdninger til hva team kunne prestere (Cohen & Bailey, 1997; Hackman, 1987; Sundstrom, De Meuse, & Futrell, 1990).

Teamformen slik vi har definert den i denne artikkelen kan være den beste samarbeidsformen man kan ha i grupper. Det ligger en mektig kraft i en felles erkjennelse av at vi både trenger hverandre og at vi til syvende og sist også står felles ansvarlige for det vi presterer. Denne

kraften er ofte synliggjort i lagsport, som for eksempel i håndball. Her skal det ikke være verken syndebukker eller stjerner som scoret bølgevis av mål sier at «jeg fikk så mange glimrende innspill». Keeperen som «stengte buret» sier at «forsvaret tok det ene hjørnet og jeg tok det andre». I lagsport må man virkelig skjønne hva et team er for å kunne prestere, for ikke å si å kunne overleve.

Det som imidlertid har blitt underspilt i litteraturen er at samarbeid også kan være svært krevende, spesielt når mye står på spill. Det er ille når den gjensidige avhengigheten gjør at man mislykkes med egen innsats fordi en eller flere av de andre i teamet ikke presterer. Og det er ekstra ille når man må stå oppreist og ta kritikken som hagler mot teamets dårlige innsats når man selv føler at man har gjort er bra jobb. Én for alle, alle for én er ikke alltid en «søndagsskole».

ARBEIDER REKTORS LEDERGRUPPER SOM TEAM?

I vår undersøkelse ble mellomlederne spurt om i hvilken grad de opplevde at de var gjensidig avhengig av hverandre i sin utøvelse av ledelse på skolen, og i hvor stor grad de opplevde å ha et felles ansvar i ledergruppa for skolens suksess.

OM UNDERSØKELSEN

Undersøkelsen ble gjennomført som en internett-basert spørreundersøkelse til mellomledere i skolen som er medlem i Skolelederforbundet. 709 mellomledere besvarte undersøkelsen, hvilket tilsvarer en svarrate på 57%.

Svarene på en skala fra 1 til 5 fra 653 mellomledere ga et gjennomsnitt på 3.6 for spørsmål om gjensidig avhengighet og 4.1 på spørsmål om felles ansvar (snitt 3.9 for begge spørsmål). Vi kan føye til at kravet om «en relativt autonom arbeidsgruppe» i definisjonen også er innfridd for skolens ledergruppe. Da i første rekke gjennom den sterke posisjonen rektor som «teamleder» har i skolesystemet, men og med sin direkte rapporteringslinje opp til kommunedirektøren.

I tillegg opplever mellomlederne i rektors ledergruppe høy grad av autonomi, som også er et element i teamdefinisjonen, men ikke innlemmet i våre videre analyser. På spørsmål om de hadde «frihet til å kunne definere egne ansvarsområder», hadde «generell selvstendighet i jobben» og om de hadde «frihet til å ta beslutninger i viktige saker», scoret 53% av mellomlederne 4 poeng («enig») eller mer på en skala fra 1(helt uenig) til 5 (helt enig). Hele 74% scoret 3.5 poeng eller mer.

En god kandidat til den dypeste frihetsdimensjonen blant spørsmålene var «Min overordnede gir meg stor frihet i å definere mine ansvarsområder selv». Her var 61% av mellomlederne «enige». I en tradisjonell organisasjonsteoretisk forstand er den ansattes ansvarsområder allerede

definert i utgangspunktet, og den eneste som kan endre på dette er vedkommendes overordnede, og da under spesifiserte betingelser (som for eksempel resultat av forhandlingsprosess mellom partene eller force majeure situasjoner). Selv om det ofte kan skje mindre justeringer i ansvarsforhold i praksis, så er det nærmest litt oppsiktsvekkende at 410 av 672 mellomlederne opplevde at de har «stor frihet» til å selv definere hva de skulle ha ansvaret for i jobben sin.

TEAM OG OPPLEVELSE AV LÆRING

Vi gjennomførte en analyse for å se hvordan teamformen var relatert til opplevelse av læring i teamet. Resultatene i analysen ble kontrollert for kjønn, ansiennitet i skolesystemet og ansiennitet som mellomleder.

Vi fant at mellomledernes opplevelse av gjensidig avhengighet var sterkt, positivt relatert til opplevelse av læring i teamet ($\beta = .266$, $p < .001$, $N = 653$), og vi fant at opplevelsen av felles ansvar i like stor grad var sterkt, positivt relatert til opplevelse av læring i teamet ($\beta = .274$, $p < .001$, $N = 653$).

Konklusjonen: Mellomledere som oppgir høy gjensidig avhengighet mellom teammedlemmene og høyt felles ansvar i teamet rapporterer også et høyt læringsnivå i teamet.

LEDERSTØTTE

Undersøkelsen analyserer også lederstøtte fra rektor relatert til mellomledernes læring i ledergruppen. Relasjonen mellom rektor og den enkelte mellomleder er per definisjon asymmetrisk gjennom rektors posisjon i skolens myndighetshierarki. Denne ubalansen i maktforholdet må rektor være seg bevisst i samspeilet med de andre i ledergruppen, og det er avgjørende for å bli gitt tillit fra mellomled-

erne. Rektor er i denne posisjonen i ledergruppen tillitsmottaker (Grimen, 2013), og det innebærer at de som sitter rundt rektors bord ikke er i tvil om at de har rektors støtte når det trengs. Samtidig vil et støttende og troverdig lederskap fra rektors side også stimulere en slik tillitsrelasjon. Lederstøtte fra rektor har vi kartlagt gjennom følgende indikatorer: Tydelige tilbakemeldinger, godt samarbeid, støtte i implementeringsarbeid, engasjement, god veiledning, integritet, ærlighet og troverdighet.

Vår analyse av relasjonen mellom lederstøtte og læring i teamet, kontrollert for kjønn, ansiennitet i skolesystemet og ansiennitet som mellomleder, viste at mellomledernes opplevelse av lederstøtte var sterkt, positivt relatert til opplevelse av læring i teamet ($\beta = .546$, $p < .001$, $N = 655$).

