

SKOLELEDEREN

Nr. 08 — desember 2022 • Fagblad for skoleledelse

**Forskningsartikkel:
Rektorrollen i en
reformtid**

Fire gode råd for
**digital kompetanse-
utvikling**

Nye Søgne vgs:
Øker fra 100 til 600 elever



s 6

Leder	s. 3
Lederintervjuet: Anita Ingebrigtsen Fredriksen	s. 6
Juristene svarer: Innsyn i protokoller fra lønnsforhandlinger	s. 12
Skoleledelse: Fire råd for digital kompetanseutvikling	s. 14
Fylkeslederen har ordet: Rogaland	s. 20
Forskningsartikkel: Rektorrollen i en reformtid	s. 22



s 14



s 20



s 22



Skolelederforbundet

UTGIVER:
Skolelederforbundet
Lakkegata 23, 0187 OSLO

POSTADRESSE:
Postboks 9030 GRØNLAND
0133 OSLO
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:
Edda Grafisk AS

Forsidebilde: UiO

Oppslag: 7063 eks.
33. årgang

ISSN 082-2062

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

Annonsealg:
Anne-Lise Fængsrud
Salgsjef
Tlf. 99648546
E-post: anne-lise@tkmedia.no

Utgivelsesplan		
Nr	Materialfrist	Utgivelse
1	31.01	15.02
2	07.03	22.03
3	19.04	03.05
4	30.05	14.06
5	12.08	30.08
6	12.09	27.09
7	24.10	08.11
8	28.11	13.12



LEDER

Skolelederforbundet vokser

Vi kan med glede feire at vi har bak oss et år med god medlemsvekst, med 440 nye medlemmer i 2022. I det kommende året har vi et bredt spekter av oppgaver på blokka for å ivareta våre medlemmer og ledes interesser i sektoren.

Ledere i barnehage og skole har givende og krevende arbeidsdager, og vi skal jobbe for å sikre gode arbeidsvilkår, øke kunnskap om og rammer for ledelse og være en tydelig og synlig aktør i samfunnet.

Skolelederforbundet er en arbeidstakerorganisasjon som i tillegg til å sikre lønn og arbeidsvilkår, har en solid plass i det utdanningspolitiske ordskiftet. Vi ber oss inn, og inviteres inn, til departementet, til direktoratet, til KS, til de ulike politiske partiene og media. Vi har en solid plass i nettverk og partnerskap som ivaretar utvikling og samhandling om kjerneoppgavene våre i oppvekstsektoren. Både European School Heads Assosiation (ESHA), vårt nordiske partnerskap og norske nettverk og arbeidsgrupper har skole- og barnehageutvikling, læring og læringsmiljø på agendaen. Det gjør meg stolt å se at vi kan bidra til en bedre oppvekst ved å initiere og delta i dette arbeidet.

I tillegg til alle gode møter med medlemmer, står to opplevelser sterkt frem fra høstens arbeid.

Det ene er en studietur med Partnerskap mot mobbing til København, der fagmiljøer fra Danmark, Island, Sverige, Finland og Norge utvekslet erfaringer og tenkte fremover. Det er et svært godt samarbeid mellom partene som sikrer en god dialog rundt barnehager og skolers stadig mer utvidede mandat. Det at vi som ledere er «frampå stolen» og engasjerer oss i dette arbeidet er avgjørende. Vi skal ivareta våre medlemmers interesser også her. Den årlige samlingen i ESHA, med presentasjon av forskning og workshops i EEPN (European Education Policy Network) var også et interessant møte. Det er en umiddelbar sammenheng i temaene fra den europeiske læringsdialogen, til den nordiske og til den norske - heldigvis! Det er sammenheng, helhet og høye ambisjoner. Akkurat som hos oss. Skolelederforbundet skal være fremtidsrettet, kompetent og handlekraftig, og ved å delta så aktivt, være så involvert og bidra så godt, skaper vi en organisasjon som kan støtte ledere for fremtidens barnehage og skole. Europa, Norden og Norge ser også de samme utfordringene i rekruttering og i prioriteringer til rammer for ledelse. Vi har mye å hente på et tett samarbeid med flere parter ute og hjemme. Vi må også bringe til torgs at noe av utviklingen vi ser hos våre naboer, gir oss viktige argumenter for å ivareta og styrke det som virker hos oss.

Dette første halvåret mitt som frikjøpt for dere har vært fascinerende, mangfoldig og svært lærerikt. Vi har et kompetent og ivrig sekretariat som står på for oss

og som legger det praktiske til rette for at vi skal kunne stille forberedt på møter med aktører i sektoren. Sekretariatet møter og bistår medlemmer i hele landet. Til tross for veksten i antall henvendelser og saker, beholder vi den lave terskelen for kontakt og den personlige dialogen i møter.

Vi har et uunnværlig korps med fylkesledere, lokallagsledere, styremedlemmer, forhandlere og aktive medlemmer rundt i hele landet som setter agenda og retning for oss. Jeg vil takke alle lokallag og fylkeslag som har initiert gode møter med medlemmer gjennom året, og takke for at vi inviteres ut og får ha så tett dialog med medlemmene. Sentralstyret og ledermøtet representerer dette mangfoldet, og våre møtepunkter er givende og viktige.

YS-familien har kommet tettere på oss, eller vi har kommet tettere på dem, må jeg vel si, etter at vi i juni flyttet inn i YS-bygget i Lakkegata. Det er flotte, nye lokaler der vi nå bor godt og møterom, studioer og fasiliteter er tilgjengelig for dere til møter i fylkes- og lokallag. Vi har kjørt diverse kurs og møter her allerede, med svært gode erfaringer. Kom innom når dere er i byen!

Jeg vil på vegne av oss i Lakkegata få takke for alle bidrag gjennom 2022. Vi gleder oss til nye gode møter i 2023. Riktig god førjulstid og en god juleferie når den kommer.

*Mona Søbyskogen,
2.nestleder i
sentralstyret*





Sametingspresident Silje K. Muotka (t.v.) og kunnskapsminister Tonje Brenna la ned grunnsteinen for det nye samlokaliserte kultur- og skolebygget i Kautokeino. (Fotograf: Aslak Mikal Mienna)

Ny samisk videregående skole i Kautokeino

Det samiske nasjonalteateret Beavváš og Samisk videregående skole i Kautokeino blir nå samlokalisert. Grunnsteinen ble lagt ned av kunnskapsminister Tonje Brenna og sametingspresident Silje K. Muotka.

I 1988 ble Statens reindriftsskole slått sammen med den samiske videregående skolen i Kautokeino. Fem år senere fikk Beavváš status som en av Norges fire nasjonale teaterinstitusjoner. Siden den gang har teateret og skolen hatt stor betydning for samisk kultur og utdanning, men begge institusjonene har lenge hatt behov for nye lokaler. Nå er det

nye kultur- og skolebygget i ferd med å reise seg i Kautokeino, og det skal være klart til innflytting allerede i 2024. Både skolen og teateret kan dra nytte av samlokaliseringen. Blant annet er planen å utvide studietilbudet med en egen linje for musikk, dans og drama – inkludert programfag på områder som lyd, lys og sceneteknikk.

To fagskoler blir sentre for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning

Fagskolen i Rogaland og fagskolen i Viken blir de første som får status som sentre for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning. De to får 12 millioner kroner hver over fire år for å utvikle fagskolesektoren, melder Kunnskapsdepartementet.

I likhet med sentre for fremragende utdanning i universitets- og høyskolesektoren, skal dette være en prestisjeordning som blant annet skal stimulere til økt kvalitet i fagskolene.

Sentrene for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning skal bidra til å øke

den faglige kompetansen og kvaliteten på opplæringen ved fagskolene, styrke samarbeidet på tvers av utdanningsnivåene, øke anseelsen og rekrutteringen. Antall studenter på fagskoler har økt med over 65 prosent siden 2013 og i 2021 var det registrert nærmere 30 000 fagskolestudenter.



Nettbrett gjør barns lek litt mindre kreativ

Barnehagebarn er utforskende når de leker med nettbrett, men leken er litt mindre kreativ og fantasifull enn når barna jobber med fysiske leker, viser ny forskning fra Uppsala universitet. Forskerne har studert to grupper, henholdsvis 2 åringer og 4 – 5 åringer, og 30 barn i to barnehager deltok i undersøkelsen. Du finner mer informasjon om prosjektet på universitetets hjemmesider uu.se.