Konklusjon: Mellomledere som oppgir høy lederstøtte rapporterer også et høyt læringsnivå i teamet.

MÅLORIENTERING

En undervurdert, men svært praksisrelevant faktor for teamlæring er gruppens målorientering. I vår studie beskriver denne variabelen at: Ledergruppen har investert mye tid i å klargjøre målene for arbeidet; at møtene har klare mål og at det har vært klart hva som har forventet av ledergruppen; og at ledergruppen har brukt tid til å forsikre seg om at hvert medlem forstår gruppens oppgaver.

Det kan muligens synes trivielt for leseren, men en høy grad av målorientering vil være synonymt med at ledergruppen har en mer omforent forståelse av prioriteringer, formål og retning for

arbeidet enn i det motsatte tilfellet. Vi gjennomførte en analyse for å se hvordan målorientering var relatert til opplevelse av læring i teamet. Resultatene i analysen ble kontrollert for kjønn, ansiennitet i skolesystemet og ansiennitet som mellomleder. Vi fant at mellomledernes opplevelse av målorientering var sterkt, positivt relatert til opplevelse av læring i teamet ($\beta = .546$, $p < .001$, $N = 655$). Dette korresponderer også med funn fra «Rektorundersøkelsen 2018», utført for Skolelederforbundet, der vi avdekket at målorientering støttet ledergruppens læring (Hjertø & Paulsen, 2019).

Konklusjon: Mellomledere som oppgir høy grad av målorientering rapporterer også et høyt læringsnivå i teamet.

REKTORS «HÅNDBOK» FOR EFFEKTIVE LEDEGRUPPER

I vår artikkel i forrige utgave av «Skolelederen» orienterte vi om våre funn knyttet til mellomledernes jobbtillfredshet, mens vi i denne artikkelen tilsvarende har presentert funn knyttet til mellomledernes opplevelse av læring, eller mer presist, praksislæring, i rektors ledergruppe.

Jobbtillfredshet og læring er (sammen med prestasjoner) knyttet til begrepet effektivitet. Effektivitetsbegrepet er ikke spesielt populært i norsk skoledebatt, med assosiasjoner i retning av «effektivitetsjag» og «stoppeklokkeeffektivitet». Men i vår sammenheng forstår vi mer korrekt begrepet i retning av uttrykk som «virkningsfullt». Det vil si at en handling «virker» ut fra det som er målet for handlingen (Skodvin & Aamodt, 2001).

I vår artikkel i «Skolelederen»

nr.3/2021 presenterte vi et empirisk grunnlag for å hevde at mestringsstro «Selv når ting er vanskelig, kan jeg prestere ganske godt», innflytelse «Jeg tror jeg kan ha innflytelse på de ansatte gjennom mine handlinger» og autonomi «Jeg har som mellomleder er svært selvstendig jobb» virker positivt på mellomledernes jobbtillfredshet («I hvilken grad er du fornøyd med det arbeidet du får utført i din stilling/funksjon?»).

I denne artikkelen har vi presentert et empirisk grunnlag for å hevde at målorientering («ledergruppen har investert mye tid til å klargjøre våre mål»), lederstøtte («min nærmeste leder etterspør ofte mine erfaringer i ledelsesspørsmål») og det å arbeide som et team (høy gjensidig avhengighet og høyt felles ansvar), virker positivt på mellomledernes praksislæring («gjennom arbeidet i ledergruppen på skolen har jeg fått tilgang til ledelsesmetoder og ledelsesverktøyer som er relevante for jobben min som mellomleder»).

Man kan kanskje foreslå at våre to artikler kan fungere som en forkortet «rektors håndbok i effektive ledergrupper», ved å bruke de tre ingrediensene i første

artikkel til å heve mellomledernes jobbtillfredshet i ledergruppen, og de tre i denne artikkelen til å skape læringsopplevelser. Eller kanskje aller helst; blande alle de seks faktorene sammen til en systematisk handlingsplan for å øke trivsels- og

læringselementene i effektivitetsbegrepet for mellomlederne i skolen. Så vil nok det tredje elementet i effektivitetsbegrepet, prestasjonene, ganske langt på vei komme av seg selv.

REFERANSER

- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. 1997. What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23: 239-290.
- Grimen, H. 2013. Hva er tillit? Oslo: Universitetsforlaget.
- Hackman, J. R. 1987. The design of work teams. In J. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior*: 315-342. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hackman, J. R. 1990. Groups that work (and those that don't): Creating conditions for effective teamwork. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hjertø, K. B. 2013. Team. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjertø, K. B., & Paulsen, J. M. 2017. Learning Outcomes in Leadership Teams: The Multi-Level Dynamics of Mastery Goal Orienting, Team Psychological Safety, and Team Potency. *Human Performance*, 30(1): 38-56.
- Hjertø, K. B., & Paulsen, J. M. 2019. Hvordan øke skoleeiers utviklingsstøtte til rektorene? En analyse av dynamikken i lærende ledergrupper hos skoleeiere. Oslo: Skolelederforbundet.
- Hjertø, K. B., Zachariassen, T., & Andersen, M. S. 2021. Team i skolen. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., & Børte, K. 2018. Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov. En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenteret for Utdanning.
- Paulsen, J. M., & Hjertø, K. B. 2019. Strengthening school principals' professional development through effective school ownership in Norwegian municipalities. *International Journal of Educational Management*, 33(5): 939-953.
- Printy, S. M. 2008. Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2): 187-226.
- Skodvin, O.-J., & Aamodt, P. O. 2001. Effektivitetsbegrepet i høyere utdanning: Hvordan er begrepet brukt i norsk høyere utdanningspolitikk?
- Sundstrom, E., De Meuse, K. P., & Futrell, D. 1990. Work teams: Application and effectiveness. *American Psychologist*, 45(2): 120-133.
- Wageman, R., Nunes, D. A., Burruss, J. A., & Hackman, J. R. 2008. Senior Leadership Teams. What it takes to make them great. Boston: Harvard Business School Publishing.

OM FORFATTERNE



Jan Merok Paulsen

Jan Merok Paulsen har doktorgrad i organisasjons- og ledelsesfag og er professor i skoleledelse tilknyttet OsloMet. Hans forskning omfatter ledelse fra skoleeiernivået, rektors ledelse,

mellomledelse i skolen og læring i skolens ulike profesjonelle fellesskap. Jan Merok Paulsen har publisert flere fagbøker og er en mye brukt foredragsholder. Han jobber også som konsulent for kommunale og fylkeskommunale skoleeiere og er faglig rådgiver for Skolelederforbundet.



Kjell B. Hjertø

Kjell B. Hjertø er dr.oecon. fra Handelshøyskolen BI og er tilknyttet Høgskolen Innlandet som førsteamanuensis. Hjertø har vært lektor i videregående skole, forlagssjef for Aschehoug undervisningsavdeling og for-

lagssjef og adm.dir. i Grøndahl Dreyers forlag. Som senior manager i Ernst & Young consulting arbeidet Hjertø i flere år med ledelse, team og konflikter som spesialområde. Han har skrevet flere fagbøker og forskningsartikler og er hyppig brukt som foreleser og foredragsholder, og han er faglig rådgiver for Skolelederforbundet.

SYMBOL
Symboler for antall, subtraksjon og likhet

FORANDRING
Verdien til uttrykket forandres når vi subtraherer

FORM
Tallet 3 består av to bueformer

STILLING
Likhetstegnet består av to linjestykker med vannrett og parallell stilling

FORSKJELL
Forskjellen i antall mellom fire og tre er én

LIKHET OG VERDI
Uttrykkene på hver side av likhetstegnet har lik verdi

RETNING
Leses i retning fra venstre mot høyre

DEL AV HELHET
Tallet 4 er en del av uttrykket 4-3

PLASS
Tallet med plass til høyre for minustegnet er det som skal trekkes fra

Over vises ulike begreper eleven må beherske i et enkelt regnestykke.

nøkkelen til å mestre matematikk

Verdens første digitale læremiddel med fokus på de helt nødvendige grunnleggende begrepene

ento.no

ento



Ekspertgruppe gir råd om hvordan skolene kan løfte kvaliteten på opplæringen

Skoler som systematisk vurderer egen praksis og bruker det aktivt til å utvikle kvaliteten, lykkes best med å løfte elevenes resultater. Det kommer frem i sluttrapporten til Ekspertgruppen for skolebidrag.

– Alle elever skal lære mest mulig, uavhengig av hva slags forutsetninger de har med seg hjemmefra. Derfor er det bra at vi får vite hva skolene som greier å løfte elevene gjør riktig. Skoler og kommuner bør jobbe systematisk med å heve kvaliteten på opplæringen, og rådene fra ekspertgruppen er nyttige i dette arbeidet, sier kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby (V).

Rapporten «En skole for vår tid» beskriver hva som kjennetegner de som lykkes med å løfte elevene, og hva som skal til for at skoler med lavt skolebidrag kan heve kvaliteten.

SKOLENE SOM LYKKES HAR SATT KVALITETSVURDERING I SYSTEM

Kommuner og skoler som lykkes med å løfte kvaliteten på opplæringen har gjort noen klare prioriteringer, og har satt skolebasert vurdering i system. Det vil si at de vurderer og utvikler skolens praksis som en del av daglig drift, og bruker dette til å forbedre elevenes opplæring. Lærere og ledelse har en undersøkende og utforskende tilnærming, og bruker kunnskapen de får i kvalitetsutviklingsarbeidet. De involverer også elevene i stor grad.

Godt arbeid med kvalitetsutvikling forutsetter høy skolefaglig kompetanse og medvirkning.

– Skoler med høyt bidrag til elevenes læring praktiserer medvirkning på alle nivåer: skoleeierne samarbeider med

skoleledelsen, skolelederne samarbeider med lærerne, lærerne samarbeider med elevene, og elevene opplever en høy grad av medvirkning. På disse skolene er ingen overlatt til seg selv, sier utvalgsleder og professor Sølvi Lillejord.

Ekspertgruppen konkluderer også med at hvis alle kommunene hadde fulgt opp og støttet skolenes arbeid med skolebasert vurdering, hadde flere skoler klart å løfte kvaliteten på opplæringen. Nasjonale myndigheter må tydeliggjøre mål og hensikt med kvalitetsvurdering, og kommunisere dette til alle nivåer i utdanningssektoren.

EKSPERTGRUPPEN FORESLÅR AT FØLGENDE TILTAK IVERKSETTES

- Utarbeide en omforent tolkning av § 13-3e i Opplæringsloven som tydeliggjør hva skolebasert vurdering innebærer og kan legges til grunn for arbeid med kvalitetsutvikling i skolen.
- Utvikling av nasjonale rammer for skolefaglig kompetanse.
- Oppdrag til Statsforvalteren om å samordne regional veiledningskompetanse.
- Videreutvikling av Oppfølgingsordningen.
- Lærende og veiledningsorienterte tilsyn på § 13-3e
- Sanksjoner for skoleeiere som ikke tar sitt ansvar for kvalitetsutvikling i skolen (jfr. ROBEK-liste).

En av fire skoler måtte stenge

I perioden fra 4. januar til 12. mars måtte 25 prosent av landets 2767 grunnskoler stenge helt eller delvis minst én gang som følge av smitteutbrudd eller smitteverntiltak, viser en ny analyse fra Utdanningsdirektoratet.

Det har imidlertid vært store regionale forskjeller: I Oslo har hele 60 prosent av skolene vært stengt, og i Viken gjaldt det 45 prosent. Møre og Romsdal og Rogaland er fylkene med lavest andel stengte skoler, med henholdsvis 11 og 12 prosent. Analysen viser også at 16 prosent av skolene slet med å få tak i en eller flere elever. Også her var det store regionale forskjeller: I Oslo oppgir 45 prosent av skolene at de har hatt utfordringer med å få tak i én eller flere elever. I Viken oppgir 26 prosent det samme.