Ny kortfilm om mobbing

Læringsmiljøsentret ved UiS samarbeider tett med skoler og barnehager for å skape trygge og gode læringsmiljø. Som et ledd i dette arbeidet har de nylig fått laget en film om mobbing i skolen kalt «Alle vet». Filmen er laget av Tallfilm og løfter frem kompleksiteten som kan inntre i en situasjon der mobbing skjer. Filmen er tilgjengelig på nrk.no.

Barnehagelærerutdanningen ved UiT fyller 50 år

Barnhagelærerutdanningen ved UiT har vært svært viktig for å opprettholde rekrutteringen av kompetente barnehagelærere i landsdelen. Siden oppstarten i 1972 har hele 4 500 barnehagelærere blitt utdannet ved UiT. Utdanningen tilbys i dag på seks ulike steder i Nord-Norge: Tromsø, Alta, Harstad, Narvik, Kirkenes og Finnsnes.



Et nytt skoleår er i gang. Besøk FUGs nye hjemmeside hvor du blant annet kan laste ned en inkluderingsplakat som du kan gi til nye foreldre.

Lykke til med samarbeidet!



Anita Ingebrigtsen Fredriksen gleder seg til å flytte inn i det nye skolebygget på Tangvall. Da vi besøkte Søgne videregående skole var det kun et par måneder igjen til overtakelsen den 1. desember 2022. (Foto: Ole Alvik)

Velkommen til en helt ny og litt annerledes skole

I august 2023 kan rektor Anita Ingebrigtsen Fredriksen ønske velkommen til nye Søgne videregående skole. Med fire ganger så mange elever, fem nye programfag, en helt ny ledergruppe, 60 nyansatte og samlokalisering med Tangvall ungdomsskole, kulturskolen, idrettsetaten og fritidsetaten er det mye som skal på plass.

| Tekst og foto: Ole Alvik



Praksisfeltet for naturbruk blir fortsatt på den «gamle» skolen, som ligger landlig til utenfor sentrum. Elevene får imidlertid et veksthus på den nye skolen og på uteområdet skal skolens elevbedrift etablere utsalg og kafedrift. (Foto: Ole Alvik)



Anita Ingebrigtsen Fredriksen har hatt travle dager siden hun begynte som rektor ved Søgne videregående skole for drøyt to år siden. Hun har hatt ett bein i rektorrollen for den «gamle» skolen og ett bein i rollen som prosjektleder for den nye skolen som snart står ferdig i Tangvall sentrum i bydelen Søgne i Kristiansand kommune.

–Jeg har ofte følt at jeg har stått litt i spagat mellom den nye og gamle skolen, sier hun med et smil, samtidig som hun deler ut hjelmer og vernesko for en omvisning i det som fortsatt er en byggeplass.

Vi er på besøk i oktober og om drøye to måneder, den 1. desember 2022, skal elektrikere, snekkere, rørleggere, anleggsmaskiner og provisoriske gulvbelegg, være byttet ut med alt som trengs på en moderne skole. Anita peker og forklarer om verksteder, veksthus og effektive solcellepaneler og det skal ikke mye fantasi til for å innse at skolen blir både fin og funksjonell.

–Jeg gleder meg veldig til åpningen. Det er en fremtidsrettet skole som gir oss muligheten til å ta i bruk moderne teknologi, skape en god sosial arena for elevene og gi god læring. Nå må vi bare utnytte det mulighetsrommet som dette gir og det ser jeg frem til å ta fatt på sammen med medarbeiderne mine, sier hun.

SAMLOKALISERT MED UNGDOMS- OG KULTURSKOLEN

I det nye skolebygget har de valgt å sam-

lokalisere Søgne videregående skole, Tangvall ungdomsskole, Kulturskolen, Fritidsetaten og Idrettsetaten. Skolebygget er delt i tre sammenhengende deler; videregående skole, ungdomsskole og idrettsbygg. Det blir fysisk sambruk på fem områder: kantine, studieverksted/bibliotek, idrettshall, amfiet og auditoriet. Men elevene på ungdomstrinnet og videregående blir mest mulig holdt fysisk adskilt i det daglige. De holder til i ulike deler av bygget, har egne uteområder og bruker kantinen på forskjellige tidsrom. Dette er gjort av hensyn til de yngre elevene. Men det er også andre grunner til dette skillet, og det handler kort fortalt om juss, organisasjonsstruktur og GDPR. Det gjør at de får mindre stordriftsfordeler og samarbeid enn det som var ønskelig fra starten av.

–Jeg og rektoren ved ungdomsskolen har snakket sammen om hvordan vi kan samhandle, men det er mange hensyn å ta og det er utfordrende. Vi har ikke IT-systemer som snakker sammen, vi må ha hver vår kopimaskin, adskilte kontorer og personalrom og hver vår administrasjon. Vi har heller ikke stordriftsfordeler når det gjelder bemanning og liknende. Men vi skal ha noen treffpunkter i løpet av året både sosialt og faglig. Og elevene på ungdomsskolen er jo kanskje våre fremtidige elever på videregående.

–Vi er også opptatt av hvordan vi kan samskape og dra nytte av det vi tross alt kan samarbeide om. For eksempel har vi

store praksisarealer tilknyttet «gamle» Søgne videregående skole, som kanskje også kan være til nytte for ungdomsskolen.

DEN NYE SKOLEN KOMMER I TILLEGG, IKKE ISTEDEFOR

«Gamle» Søgne vgs ligger idyllisk til litt utenfor Tangvall sentrum, fem minutter med bil fra den nye. Opprinnelig var det en prestegård, hvor blant annet faren til Bjørnstjerne Bjørnson var prest, men nå har gården vært skole i 127 år. Det er hele tiden naturbruk som har vært kjerneområdet, men på den nye skolen blir det fem nye programfag i tillegg til naturbruk og hverdagslivstrening. De nye programfagene er Helse- og oppvekst, Idrettsfag, Studiespesialiserende, Bygg og anleggsteknikk og Teknologi og industri-fag. Elevtallet skal gradvis økes fra dagens 100 til 600 i 2024 og antall ansatte øker fra 60 til 120.

Hvordan har de ansatte reagert på den store omstillingen som skal skje?

–Søgne videregående er en skole som har blitt mindre og mindre, og det har vært en viss frykt for at skolen skulle legges ned. Folk har derfor vært glade for at det ble besluttet å bygge ny skole og at skolen skulle satses på. Samtidig har de nok vært litt redd for at naturbruk og praksisarealet skal bli nedskalert. Men det har ikke skjedd, det er tvert om. Praksisarealet har nå blitt renoveret for nærmere 50 millioner kroner.

Med praksisarealet menes gårdsbruket



Det er store vindusflater og godt med lys i det nye skolebygget. (Foto: Ole Alvik)



Elever som liker en utfordring kan prøve seg i klatrerommet. (Foto: Ole Alvik)

på til sammen 3000 dekar. 2 500 dekar er skog og gården har staller, drivhus, verksteder og andre driftsbygg. Elevene dyrker også økologiske grønnsaker, frukt og planter, og skolen har hester, melkekyr, sauer og andre dyr som hører til på en gård. Miljøet er trygt og velfungerende både for elever og ansatte, og skolen har oppnådd gode elevresultater de siste årene. Så selv om skolen blir satset på, er det naturlig at medarbeiderne har mange spørsmål i forbindelse med den kommende omstillingen.

–Ja, vi har erfart hvor viktig det er med god informasjonsflyt, at vi skaper forutsigbarhet og at vi trygger medarbeiderne på at den kulturen vi har, den skal vi bevare. Vi skal ta med oss det beste videre, selv om vi ikke skal ha med oss alt.

EN HELT NYE LEDERGRUPPE

Ledergruppen ved Søgne vgs har bestått av Anita og en avdelingsleder. Ved den nye skolen er det behov for en mye større ledergruppe og den var allerede på plass i midten av august, ett år før den offisielle

åpningen. Ledergruppen er utvidet fra to til sju medlemmer og bortsett fra rektoren og en avdelingsleder er alle avdelingslederne nye ved skolen. At den nye ledergruppen får god tid til få «satt» seg og blir samkjørte før skolen starter, er ifølge rektoren noe av det aller viktigste de har gjort riktig i forbindelse med oppstartsprosessen. En velfungerende ledergruppe er avgjørende for å lykkes med et slikt prosjekt, påpeker hun.

–Ja, det har vært et kjempeviktig grep. Vi må ha tid til å etablere oss som en samkjørt og effektiv ledergruppe. Det er mye som skal på plass før vi kan fylle opp skolen med elever og ansatte.

LEDERUTVIKLINGSPROGRAM

I løpet av høsten og våren gjennomgår ledergruppen et lederutviklingsprogram, som ledes av to HR-rådgivere i fylkesadministrasjonen.

–Vi skal tenke nytt og se hvordan vi kan få ut mest mulig merverdi av ledergruppen. Og vi skal bli samkjørte og få den psykologiske tryggheten på plass.

Organisasjonen skal oppleve at vi har en stemme utad, selv om vi er en ny ledergruppe.

–Jeg har vært bevisst på å ansette ledere som har litt andre egenskaper enn meg. Vi har også ansatt en administrasjonsleder som har ansvaret for drift og merkan-tile oppgaver sammen med sin avdeling. Det gjør at avdelingslederne i større grad kan arbeide med strategi og pedagogisk utvikling.

De har også hatt en heldagssamling der alle lederne i fylkesadministrasjonen deltok.

–Vi samlet alle lederne for å tenke klokt sammen: Hva skal til for at Søgne videregående skole skal få suksess? Det er veldig motiverende å kjenne at alle heier oss fram. Fylkesadministrasjonen er stor, så det var nyttig å få en oversikt over hva de kan hjelpe oss med.

LÆRER AV ANDRE

Det er ikke mange andre skoler i Norge som er samlokalisert slik som Søgne vgs og Tangvall ungdomsskole, kulturskolen,





Det nye skolebygget, som her er plassert midt i bildet, ligger like ved Søgne stadion kunstgressbane. Bygget til venstre er idrettsbygget. Deretter kommer ungdomsskolen og midtbygget med kantine og fellesområder. Lengst til høyre ligger den videregående skolen. Det hvite bygget nederst til høyre er Tangvall ungdomsskole, som skal rives når den nye skolen tas i bruk.

fritidsetaten og idrettsetaten, men de finnes. Akset kultur- og skolesamfunn i Nord-Trøndelag er en samlokalisering av seks pedagogiske og kulturelle virksomheter, og de har samlokaliserte hele skoleløpet. Et annet eksempel er Gauldalen i Sør-Trøndelag, hvor Støren Ungdomsskole, Gauldal Videregående skole og kultursenteret er samlokalisert. Anita Ingebrigtsen Fredriksen har besøkt både disse skolene og andre for å lære av dem.

–Vi har brukt mye tid på å lære av andres erfaringer og besøkt mange skoler for å se hva de har gjort riktig. Vi har også sett utenfor skolesektoren. Vi har blant annet besøkt GE healthcare og Under restaurant i Lindesnes.

Hva er det viktigste du har fått ut av det?

– Alle besøkene har vært veldig nyttige. GE healthcare er veldig bevisst på at medarbeiderne skal føle seg verdifulle i den jobben de gjør. Og at vi som ledergruppe har en felles jobb å gjøre for hele skolen, ikke bare for våre egne avdelinger. Da vi besøkte skolene i Inderøy og Gauldalen ble det klart for oss at vi ikke ville oppnå stordriftsfordeler i den grad vi hadde håpet på, men at vi heller må

fokusere på hvilke andre styrker en slik samlokalisering kan gi oss.

AKTIV MARKEDSFØRING FOR Å FÅ FLERE ELEVER

Når elevtallet skal økes fra 100 til 400 i 2023 og deretter til 600 i 2024 er det viktig at potensielle elever kjenner til skolen og søker seg dit. Anita har drevet oppsøkende markedsføring mot flere relevante miljøer.

–Vi startet med å invitere oss selv ut til en rekke foreldremøter og vi har besøkt elevene på 10. trinn på de skolene som er vårt nedslagsfelt. Vi deltok også på en samling for alle karriereveilederne i Kristiansand kommune, og de skal på befaring hos oss i november. Det har ført til at det blir obligatorisk for alle elevene på 8, 9. og 10. trinn å besøke oss når vi skal ha åpen skoleuke i januar.

–Vi skal også invitere inn nabolaget, slik at de får et innblikk i hva det nye skolesenteret kan bidra med i lokalsamfunnet.

–Vi skal bidra til å bedre levekårene og skape et godt aktivitetstilbud for lokalsamfunnet, både for unge og eldre, og også for de som ikke driver med idrett. Skolen skal være åpen til klokken elleve

på kvelden og ligger midt i sentrum. Det å være til god nytte for flere enn oss selv, det synes jeg er kjempespennende.

NY LEDERGRUPPE SKAL SAMKJØRES FØR ÅPNING

Den nye ledergruppen ved Søgne vgs ble ansatt i september og gjennomgår et lederutviklingsprogram fram til åpningen av skolen. Temaer de skal jobbe med er blant annet:

- Hva forventer vi av hverandre før, under og mellom ledermøtene?
- Hvordan skal vi skape en sunn tilbakemeldingskultur?
- Hva er konkret jobben vi som ledergruppe skal gjøre?
- Hvilke tydelige mål og resultat-områder skal vi kollektivt oppnå som ledergruppe?
- Hvordan skaper vi gode beslutningsprosesser?
- Hva slags møtестruktur skal vi ha?
- Hvordan skal vi evaluere vår egen fungering?



Guttas CAMPUS KONFERANSEN

OSLO / 13.02.2023 ■ BERGEN / 17.02.2023

MÅLSETTING MED KONFERANSEN:

Å belyse gutteutfordringene i skolen
– og gi inspirasjon til alternative tilnærminger for målgruppen.

INFO:

TID OG STED:

■ Oslo: 13. februar kl. 09.00 – 15.30,

Sentralen, Øvre Slottsgate 3

■ Bergen: 17. februar kl. 09.00 – 15.30,

Hotel Bergen Airport Hotel

PRIS: Deltaker kr. 1.950, student kr. 950.-

PÅMELDINGSFRIST: 10. januar 2023

PÅMELDING: guttascampus.no

KONTAKT: konferanse@guttascampus.no

KONFERANSEPROGRAM:

Åpningshilsen:

OSLO: Byrådsleder Raymon Johansen

BERGEN: Ordfører Rune Bakervik

OSLO OG BERGEN:

■ Felles mestingsopplevelser og meningsfull tilhørighet v/ Kjerstin Owren, mobbeombud i Oslo

■ Helse, kriminalitet, ungdom og dropout v/ Kathrine Løken, professor NHH

■ Elsk meg mest når jeg fortjener det minst v/ Marco Elsafadi, relasjonshovding

■ Guttas Campus. Hva har vi gjort, hva har vi lært, hva har vært lurt? v/ gutter og voksne i Guttas Campus

OSLO:

■ Livets campus - sunne møteplasser v/ Finn Skårderud, professor, psykiater og forfatter

■ Systematisk arbeid for et trygt og godt skolemiljø. v/ Inger Bergkastet, forfatter, lærer og spesialpedagog

BERGEN:

■ Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner v/ Martin Flatø, forsker PhD, Folkehelseinstituttet

■ Hva virker for gutta? v/ Terje Ogden, seniorforsker ved Nasjonalt Utviklingssenter for Barn og Unge

Takk for støtte til arrangementet:



Skolelederforbundet





Anne-Marte Vaagan



Hilde Pettersen

Hilde Pettersen og Anne-Marte Vaagan 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 amv@skolelederforbundet.no

Innsyn i protokoller fra lokale lønnsforhandlinger

Kan det kreves innsyn i protokollene fra lokale lønnsforhandlinger eller er de taushetsbelagte?

For ansatte i stat og kommune er hovedregelen at lønnsprotokollene er åpne for innsyn. Det rettslige grunnlaget er offentleglova § 3 som sier at det er åpent for innsyn i saksdokumenter, journaler og liknende register. Hvis det skal gjøres unntak slik at det ikke er innsyn, må det følge av lov eller forskrift med hjemmel i lov. Det finnes ikke slikt unntak for lønnsprotokoller, og loven understreker selv i § 25 at bruttoutbetalinger ikke kan unntas offentlighet selv der man kan nekte innsyn i utregninger, oppgave for utregning, trekk osv.

SKAL SIKRE TRANSPARENS OG TILLIT

Opplysninger om personlige forhold er taushetsbelagt etter forvaltningsloven. Det er verdt å merke seg at offentlig ansattes lønn er ikke opplysning om noens person. Åpenhet om dette er derfor ikke underlagt taushetsplikt etter forvaltningsloven eller begrenset etter personopplysningsloven. Derimot er disse opplysningene omfattet av offentleglova og de skal være åpne for å sikre transparens og tillit.