I tilfeller der hele skolen måtte holde stengt, var skolen i gjennomsnitt stengt i 3 dager. 40 prosent av skolene var stengt en dag og nesten 50 prosent av skolene i 2-5 dager. Skolene som måtte holde enkelte trinn stengt, holdt i gjennomsnitt stengt seks dager i perioden.

Ny direktør i Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse



Fra og med 1. juli 2021 får Norge et nytt Direktorat for høyere utdanning og kompetanse (H K - d i r). Sveinung Skule (55) er ansatt som direktør for direktoratet. Han kommer fra stillingen som direktør i Kompetanse Norge. Før det har han blant annet vært administrerende direktør for NIFU, forskningsdirektør ved Oslo Met og konstituert avdelingsdirektør i Kunnskapsdepartementet. Hovedkontoret for det nye direktoratet er i Bergen.

Nye midler til forskning på seksuelle overgrep mot barn og unge over internett

Seksuelle overgrep mot barn og unge over internett er et alvorlig samfunnsproblem, som vi har for lite kunnskap om. Regjeringen vil igangsette tre nye forskningsprosjekter om temaet.

Det er særlig behov for ny kunnskap om barn og unge som gjennomfører overgrep mot andre unge.

– Det er bekymringsfullt at en betydelig andel av seksuelle overgrep mot barn og unge over internett begås av andre barn og unge. Dette er spesielt urovekkende med tanke på at det å begå et seksuallovbrudd i ung alder kan øke risikoen for å begå nye overgrep. Derfor trenger vi mer kunnskap om disse personene, for å forstå mekanismene som ligger bak, og hvordan overgrep kan forhindres i fremtiden, sier statsminister Erna Solberg.

TRE PROSJEKTER

Regjeringen gir midler til tre prosjekter. Tildelingene er på i alt 8,5 millioner.

Det første prosjektet er en kunnskapsoversikt om forskning som kan årsaksforklare seksuelle overgrep mot barn, enten det foregår ansikt til ansikt eller på digital plattform. Det andre prosjektet består av tre ulike analyser av gjerningspersoner og barn og unge utsatt for overgrep, primært over internett.

Det tredje prosjektet er en kartlegging og analyse av arenaer som brukes til tilgang og deling av overgrepsmateriale.



Skal vi forhindre overgrep så må vi også skjønne hvordan vi skal stoppe at folk blir overgripere, sier statsminister Erna Solberg. (Foto: Torbjørn Kjosvold/Forsvaret)



Forsikring gjennom jobben er ofte ikke nok

Lurer du på hvilke forsikringer du har gjennom arbeidsgiver og hvilke du selv bør ha i tillegg? Da kan du avtale telefon- eller videomøte med en av Gjensidiges rådgivere. Sammen kan dere vurdere økonomien din, familiesituasjonen og ønskene dine, slik at du får forsikringene som passer for deg. Som medlem i Skolelederforbundet kan du blant annet kjøpe YS Livsforsikring og YS Uføreforsikring Pluss til svært lav pris. Se gjensidige.no/lys

Avtal video- eller telefonmøte med en av rådgiverne våre på gjensidige.no/radgivning eller ring oss på **915 03100**.






– De spurte aldri om familien min

Slik beskriver en ung jente på 21 år i en flyktningfamilie hvordan hun ble møtt av fagfolk i Norge. Hun er en av ungdommene som har deltatt i en ny studie.

Tekst: Sonja Balci



Jennifer Drummond Johansen hørte mange sterke historier i arbeidet med avhandlingen sin. – Det var et tankekors, og som både fagpersoner og medmennesker, må vi tørre å bry oss, sier hun. (Foto: Sonja Balci)

Problemen til foreldrene har preget oppveksten til ungdommene på ulike måter. Allerede som barn måtte de ta ansvar både for seg selv, søsken og foreldrene. Ungdommens beskrivelser går fra svært alvorlige situasjoner med omsorgssvikt og vold, til andre som beskriver foreldre som har vært deprimerede i perioder.

Jennifer Drummond Johansen har i

doktorgradsarbeidet sitt ved OsloMet intervjuet 16 ungdommer som har vokst opp i en flyktningfamilie i Norge. Noen er født i Norge, mens andre kom til Norge som barn. De har forskjellig landbakgrunn – som tidligere Jugoslavia, Midtøsten og afrikanske land.

– Vi vet at psykiske helseproblemer til foreldrene kan påvirke foreldrenes evne til å ta vare på barna og gi god omsorg. For barn i flyktningfamilier med psykisk syke foreldre er det ekstra vanskelig, fordi de mangler den støtten fra nettverket som andre barn vanligvis har, sier Johansen.

TRENGER MER HJELP ENN ANDRE

Resten av familien deres bor i et annet land, og de har kun foreldrene sine her. God støtte og hjelp fra fagfolk kan derfor være helt avgjørende for disse barna.

Hun mener at flyktningfamilier ofte ikke får den hjelpen de trenger, fordi det er for lite kunnskap om hvilke utfordringer de har.

– Det er så komplekst, og de trenger hjelp på så mange områder. Ikke bare til norskkurs og språkvansker.

– For å kunne lære seg et nytt språk og

et nytt samfunn å kjenne, må man ha en stabil livssituasjon og god psykisk helse. Vi må undersøke hvor familien befinner seg i dette landskapet og begynne der, påpeker Johansen.

BLIR IKKE HØRT

I den siste studien har Jennifer Drummond Johansen intervjuet tre av ungdommene som slet mest. Analysene av intervjuene avslører et system med fagfolk som ofte ikke utforsker hva de egentlig trenger av hjelp.

Med fagfolk mener hun velferdsstatens voksne i offentlige instanser, som for eksempel læreren, legen, barneverns-

OM ARTIKKELEN

Artikkelen er en forskningsartikkel fra Fakultet for helsevitenskap ved OsloMet. Jennifer Drummond Johansen forsvarte sin doktorgradsavhandling 10. mars 2021. Studien har vært støttet av Rådet for Psykisk helse og Stiftelsen DAM.

pedagogen eller de ansatte i barnehagen.

Slik beskriver en av jentene det:

«De spurte aldri om familien min og de tingene. Og med mamma var det: «hvordan har du det i dag?», men ingen spurte «hvordan har barnet ditt det?» Så de tenker på pasienten, men ikke hvordan hun påvirker familien.»