Selv om lønnsopplysninger ikke er unntatt offentlighet eller taushetsbelagt så er det ikke innsynsrett i personnummer, kontonummer eller fagforeningstilhørighet. Siste er en særlig kategori personopplysning etter personopplysningsloven (GDPR) og skal behandles med særlig varsomhet.

IKKE PER E-POST

Alle kan be om innsyn i offentlig ansattes lønn, og innsynsbegjæringen behøver ikke angi noen grunn for ønsket om innsyn. Når lønnsprotokoller offentliggjøres eller gis innsyn i så kan ikke det gjøres per e-post. Årsaken finner vi i forskrift til offentleglova § 7 som forbyr at disse opplysningene publiseres på internett. Forbudet kan by på praktiske utfordringer



Istockphoto

og kan virke u hensiktsmessig. Skoleeier må sikre at innsynet gis praktisk og innenfor regelverket.

INNHALDET I FORHANDLINGENE ER TAUSHETSBELAGT

Lønnsprotokollen er det endelige dokumentet. Saksdokumentene mellom partene før og under forhandlingene, altså tilbud og krav, kan unntas offentlighet etter en konkret vurdering. Innholdet og argumentasjon i forhandlingene er strengt taushetsbelagt for å sikre tillit og trygghet i lønnsforhandlinger. Forhandlingspartene kan ikke avsløre argumentasjonen i forhandlingene, men resultatet kan vise skjevheter i strid med plikten til å jobbe for å sikre likestilling og hindre diskriminering. I disse tilfellene kan det være grunnlag for å kreve redegjørelse for vurderingene. I denne forbindelse er det relevant å minne om at alle offentlige virksomheter er pålagt å arbeide for likestilling og mot diskriminering. Annethvert år skal det skriftlig og offentlig i for eksempel årsrapport, redegjøres for likestillingsarbeidet og særlig forholdet mellom lønn og kjønn.

MEROFFENTLIGHET

Mange forvaltningsorgan merker dokumenter med Uoff § 23. Merkingen betyr ikke at det er rett hverken lovforståelse eller lovanvendelse. Det kan være riktig at protokollen som sådan skal unntas, men meroffentlighet kan gjelde like fullt for innholdet. Offentleglovas dokumentbegrep er knyttet til informasjonen og ikke arket det er skrevet på, jf. offl § 4. Arbeidsgiver er da forpliktet til å gjøre en sammenstilling av opplysningene slik at taushetsbelagt informasjon ikke deles hverken direkte eller indirekte. Det kan for eksempel gjøres ved at alle ledere innen samme kapittel, eller alle ansatte i relevante enheter settes opp i en liste og utleveres. På denne måten avsløres ikke eventuell fagforeningstilhørighet. Det vil uansett være mer interessant å få med andre fagorganisasjoner og uorganisertes resultater

Statens personalhåndbok gjelder for statens ansatte og behandler spørsmålet om innsyn i punkt 11.4.4. Reglene er like for hele offentlig sektor slik at informasjonen er relevant og punktet i SPH kan derfor være nyttig å lese.

BERGENSKONFERANSEN 2023

«HVORDAN LEDE FRAMTIDAS SKOLE?»

2.-3. FEBRUAR 2023



Universitetslektor Mari-Ana Jones, NTNU
«Hvordan lede framtidens skole?»



Seniorrådgiver Nikolaj Trautner
Høgskulen på Vestlandet «Fysisk aktiv læring»



Linda Haukeland og Marit Brekke,
Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø
«Hvordan arbeide med læringsmiljøet for å gjøre skolen forberedt på framtidens utfordringer?»



Høgskolelektor Kristian Øen,
NLA Høgskolen «Inkluderende praksis»



Underholdning: Ketil Thorbjørnsen «Verdsmannen»

Ketil Thorbjørnsen fra Årdal i Sogn har nettopp gitt ut sitt fjerde album. Han lager alle låtene selv og fikk denne omtalen i musikkmagasinet PULS; Fantastisk entertainer, fryktelig god til å få med seg publikum. Godt låtmateriale, stor personlighet, dyktig fremførelse av låtene.



PÅMELDING VIA QR-KODEN

[HTTPS://BERGENSKONFERANSEN23.AXACOAIR.SE](https://BERGENSKONFERANSEN23.AXACOAIR.SE)



Jan Merok Paulsen
Professor i skoleledelse
tilknyttet OsloMet



Mari-Ana Jones
Førsteamanuensis Institutt for
lærerutdanning ved NTNU



Erlend Dehlin
Professor ved Institutt for
lærerutdanning ved NTNU



Ann Elisabeth Gunnulfsen
Førsteamanuensis, Institutt for
lærerutdanning og skoleforskning
ved Universitetet i Oslo.



Bjørn Bolstad
Fung. daglig, FIKS ved
Universitetet i Oslo.



Anne Berit Emstad
Professor, Institutt for
lærerutdanning, NTNU



Tine S. Prøitz
Professor, Institutt for økonomi,
historie og samfunnsvitenskap
ved USN

SKOLELEDELSE

Skole 4.0 – fire råd for digital kompetanseutvikling

I løpet av de siste fem år har grunnskolen blitt digitalisert og lærere og skoleledere har gjort erfaringer i den digitale hjemmeskolen som det er lurt å ta vare på. Hvordan bygger du som skoleleder digital kompetanse på en skole der alle jobber på sin egen skjerm?

| Av Øystein Gilje, Professor og faglig leder av FIKS, UiO.

Å rapportere tall i grunnskolens informasjonssystem (GSI) er kanskje ikke den oppgaven du som skoleleder synes er mest interessant. Men, trolig har du i høst, som i fjor, lagt merke til en ny opplysning du nå er bedt om å rapportere. Hvor mange digitale enheter har skolen og hva slags type? Bruker elevene nettbrett, Chromebook eller en bærbar PC? Med andre ord, er dere en Apple, Google eller Microsoft-skole?

For oss forskere er jobben du og kollegaene dine har gjort med GSI gull verdt. Det siste året har vi fått en unik innsikt i grunnskolens digitale grunnmur. Ifølge Utdanningsspeilet 2022, som blant annet bygger på GSI, var en-til-en dekningen på 98 prosent i ungdomsskolen, 90 prosent på 5. – 7. trinn og om lag 80 prosent på 1. – 4. trinn høsten 2021. iPad er mest brukt på 1. til 4. trinn, mens PC er mest brukt på ungdomsskolen. Google – kommuner som velger Chromebook har ofte det på alle trinn.

Det er lenge siden skoleledere har blitt spurt om digitalisering i GSI. Og da tallene ble samlet inn sist, i 2012, ga de endelige prosenttallene på dekningen lite mening. Nesten ingen skoler hadde gitt en digital enhet til hver elev. Fra og med 2013 til og med 2020 ble det ikke samlet inn noen tall som kunne gi en nasjonal oversikt over digital utvikling av en-til-en klasserommet. Samtidig er det grunn til å tro at det var i disse årene de fleste skoler fikk en-til-en dekning. Så, hva vet vi egentlig om utviklingen i disse årene?

ØYSTEIN GILJE



Øystein Gilje er faglig leder for FIKS og professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO. Han har arbeidet med læring og

teknologi i og utenfor skolen siden han begynte på sin doktorgrad i 2004. Før det arbeidet han flere år i skolen og som journalist i NRK. Som leder av FIKS (Forskning innovasjon og kompetanseutvikling i skolen) har han de siste fem årene samarbeidet med lærere og skoleledere over store deler av Østlandet. Hans siste bok, gitt ut i april 2022, heter: *Læringsidentitet – Elevmedvirkning i den digitale skolen.*

DIGITALISERINGEN I FIRE FASER?

I arbeidslivet er ofte begrepet *Industri 4.0* brukt i vår digitale tidsalder der vi står midt oppe i den *fjerde industrielle revolusjon*.¹ Jeg mener at vi også kan dele digitaliseringen i grunnskolen inn i fire faser.

Digital skole 1.0 kan regnes fra 1999/2000 til Kunnskapsløftet blir innført i 2006 og *Skole 2.0* fra Kunnskapsløftet til 2013. Men det er i *skole 3.0*, i årene fra 2014 til 2020, at digitaliseringen av grunnskolen skaper grunnlag for revolu-

sjonerende endring. Før vi kommer til fire råd for *Skole 4.0*, vil jeg gjerne vise deg hvorfor jeg har gjort denne inndelingen.

SKOLE 1.0: OPTIMISTISK UTPRØVING

For å forstå digitaliseringen i skolen må vi ha noe innsikt. Ikke bare tilfeldig på en skole, eller en kommune, men helst ha representative undersøkelser på nasjonalt nivå. I årene fra 2000 til 2005 starter arbeidet med slike undersøkelser i Norge. Den første såkalte *Monitor undersøkelsen* der både elever (n=4362), lærere (n=984), rektorer (n=244) og foreldre (n=480) blir spurt, gjennomføres for 20 år siden (2003). I ti år var det god respons på disse undersøkelsene som ble gjennomført hvert annet år (2003, 2005, 2007, 2009, 2011 og 2013).

I tillegg ble det gjennomført en rekke delprosjekter samlet i prosjektet *PILOT* (Prosjekt, Innovasjon i Læring, Organisasjon og Teknologi). Disse hadde en prislapp på nærmere 60 millioner (1999-kroner). 120 grunnskoler og en rekke videregående skoler deltok i en satsing, og mange skoler fikk tildelt IKT-utstyr og relativt vide rammer for å utvikle pedagogiske og organisatoriske muligheter. Slik skulle utviklingen skapes nedenfra, i en slags «bottom-up» utvikling. Konklusjonen i prosjektet virker kanskje selvfølgelig for en skoleleder i dag: «Skoler som arbeider systematisk med organisatoriske rammer, fleksible metoder og fokus på læring, lykkes best med pedagogisk bruk av IKT» (Erstad, 2004)². Og i anbefalingene fra rapporten



Ifølge GrunnDig prosjektet er lærere delte i synet på kvaliteten av det lokale utviklingsarbeidet om digitalisering. De ønsker seg gode støttestrukturer for å kunne utvikle seg som lærere i en digital skole.

ble det påpekt et behov for «å satse mer tydelig på skoleledere i utviklingen av IKT i skolen» (Erstad, 2004). I *Skole 1.0* fikk vi et bredt kunnskapsgrunnlag, men kanskje var det i for stor grad preget av en optimistisk og bred utprøving i en skole der svært få elever i det hele tatt brukte noe tid foran skjermen dersom de ikke var med i et forskningsprosjekt. Hva skjedde så?

SKOLE 2.0: ØKTE SKILLER OG BEGREPSFORVIRRING

Fra om lag 2006 til 2013 skjer det to viktige endringer. Alle elever i videregående skole får gjennom ulike ordninger i fylkeskommunene sin egen digitale enhet, og de omtalte Monitor-undersøkelsene fra 2007, 2009 og 2011 viser at tiden foran skjermen øker betraktelig i videregående skole sammenlignet med barne- og ungdomsskole. Færre elever oppgir at de aldri bruker datamaskiner i grunnskolen. Samtidig sier kun en av fem elever på 7. og 9. trinn (4. trinn ble ikke spurt før i 2019) at de bruker datamaskin mer enn fire timer pr uke.

Selv om det er lite bruk, blir det digitale inkludert i utdanningspolitikken i det «å bruke digitale verktøy» blir innført som en del av Kunnskapsløftet (2006). Denne inkluderingen virker først ganske forvirrende. Det viser evalueringen av LK06 og senere artikler.³ Også i spørreundersøkelser blir det påpekt at digitale ferdigheter er uklart definert og at innføringen av digital kompetanse går for sakte.⁴ Først i 2012 kommer det et rammeverk for de

grunnleggende ferdighetene, der digitale ferdigheter blir definert i fire temaområder med tilhørende nivåer.

SKOLE 3.0: STOR LOKAL UTVIKLING, LITEN NASJONAL OVERSIKT

I neste fase skjer det mye lokalt, med overraskende lite nasjonal oversikt. Fra og med skoleåret 2014/15 piloterer en rekke kommuner ordninger med en digital enhet til hver elev. Det er kommunene, skoleeier sammen med sine skoleledere og egne grupper med digitale fyrtårn/veiledere/pedagoger som holder i rattet. Og det er i denne perioden, fra 2014 til 2020 at de fleste elever i grunnskolen får sin egen digitale enhet.

Denne lokale implementeringen av en-til-en blir i svært liten grad fanget opp nasjonalt. Verken skoleeier eller skoleleder blir bedt om oversikter fra og med 2013 til og med 2020. I samme periode skifter de store Monitor-undersøkelsene tempo. Etter å ha kommet annethvert år fra 2003 til og med 2013, kommer det kun én liten rapport på seks år. Monitor 2016 gjennomføres kun på barneskolen (1520 elever på 7. trinn). I tillegg deltar 135 lærere og 106 skoleledere. I 2018 blir *Senter for IKT i utdanningen* fusjonert med Utdanningsdirektoratet.⁵ Og året etter gjennomfører *SINTEF Digital* undersøkelsen *Monitor 2019*. Undersøkelsen får, som i 2011, godt med respondenter som fordeler seg mellom 3500 elevsvar, 155 svar fra skoleledere og 338 lærersvar. Men, etter at den deskriptive rapporten

blir levert høsten 2019 blir det ikke gjort noen videre analyser av materialet. Kort tid etter blir alt annerledes.

EKSPRESSDIGITALISERING MED LUKKEDE SKOLER

Hvordan var en-til-en dekingen i grunnskolen da skolene stengte dørene i midten av mars 2020. Trolig var den ganske varierende. På de høyere trinnene på barneskolen og i ungdomsskolen har en stor majoritet av elevene egen digital enhet. 16. mars 2020 hadde Feide over 1,75 millioner innlogginger på en dag! Samtidig opplever mange foreldre at læren har lite kontakt med elever, særlig på de laveste trinnene på barneskolen. Men, trolig opplever mange lærere å øke sin digitale kompetanse gjennom disse to årene mer enn de har gjort gjennom hele sin karriere så langt. Så hvor er vi ved inngangen til fase fire i digitaliseringen av norsk skole?

GRUNNDIG-PROSJEKTET – ET GRUNNLAG FOR SKOLE 4.0

Prosjektet *Digitalisering i grunnopplæringen*, GrunnDig, er et oppdrag som Kunnskapssenteret for Utdanning ved Uniersitetet i Stavanger har gjort for Utdanningsdirektoratet i 2022. Rett før jul kommer rapporten som både analyserer digitaliseringen slik den fremstår i utdanningspolitikken og i tillegg går gjennom internasjonal forskning om digitaliseringens konsekvenser for undervisning og læring. I prosjektet er det også utviklet en ny spørreundersøkelse der over 2400 lærere deltok, trolig det høyeste antall lærere noensinne i en undersøkelse som kun handler om digitalisering. Også skoleledere deltar.

I hovedsak viser svarene fra lærerne at de opplever at de har middels til høy digital kompetanse, og de er også positive til digitaliseringen i skolen. Samtidig viser undersøkelsen at de er delte i synet på kvaliteten av det lokale

utviklingsarbeidet om digitalisering. De ønsker seg gode støttestrukturer for å kunne utvikle seg som lærere i en digital skole, og det er også skolelederne som har svart enige i.

FIRE RÅD OG TEMAER FOR SKOLE 4.0

Med en tilknytning til Kunnskapssenteret i Stavanger har jeg det siste året vært så heldig at jeg har fått deltatt i GrunnDig-prosjektet. Samtidig har jeg som faglig leder i FIKS arbeidet med en rekke kommuner om nettopp digitalisering de siste fire årene. Med stor respekt for alt det gode utviklingsarbeidet som utføres på store og små skoler i hele landet, våger jeg meg fram på med fire problemstillinger som jeg tror vil prege digital *Skole 4.0*:

1. Lag gode **systemer for den lokale digitale kompetansen** som finnes i kommunen og på skolen. Dette må diskuteres der dere ledere samles, og det bør gjerne settes av god tid. Hvor mange digitale veiledere/pedagoger har dere? Hvordan kan disse organiseres? Finnes det andre dyktige lærere som kan drive dette utviklingsarbeidet på tvers av skoler? Mine erfaringer med 35 gode digitalpedagoger i Larvik kommune viste at disse i løpet av et år fint kunne lage workshoper for 19 skoler og 500 lærere, godt beskrevet i Larvikmodellen.⁶
2. På egen skole, **undersøk om lærerne bruker skolens plattform** på samme måte. Har dere sentralt satt opp Teams og OneNote, eller lignende systemer, eller har lærerne sin egen private praksis? I hvor stor grad har dere etablert lik praksis slik at elevene opplever at organiseringen er lik på tvers av fag og trinn?
3. La lærere **diskutere vurdering og digitalisering**. Sett av tid til å diskutere hvordan digitaliseringen endrer

det å vise kompetanse i fag. Se på hvordan arbeid med elevens digitale kompetanse og det nye kompetansebegrepet er to sider av samme sak. Still dette spørsmålet til profesjonsfelleskapet: Hvordan mener du at elevene i dine fag best mulig kan vise sin kompetanse ved hjelp av den programvaren de har på sine digitale enheter? (Dette punktet lover jeg å komme tilbake til i mitt neste bidrag i denne spalten høsten 2023).