TRENGER MULIGHETEN TIL Å FORTELLE

Fagfolkene fokuserte ofte bare på det som vedkom deres eget fagområde. Det ble ikke tatt hensyn til familien som helhet. For eksempel var skolen kun opptatt av eleven, mens legen var opptatt av pasienten og ikke pasientens familie.

– En alvorlig konsekvens av en slik praksis, er at barna i flyktningfamilier ikke får den beskyttelsen og de tilbudene de har behov for, sier Johansen.

De trenger fagfolk som samarbeider på tvers av profesjoner og tar hensyn til det enkelte barn i hver familie.

– Det aller viktigste er at barna må få mulighet til å fortelle om sine erfaringer og hvilke utfordringer de står ovenfor i hverdagslivet, forklarer hun.

SLITER MED TRAUMER

Det er godt dokumentert at mange flyktninger er traumatiserte etter overgrep og vold i fengsel, krig, under flukt og i flyktningeleir. En europeisk undersøkelse viste for eksempel ti ganger høyere forekomst av posttraumatisk stresslidelse enn i landenes befolkning generelt.

Depresjon, angstlidelser og smertelidelser er vanlig. Alvorlig traumatisering påvirker dessuten evnen til å være i relasjon til andre og vise omsorg.

Psykiske følger av traumatiske hendelser kan ha stor negativ effekt på familieforhold og gjøre det vanskelig for foreldrene å gi barna en god nok omsorg, konkluderer Johansen i sin avhandling.

Tidlig i livet måtte ungdommene som hun har snakket med, ta ansvar for både seg selv, søsken og foreldre, uten å være verken gamle nok til det eller modne nok. Noen av dem måtte hjelpe til som tolk og gå på foreldresamtaler. De ble med mamma til legen og NAV.

De leste brev og fylte ut skjemaer som blir sendt hjem på norsk. De måtte ta ansvar for å betale regninger og sørge for

at moren eller faren tok medisiner. De fulgte småsøsken til barnehagen, handlet og lagde mat.

BARNA FIKK EN OMSORGSROLLE

Ungdommene forsøkte å klare seg best mulig innenfor de rammene de til enhver tid har levd under.

– For foreldrene var det ikke så lett å lære seg norsk og forstå systemet, eller å klare arbeid og utdanning med store helseproblemer. Dermed ble det barna deres som fikk en omsorgsrolle, sier hun og tilføyer:

– Løsrivelsen i ungdomstiden og det å skulle stå på egne bein, blir vanskelig når du har foreldre som er så avhengig av deg.

REFERANSER

Johansen, Jennifer Drummond (2021). Navigating and Negotiating complex contexts: A qualitative study of the experiences and perspectives of young adult children of refugees in Norway. OsloMet, Avhandling 2021 nr. 6. ISBN 978-82-8364-289-6.



Nytt medlemstilbud på billån fra Nordea!

Som medlem av Skolelederforbundet får du et av Norges beste billån. Nå med en rente fra 2,85%

Priseksempel: Eff.rente 4,36 % kr 150.000 o/5 år, etableringsgebyr kr 2.000,-. Tot. Kr 166.860,-



Sjekk andre medlemsfordeler på nordeadirect.no



Grunnleggende begreper – viktige læreforutsetninger i fagfornyelsen som mange overser

Et overordnet mål for den nye læreplanen er å skape en skole der alle elever får mulighet til dybdelæring og varig forståelse. Vi har erfart at ikke alle har de nødvendige forutsetningene for dette. Skolen og samfunnet bærer kostnaden dersom avgjørende faktorer for god læring overses: Elevens grunnleggende begreper og hvor funksjonelle de er i det daglige læringsarbeidet. Kan mange lærevansker forebygges?

OM FORFATTEREN



Solveig Nyborg er realfagslektor (NMBU) og spesialpedagog (NTNU). Hun har vært daglig leder for Nyborg Pedagogikk siden 2011. Hun er også forfatter for bøkene i GANAschehogs Aha!-serie.

Omfattende forskning viser at mangler i det grunnleggende begrepsapparatet vil hemme både mestring av grunnleggende ferdigheter, dybdelæring og effektiv bruk av læringsstrategier i fagene. Vi kan ikke bygge komplekse kunnskapsstrukturer på en vaklende grunnmur, selv ikke med nye læreplaner.

Svakt utviklede grunnleggende begreper fører til at mange elever blir hengende etter i fagene, blir demotiverte og ender i en varig loop med utredninger, økende innsats av ekstra ressurser – og psykososiale utfordringer for eleven selv.

I denne artikkelen vil jeg dele noen av erfaringene jeg har gjort med Systematisk begrepsundervisning som faglærer og spesialpedagog i grunnskolen og i privatpraksis i eget kompetansefirma.

Systematisk begrepsundervisning er en pedagogisk grunnlagstenkning utviklet av professor Magne Nyborg (1927-96). Den er videreført og praktisert av lærere, barnehagelærere og spesialpedagoger mange steder over hele landet, og også internasjonalt.

BEGREPSUNDERVISNING SOM PROBLEM-LØSNING I PRAKSIS

Selv ble jeg kjent med Magne Nyborg og hans forskning og praksis tidlig på 90-tallet. De siste 20 årene har jeg bygget en omfattende kompetanse på begrepsundervisning og det å undervise fag og ferdigheter på en begrepsbasert måte. Undervisningspraksisen er ikke ulik det som i de nye læreplanene

beskrives som strategier for at elever skal oppnå dybdelæring. Noe av erfaringene har også blitt formidlet i bokform.

Jeg har i årene som har gått, undervist svært mange elever i alle aldre, fra småtrinnet og helt opp på vgs-nivå. Det er ofte elever som er blitt hengende etter i fagene eller som har hatt større utfordringer med læring. Gjennom dette arbeidet har jeg sett hvor nødvendig det er for dem å lære sikre grunnleggende begreper for å kunne lære fagene de sliter med. Jeg har også sett at disse begrepene ikke alltid er godt utviklet ved skolestart. Mange elever får de heller ikke på plass uten hjelp, selv etter mange år på skolen.