4. Og sist, men ikke minst. Hvordan håndterer du **lærernes ulike tilnærming og bruk av teknologi i undervisningen**? Mange lærere og skoleledere har spurt meg om hva som er best. Papir eller skjerm, trykte eller digitale læremidler? I møte med ulike fag og lærere er det viktig å skape en variasjon i bruken av både papirbaserte og digitale læremidler. Her finnes ingen fasit. Hvordan samtaler dere skoleledere om trykte og digitale læremidler i skolen? Hvilket handlingsrom har du som skoleleder for å la lærere ha større medbestemmelse i valg av læremidler? Og hvor stor grad av frihet kan lærere gi elevene i å velge digitale ressurser, arbeidsformer, vurderingsformer og ikke minst hvordan de ønsker å uttrykke seg?⁷

Sluttrapporten fra GrunnDig inneholder ikke fullstendige svar på disse fire områdene, men viser både fram hva vi nå vet fra internasjonal forskning og ikke minst hva lærere og skoleledere synes om digitaliseringens fjerde fase. Både på Utdanningsdirektoratet sine nettsider, Kunnskapssenterets nettsider og FIKS sine nettsider vil du finne mer om prosjektet nøyaktig på samme tid som du får dette bladet i hånda.

God lesning – og lykke til med skoleutvikling i den digitale revolusjonen!

FOTNOTER

¹Begrepet The Fourth Economic Revolution ble lansert på Verdens økonomiske forum i Davos tidlig i 2016 av Klaus Schwab som senere har gitt ut en bok med samme tittel. ²Det var Ola Erstad ved UiO som hadde ansvar for sluttrapporten som bygde på en rekke delprosjekter. Referanse: Erstad, O. (2004). Piloter for skoleutvikling. Rapport fra forskningen i PILOT 2000-2003. ITU. UiO. ³Evalueringen av Kunnskapsløftet har et eget kapittel om grunnleggende ferdigheter for den som er interessert: Ottesen, E. (2013). Grunnleggende ferdigheter og individuell vurdering-mellom regulering og

profesjonsmakt. I B. Karseth, J. Møller, & P. Aasen (Red.), Reformtakter-om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen (s. 119-132). Universitetsforlaget. I tillegg ble det laget en artikkel i forbindelse med forskningsprosjektet Ark&App noen år senere, som påpekte noe av den samme begrepsforvirringen: Rødnes, K. A., & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter - hva vet vi og hvor går vi? Norsk pedagogisk tidsskrift, 102(3), 201-213. ⁴ Dette står både i beskrevet i ICILS 2013 Læring av IKT og i Monitor 2013. Se: Hatlevik, O. E., & Throndsen, I. (Red.). (2015). Læring av IKT - Elevenes digitale


ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013. Universitetsforlaget. ⁵Utdanningsdirektoratet skiftet samtidig navn og heter fra 1. januar 2018: Utdanningsdirektoratet - Direktoratet for barnehage, grunnopplæring og IKT. ⁶Larvikmodellen finner du enkelt ved å google selve ordet. Den er også beskrevet på side 165 i Med videre betydning (2022:13), en NOU som ble levert i slutten av september. ⁷Du kan lese mer om Frihetsgrader i det siste kapittelet av boka Læringsidentitet – Elevmedvirkning i den digitale skolen gitt ut på Universitetsforlaget i 2022.



Mobbing - skolens og foreldrenes ansvar

På våre hjemmesider finner du nyttig informasjon om partenes rettigheter og plikter i en mobbesak.

På foreldreutvalgene.no kan du lese og laste ned materiell. Du kan også kontakte oss på post@fug.no eller 477 99 200 for råd og veiledning.

 Foreldreutvalget for grunnopplæringen

post@fug.no • Tlf: 477 99 200 • foreldreutvalgene.no

Podkast skal lære ungdom om arbeidsliv og velferd

En ny podkast skal lære elever på videregående om skatt, velferd og et trygt arbeidsliv. Podkasten er et samarbeid mellom Skatteetaten og partene i arbeidslivet, deriblant YS.

Hovedorganisasjonene i arbeidslivet og Skatteetaten står bak når det nå serveres en helt ny podkast rettet mot elever i videregående skoler. Spleiselaget Podkast er tjue minutters episoder, hvor ungdommene skal lære om skatt, arbeidsliv, velferd og demokrati på en lettfattelig og underholdende måte. Podkastene kommer i tillegg til et etablert undervisningsopplegg.

– Spleiselaget er et gratis undervisningsopplegg for elever på videregående skole som når rundt 40.000 elever hvert år. Nå utvides tilbudet med podkaster, opplyser Marta Johanne Gjengedal, divisjonsdirektør i Skatteetaten.

Spleiselaget er utviklet i samarbeid mellom Skatteetaten, YS, LO, NHO, KS, Virke og Unio gjennom Samarbeid mot svart økonomi (SMSØ).

Podkastene er tilgjengelig på strømmetjenester og nettsiden Spleiselaget.no.



Samarbeid mot svart økonomi satser på å nå ungdommen gjennom en ny podcast som heter "Spleiselaget", forteller divisjonsdirektør i Skatteetaten, Marta Johanne Gjengedal.

De fire første episodene handler om demokratiets utfordringer, robotisering, forskjellene på norsk og amerikansk helsevesen og hvorfor vi betaler skatt. Det er i tillegg utarbeidet refleksjonsoppgaver til hver episode på Spleiselaget.no. Disse kan lærere bruke som inngang til diskusjoner.

Nytt forskningsprosjekt: Hvorfor slutter ungdommer på skolen uten vitnemål

Svenske forskere skal finne årsakene til det store frafallet i videregående skole.

I Sverige slutter tretti prosent av elevene på videregående skole uten vitnemål og trenden har vært økende. I Finland har situasjonen vært motsatt. Nå skal forskere ved Södertörns högskola i Stockholm finne svaret på hvilke faktorer som gjør at tenåringer slutter på videregående, og sammenlikne forholdene i Sverige med Finland. Forskerne skal blant annet se på sosioøkonomisk bakgrunn, migrasjonsbakgrunn, kjønn, familiestruktur og helseproblemer. Prosjektet heter "School Dropout and the Post-Dropout Trajectories of Young People in Sweden and Finland".

I Norge er det 89,4 prosent av elevene som fullfører studieforbereende og 70 prosent som fullfører yrkesfaglige program på videregående, ifølge SSB.

Mer angst hos barn som avsto fra sosiale aktiviteter under pandemien

Sverige var et av få land i verden hvor skoler og førskoler ble holdt åpne i hele tidsperioden da smitten ble ansett som farlig for samfunnet. En ny svensk forskningsstudie, «Young children's voices in an unlocked Sweden during the COVID-19 pandemic», viser at det generelt var et lavt nivå av angst blant svenske barn under pandemien. Men barn som avsto fra sosiale aktiviteter under pandemien, hadde mere angst enn andre barn. I en pressemelding fra Göteborg universitet påpeker en av forskerne bak studien, Margaretha Jenholt Nolbris ved Sahlgrenska akademiet, at det var viktig for barna med sosial kontakt og å opprettholde fysiske og utendørs aktiviteter for å bevare sin psykiske helse. Studien er basert på spørreundersøkelser fra 744 barn i Sverige i alderen 6-14 år og deres foresatte. Datainnsamlingen fant sted i juli-november 2020.



Turboklubb er allerede et populært tiltak flere steder. Nå kommer 50 nye Turboklubber! Her fra Stavanger Turistforening. (Foto: John Petter Nordbø)

Nye friluftstilbud for barn i nærnaturen

Den Norske Turistforening satser stort på lavterskeltilbud i nærmiljøet for familier med barn fra 4 til 12 år. Neste år etablerer de 50 nye "Turboklubber".

Turboklubbene er små fritidsklubber for barn fra 4 – 12 år og deres familier. Målet er å lære barna om naturvennlig friluftsliv ved å være ute sammen, leke, oppleve og lære om naturen. Turboklubbene skal etableres slik at de når alle samfunnslag, også barn i utsatte grupper.

–Det er avgjørende å gi barna enkle naturopplevelser og mestringfølelse utendørs. Det gir minner for livet, økt livskvalitet for barna og helsegevinster de har med seg resten av livet, sier Dag Terje Klarp Solvang, generalsekretær i DNT.

Positiv evaluering av danske familiekontakter

I Danmark er det etablert en ordning med frivillige familiekontakter som tilbyr støtte, omsorg og praktisk hjelp til familier som trenger det.

Organisasjonen som står bak ordningen med familiekontakter heter Home-Start og formålet er å støtte barnefamilier som trenger hjelp av forskjellig slag, for eksempel på grunn av skilsmisse, sykdom eller at familien mangler et godt sosialt nettverk. Familiekontakten er ikke en profesjonell helper, men en frivillig som velges ut på bakgrunn av den aktuelle familiens ønsker og behov, og som selv er forelder eller har annen erfaring med barn. Hen besøker familien et par timer en gang i uken så lenge det er behov for det, vanligvis i en periode på seks til tolv måneder. Hjelpen de gir kan variere fra familie til familie. Noen ganger handler det om å aktivisere barna, slik at foreldrene får tid til andre ting. Andre ganger kan familiekontakten være en samtalepartner som kan hjelpe foreld-



rene i forelderrollen. VIVE (Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd i Danmark) har nylig evaluert ordningen. Evalueringen viser at familiene stort sett har god nytte av familiekontaktene og opplever det som et positivt tiltak. Familiekontaktene opplever på sin side at de er til nytte på en meningsfylt måte. Mere informasjon om ordningen finner du på Home-start.dk

Skole i verden: Ny møteplass for bærekraft i og utenfor skolen

Forskere ved Universitetet i Oslo har nylig startet et nettverk for lærere, skoleledere og beslutningstakere som ønsker å jobbe med klima og bærekraft i skolen. Nettverket heter Skole i verden og målet er å skape tverrfaglige prosjekter om bærekraft. Mer informasjon om nettverket finner du på skoleiverden.uio.no.



TUTANK Active Learning

- Alt du trenger for å nå kunnskapsmålene!

"TUTANK innbyr i høyeste grad til å skape interesse, engasjement, motivasjon og mestringfølelse hos elevene. Jeg har brukt Tutank på flere trinn over en periode på mange år i mitt virke som lærer. Jeg vil anbefale Tutank på det varmeste."

Christoffer Lilleskare, lærer Skeie skole.

"Tutank er med på å skape aktive elever, elevene må samarbeide og det er enkelt å differensiere oppgavene etter nivå. Som pedagoger ser vi at elever får en enorm mestringfølelse når de løser Tutank oppgaver. Dette er gjerne elever som har finmotoriske vansker med å skrive tall og bokstaver eller elever som ikke våger å snakke i store grupper.



Det er gjerne de stilleste elevene som tar styringen i gruppen og får vist sine kunnskaper til de andre elevene på en annerledes måte. Vi har organisert læringsmattene opphengt i stativ og boksene med brikker har fått en egen hylle. De ansatte kan da enkelt finne matte og tilhørende boks og ta med til undervisning."

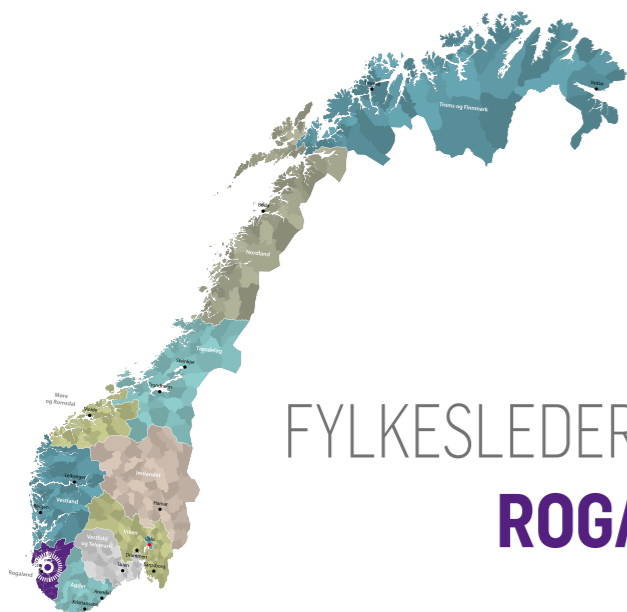
Else Holmefjord, rektor Nygårdslie skole.



BESTILL SKOLEPAKKE 10 HER:
Tutank.com/skolepakker-pvc/

Spar kr 10.000 på SKOLEPAKKE 10 ved bestilling innen 31.12.2022. Vi fakturerer i inneværende år. Varene leveres medio jan./febr. 2023.

Hjemmeside: Tutank.com Facebook: TutankGames Tlf. 95267038



FYLKESLEDEREN HAR ORDET: ROGALAND

Etter flere utsettelse av konferanser grunnet korona har det endelig vært mulig for oss å arrangere faglige konferanser igjen. Skolelederkonferansen på Sola som normalt avholdes i februar, ble i år en høstkonferanse. I stedet for de tradisjonelle to sammenhengende dagene ble konferansen arrangert på to dager med en drøy måneds mellomrom.

Først ut var en På tvers-konferanse som vi var medarrangør på sammen med Elevorganisasjonen, KS, landsgruppen av helsesykepleiere NSF, Lenden skole og ressurscenter, mobbeombudene i både Rogaland og Stavanger, Statsforvalteren i Rogaland og Utdanningsforbundet. Konferansen ble finansiert av Partnerskap mot mobbing og arrangert under deres paraply. Spørsmålet vi stilte var: Blir læringsmiljøet automatisk trygt og godt når mobbingen er stoppet? Konferansens mål var å bidra til økt kompetanse og kunnskap om hva som bør skje etter at mobbing og krenkelser har opphørt. Konferansen hadde innlegg fra flere ulike perspektiv og viste tydelig at vi har en jobb å gjøre etter at aktivitetsplanen er avsluttet. Heldigvis er det etter hvert en del hjelp å hente, blant annet fra Læringsmiljøsentret ved UiS.

Den neste dagskonferansen hadde kollektiv læring som overordnet tema. I den forbindelse lånte vi noen ord fra Erik Slinning for å sette retning på konferansen:

Fra meg og mitt til vi og vårt. Dagen ble delt mellom Jan Merok Paulsen og Erik Slinning. Begge foredragene ga oss mye å tenke på og solid faglig påfyll. Vi fikk konkrete tips og råd til hvordan vi kan arbeide for å komme nettopp fra meg og mitt til vi og vårt. Sannsynligheten er stor for at både Paulsen og Slinning har bidratt med mange tema inn i flere ledergrupper i tiden etterpå. Det var noen trøtte, tankefulle og fornøyde deltakere som gikk hjem etter endt dag.

Neste skolelederkonferanse på Sola er planlagt til 2. og 3. februar 2023. Tema da er elevmedvirkning. Der legger vi opp til å få hørt fra både praksisfeltet og forskningen. Sett av datoene! Program kommer.

Skolelederforbundet i Rogaland opplever for tiden økning i medlemstallet. Det er gledelig! For å kunne ivareta medlemmene på en god måte skulle vi ønske oss flere lokallag. Å ha lokallag på kommunenivå, ser vi er vanskelig. Ofte fordi det er svært få medlemmer i en del kommuner. Derfor prøver vi nå å få til lokallag i Rogalands ulike «regioner»; Dalane, Haugalandet, Jæren, Nord-Jæren og Ryfylke. Per dato er det egentlig bare Nord-Jæren som har eget lokallag. Flere lokallag kan blant annet bidra til å bedre informasjonsflyten fra medlemmene og oppover i organisa-

SVEN FANDREM



Sven Fandrem er fylkesleder for Skolelederforbundet i Rogaland og avdelingsleder ved Lenden skole og ressurscenter.

sjonen. Vi kan hjelpe til med å organisere, men vi trenger noen å samarbeide med i de ulike regionene.