Generelt opplever jeg at alle barn og unge som strever med grunnleggende ferdigheter og med å tilegne seg og huske fagstoff, har mangelfullt utviklede grunnleggende begreper. Foreløpige resultater fra ferske kartlegginger av grunnleggende begreper hos grunnskoleelever gjennomført ved hjelp begrepstesten fra Conexus Engage, understøtter denne erfaringen.

Vi har også erfart at alle elever, også de med høyt læringspotensiale, har nytte av systematisk begrepsundervisning. De aller fleste av oss har ufullstendig lærte



begreper, og det å være bevisst på bruken av grunnleggende begreper i egen læring, er viktig i det «å lære å lære».

HVA ER GRUNNLEGGENDE BEGREPER?

Magne Nyborg bruker denne betegnelsen om viktige universelle og tverrfaglige begreper knyttet til helt grunnleggende egenskaper og forhold som farge, form, størrelse, antall, stilling, plass, rekkefølge, retning, mønster, funksjon, verdi osv. Dette er de samme begrepene som elevene trenger for å kunne imøtekomme kompetansemål i ny nasjonal læreplan; for eksempel utforske og beskrive egenskaper, sammenligne, oppdage likheter og forskjeller, kategorisere, rekkefølgeordne og sette kunnskaps-elementer inn i større sammenhenger. Også utvikling av algoritmisk tankegang krever at gode grunnleggende begreper læres før de kan tas i bruk.

Utfordringene til elever som strever med fagene, er erfaringsmessig ofte knyttet til flere av de nevnte begrepssystemene. Er slike begreper misoppfattet eller mangelfullt utviklet, vil mange av de ellers anbefalte læringsstrategiene og tiltakene ikke gi forventet læringsutbytte.

KAN VI ENDRE LÆREFORUTSETNINGER?

Nå vil mange mene at det ikke kommer som noen overraskelse at elever med opplevde lærevansker også har mangler i det grunnleggende begrepsapparatet. Disse elevene kan ha utfordringer knyttet til sanseapparat, oppmerksomhet, konsentrasjon, arbeidsminne, organisering av seg selv og sitt arbeid, osv. Dette kan være medvirkende årsaker til at de ikke intuitivt har dannet de samme begrepene som andre. For mange lærere er det imidlertid mer ukjent at læreforutsetninger som gjelder blant annet oppmerksomhet, prosessering og arbeidsminne ikke er statiske, men kan påvirkes nokså mye gjennom blant annet begrepsundervisning. Erfaringene som vi har gjort i praksis, er da i tråd med teorier knyttet til *growth mindset*, og nyere funn som viser at også den såkalte «flytende intelligensen», som tidligere ble definert som den delen av intelligensen som er uavhengig av opplæring, kan endres.

Det interessante er at når disse elevene får undervist begrepene på en systematisk måte, så læres som regel begrepene like godt, om ikke bedre, enn slik de er lært av de elevene som man mener ikke trenger

slik undervisning. Dermed vil forklaringer og instruksjoner gi bedre mening til eleven. Ordene og begrepene som brukes i formidlingen forstås nå på samme måte som læreren har som intensjon. Eleven øver bruk av begrepene og blir i stand til selv å utforske, analysere og resonnere og å lære gjennom dette. Når elevene opplever mestring, vil elevenes motivasjon og selvbilde styrkes, noe som i sin tur også styrker læringen. Vi opplever at de fleste elever vi har hjulpet, kan lære mer og bedre enn det som ofte er predikert ut fra intelligenstester, diagnoser og tidligere erfaringer.

FOREBYGGING ER ENKLERE OG RIMELIGERE ENN TILTAK I ETTERKANT

Ungdomsskoleelever som, gjennom hjelp med begrepene, endelig lærer å lese, skrive og regne til et godt og funksjonelt nivå, burde fått denne hjelpen mye tidligere. Da ville de sluppet å bli hengende så langt etter, og hadde spart år med frustrasjon, lav motivasjon og ofte unødige ressursbruk fra skolens side.

Når vi vet dette, ser vi at det vil være mye å vinne på å gi nødvendig begrepsundervisning forebyggende til alle, allerede

før eventuelle lærevansker viser seg. I starten er det ikke alltid like lett å fastslå hvem som vil kunne få begrepsrelaterte utfordringer. Vi vet også lite om hvilket erfaringsgrunnlag elevene har bygget begrepene sine på.

I forkant av reform '97 foreslo derfor Magne Nyborg å øremerke det nye første skoleåret til nettopp arbeid med grunnleggende begreper, en idé det ville være vel verd å spinne videre på.

FOREGANGSKOMMUNER SATSER PÅ BEGREPSUNDERVISNING

Flere kommuner, som f.eks. Harstad, Kvæfjord, Giske, Sykkylven og Stavanger, har de siste årene kurset småtrinns lærere, barnehagelærere og spesialpedagoger i PP-tjenesten i systematisk begrepsundervisning. Mange enkeltskoler og barnehager over hele landet har også prioritert mer omfattende etterutdanning av personalet. Dette er dessverre en tungvint og kostbar måte å bygge viktig undervisningskompetanse, noe som burde vært en del av lærerutdanningen.

Flere av disse kommunene har også lagt bruk av Nyborgs BU-modell inn i sine språk- og leseplaner, som del av et mer systemrettet arbeid. Da utarbeides relativt detaljerte planer både for kompetansehevingstiltak, implementering, vedlikehold og evaluering, samt oversikter over hvilke grunnleggende begreper man forventer skal være lært i henholdsvis barnehage og skole.

I Harstad var man spesielt tidlig ute med en slik begrepsfokuset kommunal språkplan. I forbindelse med den omfattende kommunale etterutdanningen i systematisk begrepsundervisning, ble det foretatt flere runder med spørreundersøkelser blant lærerne som deltok i prosjektet. Resultatet av undersøkelsen viser at deltakerne verdsatte nytten av den nye kompetansen svært høyt.

HVORDAN STÅR DET TIL MED BEGREPENE?

For lærere, spesialpedagoger, skoleledere og skoleeiere vil det være interessant å se på hvordan det står til med de grunn-

leggende begrepene til skolestartere og til elever som blir hengende etter i fagene. Dette vil kunne avdekke eventuelle behov for begrepsundervisning og gi grunnlag for å sette inn mer effektive tiltak. Ved å gi tidlig hjelp, vil forskjeller kunne utlignes. Felles plattform med tanke på ord og begreper fra starten av, vil også gi grunnlag for en mer inkluderende undervisningspraksis.

Å måle hvordan elever forstår grunnleggende begreper, er ingen enkel oppgave, siden kunnskaper alltid er komplekse og samspiller.

SYNERGIEFFEKTER

Systematisk begrepsundervisning er en pedagogisk tilnærming som forsøker å legge seg nær opp til naturlige læringsprosesser. Undervisningsmodellene til Nyborg bygger videre på anerkjente læringsteorier og tilnærminger, og gjenspeiler det som skjer i hverdagen når vi lærer oss nye begreper og ferdigheter. Det ligger derfor en sterk gjenkjenningseffekt i modellene.

Når det er sagt, så er vi som jobber med systematisk begrepsundervisning også bevisst på at skole og læring går ut på langt mer enn bare god begrepslæring. Én enkelt tilnærming er ikke nok for å imøtekomme alle slags utfordringer. Derfor ser vi det som positivt å kombinere begrepsundervisningen med gode metoder, programmer, læringsstrategier og læremidler som fremmer barns læring, forståelse, kreativitet og sosiale samspill. Som Nyborg også selv understreket, så er modellene hans nettopp modeller, og ikke oppskrifter som skal følges slavisk. Modellene kan tilpasses av den enkelte lærer og skole til den enkelte elevens behov på svært differensiert vis.

Utvikling av god praksis er aldri statisk, og bygger alltid videre på det vi erfarer fungerer godt. Derfor blir det spennende å se hvilke synergieffekter det vil gi å kombinere systematisk begrepsundervisningspraksis med andre pedagogiske og didaktiske tilnærminger i de kommunene der dette nå implementeres i større skala.

REFERANSER

Hansen, A. (2006): Begreper til å begripe med. Effekter av systematisk begrepsundervisning for barn med lærevansker på målområder som angår læreforutsetninger, fagfunksjonering og testresultater. Dr.avh. Pedagogisk institutt, UiT. Tilgjengelig på nett: <http://hdl.handle.net/10037/582>

Nyborg, M. (1985): Endring av språklige læreforutsetninger hos pre-operasjonelle barn i førskole og grunnskole. En artikkelsamling basert på femten års forskning og forsøk. Haugesund: Norsk spesialpedagogisk forlag

Nyborg, M. & Nyborg, R. (1996): GBS- grunnleggende begrepsystemer. Asker: INAP-forlaget (2.oppl 2006)

Haywood, H.C. (2020): Cognitive Early Education. Oxford Research Encyclopedias. Oxford University Press: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.971>

Nyborg, S. (2020): En innholdsanalyse av utvalgte norske begrepstester. Kartlegging av grunnleggende begreper viktige i begynneropplæringen i matematikk, sett i et Systematisk begrepsundervisningsperspektiv. Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk. Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU. Tilgjengelig på nett: <https://hdl.handle.net/11250/2720139>

Nyborg, S. (2017): Kap 9: Systematisk begrepsundervisning gjennomført i undervisning av fagbegrep i Hansen, A(red): Systematisk begrepsundervisning i teori og praksis. Bryne: INFOVEST forlag

Karlstad, H.Ø & Nyborg, S. (2019): Aha! Grunnleggende begreper. Hva, hvorfor, hvordan. Oslo: GANAschehoug

Conexus Engage, 2020. Grunnleggende begrepstest. <https://conexus.net/produktinnhold/grunnleggende-begrepstest/>

Hansen, A.(2017): Intelligens definert som evne til å lære, omtalt i et dynamisk perspektiv. PSYKOLOGI I KOMMUNEN nr. 2/2017

Sundet, J. M. (2015). Hva er intelligens. Oslo: Universitetsforlaget.

Nyborg, M. & Brittmark, E.,1993: Hva bør 6-åringer få lære i en eventuell 1.-klasse for 6-åringer? Nordisk Undervisningsforlag, Haugesund.

Språkplan for Harstad kommune, fra barnehage til og med 2.klasse. <https://www.harstad.kommune.no/spraakplan.456571.no.html>

Hansen, A. Koppen, K. & Svendsen, A.(2016): Basisbok 1. Begrepsundervisning, lesemetodikk, foreldrekurs, lesing, matematikkforståelse. Bryne: INFOVEST forlag (s.41)

Løge, I.K. & Lunde, O. (2016): Begrepsforståelse. Bryne: INFOVEST forlag

Aigeltinger, R. & Løge, I.K. (ukjent) Tallstart. Grunnlag for begynneropplæringen. Bryne: INFOVEST forlag

Karstad, T. (2007). Hvilke grunnleggende begreper kan jeg? Del 1 (upubl)



BERGENSKONFERANSEN 2022

LEDERE SOM VISER RETNING

BERGENSKONFERANSEN 2022 HAR FOKUS PÅ VIKTIGHETEN AV ENDRINGSVILLIGE LEDERE. FLERE BIDRAGSYTERE BELYSER TEMAET UT FRA SITT STÅSTED:

■ SEMIRA VIKSTRÖM OG ERIK HALL
ATT VÄNDA EN SKOLA

■ JARL INGE WÆRNESS
DEN UTFORSKENDE ELEVROLLEN

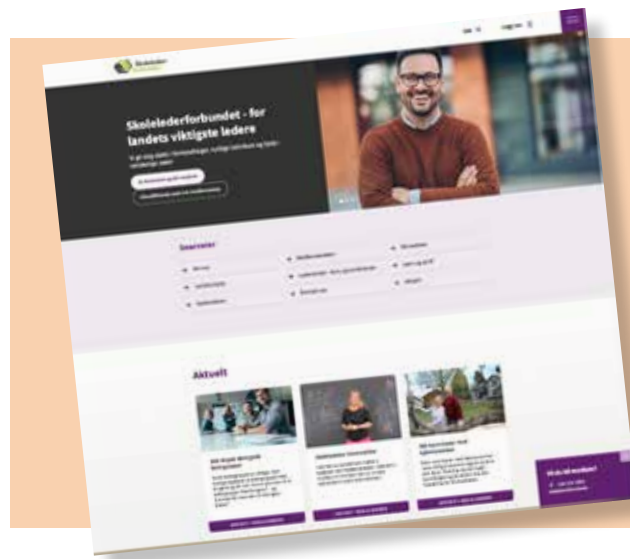
■ AKTUELL NORSK SKOLEPOLITIKK VED SKOLELEDERFORBUNDET SENTRALT

■ UNDERHOLDNING: JON HJØRNEVIK
M/DAGFINN IVERSEN

QUALITY EDVARD GRIEG SANDSLI, BERGEN

LES MER OM PROGRAM
OG FOREDRAGSHOLDERE





Skolelederforbundet får nye nettsider

I løpet av sommeren lanserer vi våre nye nettsider på Skolelederforbundet.no. På nettsidene kan du blant annet holde deg oppdatert på nyheter om skolepolitikk, skoleledelse, aktuelle kurs og seminarer i regi av Skolelederforbundet og du vil til enhver tid finne en oppdatert oversikt over alle våre medlemsfordeler. Du vil også finne mange av artiklene som har stått på trykk i Skolelederen.



Ledersommer i Skolelederen med Nore Wadsten

I sommer skal journalist Nore Wadsten (20) besøke ledere i feriemodus og høre deres refleksjoner etter et krevende år med pandemi. Intervjuene blir publisert på våre nettsider Skolelederforbundet.no.

Hvem er du?

- Jeg heter Nore Wadsten, er 20 år og har nylig avsluttet et årsstudium i kjønnsstudier ved Universitetet i Oslo. Jeg har også gått skrivekunstlinja ved Nansenskolen.

Hvordan er ditt inntrykk av skoleledere?

- Som elev og student har jeg gjennom årene hatt kjennskap til en rekke ulike skoleledere, og mitt inntrykk av dem er

at de er personer som gjør en viktig jobb med mye ansvar.

Hva håper du å få frem med spalten?

- Det jeg håper å få frem med spalten er hvilke erfaringer Skolelederforbundets medlemmer har fått gjennom dette året og hva de gjør for å gjenvinne roen. Forhåpentligvis kan det bli hyggelig sommerlektüre for Skolelederforbundets medlemmer.

Les i neste utgave av Skolelederen:

Hva bruker skolelederne hverdagen til – og hva vil de egentlig bruke den til?

I neste utgave presenterer vi data fra Skolelederforbundets lederundersøkelse 2021, som er utarbeidet av professor Rudi Kirkhaug ved Universitetet i Tromsø. Lederundersøkelsen har som mål å kartlegge arbeidsoppgavene og arbeidsbetingelsene for skoleledere. Undersøkelsen viser blant annet at det er en tydelig forskjell mellom hva ledere og medarbeidere mener bør prege ledernes hverdag og hva de faktisk bruker tiden på. Vedvarende misforhold vil kunne svekke lederfunksjonen, øke turnover og vanskeliggjøre rekrutteringen til skolelederstillinger.



Rudi Kirkhaug



#viktigsteleder2021



TINE S. PRØITZ



ØYSTEIN GILJE



VIVIANE ROBINSON

SKOLER SOM LÆRER KOLLEKTIVT – lærende felleskap gjennom tillitsbasert ledelse

Vil du lære mer om hvordan du kan lede utviklingen av en lærende organisasjon som skal innfri et stadig mer komplekst samfunnsoppdrag? Da vil Skolelederforbundets store lederkonferanse #Viktigsteleder2021 være et riktig sted å begynne. Sjekk programmet!

VIL DU BLI MED PÅ KONFERANSEN – DELTA DIGITALT!

PROGRAM

Torsdag 23.09.2021

- Reduce Change to Increase Improvement v/ Distinguished Professor Emeritus Viviane Robinson.
- Ledelse av læring. Hva kjennetegner små kommuner med gode skolerresultater over tid? v/ PhD-stipendiat Hilde Forfang (SEPU).
- Skolelederen som endringsagent og reformatør fra Kunnskapsløft til Fagfornyelse, v/professor ved USN Tine S. Prøitz.

Fredag 24.09. 2021

- Nye lederroller i skolen – nye vilkår for skoleutvikling? v/ Professor ved OsloMet Sølvi Mausestagen.
- Hvordan lede utviklingen av den digitale, fagfornyede skolen? v/ professor på UiO Øystein Gilje
- Med Fagfornyelsen som kart og verdigunnet som kompass. En (oppdatert) reiseguide til kapittel 9A. v/ mobbeombud i Oslo, Kjerstin Owren
- «Lærende felleskap gjennom tillitsbasert ledelse». Oppsummering og avslutning v/ professor tilknyttet OsloMet Jan Merok Paulsen

**DATO: 23.09. – 24.09.2021 • STED: SCANDIC OSLO AIRPORT HOTEL
PÅMELDINGSFRIST: 10.08.2021**

Fysisk konferanse er nå fulltegnet og vi åpner for at flere kan delta på konferansen. Meld deg på og delta digitalt:

Konferanseavgift for medlemmer (to dager):
Kr. 2.000,- ekskl. mva (Kr. 2.500,- inkl. mva)

Konferanseavgift for ikke-medlemmer (to dager):
Kr. 2.400,- ekskl. mva (Kr. 3.000,- inkl. mva)

Påmelding: <https://viktigsteleder2021.axacoair.se>



#viktigsteleder
2021



Gi bøkene lengre levetid



Forsterkede bokpermer tåler mer og gir bøkene lengre levetid.

OrbitArena er den største leverandøren av laminerte bøker til skoler og bibliotek over hele landet. Bestill bøkene ferdig forsterket neste gang. Kvalitet og rask levering.