I noen kommuner har vi etablert et samarbeid med Delta. Dette samarbeidet innebærer at hovedtillitsvalgt fra Delta også er hovedtillitsvalgt for oss i Skolelederforbundet. Fordelen for oss er at vi i disse kommunene har en representant i en del fora hvor vi normalt ikke hadde hatt øyne og ører. Vi får med andre ord mye mer informasjon om hva som skjer i disse kommunene, enn de fleste andre kommunene i Rogaland. Fordelen for Delta er at våre medlemmer teller med når frikjøp skal beregnes. Økt frikjøp gir mer kapasitet for den hovedtillitsvalgte, noe som igjen kommer oss til gode.

Fylkesstyret er opptatt av å fordele oppgaver og ansvar mellom oss slik at vi alle opplever arbeidet i styret som meningsfullt. Et uttrykk for dette er at vi blant annet har fordelt regionene på ulike styremedlemmer.

Å være medlem i en fagforening er viktig av flere årsaker, men er spesielt viktig når en kommer ut i krevende situasjoner på arbeid. Når en er leder er det forholdsvis stor risiko for at en på et eller annet tidspunkt vil oppleve å komme i en eller annen konflikt. Selv om vi håndterer en del konflikter i kraft av lederrollen, kan det likevel oppleves som vanskeligere hvis en er part i konflikten selv. Hvordan man som leder da ivaretas av sin leder igjen ser ut til å variere en del. Noen opplever god støtte, mens andre opplever å bli satt i en posisjon som blir vanskelig. Hvis det i tillegg iverksettes såkalte fakta-

undersøkelser, gjerne av eksterne firma, kan det å stå i lederrollen bli krevende. Alle slike saker er krevende fordi en, inntil saken er avsluttet, kan oppleve å stå i en usikker posisjon som leder og at det ofte ikke skilles nok mellom sak og person. Da er det godt å ha et sted å henvende seg hvor en kan få hjelp til å holde prosessen så ryddig som mulig.

Vi bruker en del tid på oppfølging av medlemmer som er i ulike grader av konflikt. Oftest er det bare behov for å drøfte en sak før en skal i møte med arbeidsgiver. Andre ganger er prosessene svært langdryge og det oppleves behov for å ha med

bisitter i møter og en å drøfte med før, under og etter. Slike saker prioriterer vi høyt. Vi minner derfor om at vi som tillitsvalgte kan bidra og at det er nyttig at vi kobles på så tidlig som mulig, gjerne kun som en drøfting på telefon. Vi har fokus på å bidra til en så ryddig og saklig prosess som mulig og sørge for at medlemmene våre blir godt tatt vare på i prosessen. Heldigvis har vi også god støtte i sekretariatet i de tilfeller vi trenger ytterligere hjelp. I Skolelederforbundet skal man være trygg på at man blir godt ivarett!



Skolelederforbundet

Gjensidige

YS Innbo til medlemspris

YS Innbo er en av markedets beste innboforsikringer, og som medlem i et YS-forbund får du forsikringen til en ekstra god pris.

Svært høy kundetilfredshet

Undersøkelser viser at medlemmene våre er veldig fornøyde med hvilke skader forsikringen dekker, kundebehandlingen og oppgjørstid når skaden først skjer.

Les mer og se alle fordelene dine på gjensidige.no/YS



Mellom administrasjon og faglig –pedagogisk arbeid – rektorrollen i reformtid i Norge

I denne artikkelen tar vi for oss et velkjent tema og problemstilling som mange rektorer opplever, nemlig spenningsforholdet mellom det administrative og det faglig-pedagogiske ledelsesarbeidet. Basert på en diskusjon av sentrale funn i tidligere forskning viser vi hvordan det de siste 20 årene legges til dels ulikt innhold i hva som forstås som administrativt og faglig-pedagogisk arbeid, og at slike variasjoner over tid også handler om kjennetegn ved reformene i samme tidsrom.

I forskning vises det ofte til at lederroller i skolen har blitt endret dramatisk i løpet av de siste 30 årene. Kjennetegn ved endringene er økt grad av administrative oppgaver og ansvar, og mindre grad av faglig-pedagogisk arbeid og ansvar. Utviklingen knyttes gjerne til reformer i utdanningsfeltet, fra innføring av new public management i offentlig sektor mer generelt, til en tydeligere nasjonal og lokal styring etter skolens resultater innenfor rammen av mer desentraliserte styringssystemer (se for eksempel Karseth, Møller & Aasen 2013). De siste tiårenes utdanningsreformer har hatt som ambisjon å desentralisere og gi et tydeligere ansvar for konkretisering og gjennomføring av nasjonale mål til lærere, skoleledere og skoleeiere. Generelt i Norge har utdanningsledere i skole og i kommunesektor siden 1990-tallet fått en mer fremtredende rolle, nye oppgaver og mer ansvar. Spesielt med reformen Kunnskapsløftet fra 2006 har vi kunnet se en tydeligere styringsfilosofi der kommunale ledere og skoleledere har fått større ansvar for strategisk planlegging, utforming og implementering av tiltak og evaluering av resultater i forhold til nasjonalt fastsatte mål. Mer konkret har ledere i kommune og skole i Norge fått et tydeligere definert ansvar for: økonomi, organisering og personal, elevers læring og læringsutbytte, elevers trivsel og sosiale velferd og bruk av elevresultater som grunnlag for beslutningstaking og reformimplementering. Dette ansvaret er nedfelt i Opplæringsloven og i forskrift til

Opplæringsloven.

Den omfattende nasjonale reformen Kunnskapsløftet, introdusert i 2006, ble kalt skoleledernes reform på grunn av vektleggingen av skolelederrollen. Skoleleder ble i politiske dokumenter og i tiltak fremhevet som viktige for innføringen av reformen, og den medførte en rekke endringer i skolelederes ansvar og oppgaver rettet spesielt mot skoleledere. Reformen hadde også et sterkt fokus på kompetanseutvikling og økt profesjonalisering av skolelederrollen (Aasen, Prøitz & Rye 2015, Karseth & Møller 2014). Profesjonalisering av skoleledelse er en utvikling vi har kunnet se i mange land og som kan ses i sammenheng med desentralisering og tydeligere mål- og resultatstyring av offentlig sektor. Med Kunnskapsløftet ble den norske skolelederen et utdanningspolitisk omdreiningspunkt og ansett å være en viktig endringsagent i implementeringen av reformen (Prøitz, Rye & Aasen 2019). Endringsagent i denne sammenheng innebar at skoleleder fikk en nøkkelrolle i fortolkningen, oppfølgingen og gjennomføringen av reformens hovedelementer (som ny læreplan med kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, et sterkere fokus på vurdering, arbeid med nasjonale prøver og arbeid med skoleutvikling). Siden 2006 har det imidlertid skjedd flere endringer i politikken og i skolen og Kunnskapsløftet som reform kan også karakteriseres som en reform preget av stadige revisjoner, utbedringer og tillegg med konsekvenser for arbeidet i skolen.

OM ARTIKKELEN



Tine S. Prøitz

Sølvi Mausethagen

Artikkelen er skrevet av Tine S. Prøitz som er professor ved Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap ved Universitetet i Sørøst-Norge og Sølvi Mausethagen som er professor ved Senter for profesjonsstudier ved OsloMet.

Artikkelen er fagfellevurdert og publisert i Paideia - Tidsskrift for profesjonell pedagogisk praksis.

I dag innføres nye læreplaner i forbindelse med læreplanreformen Fagfornyelsen. De nye planene omtales som LK20 (læreplan for Kunnskapsløftet 2020) og erstatter de tidligere planene LK06 (Læreplan for Kunnskapsløftet 2006). Valg av navn på de nye planene signaliserer at sentrale hovedelementer fra Kunnskapsløftet videreføres i de nye planene. Samtidig omfatter den nye reformen også viktige endringer, spesielt gjelder dette nye arbeidsmåter, tre tverrgående temaer som i ulik grad er forankret i skolefagene og nye begreper (som tverrgående temaer, dybdelæring, progresjon) som skal fortolkes og følges opp.

HVORDAN DEFINERER VI ADMINISTRASJON OG FAGLIG-PEDAGOGISK ARBEID?

I denne studien forstår vi administrasjon som knyttet til rektorenes arbeid med budsjett, personal, rapporter, arbeid med års-/semester-/timeplan og strategiarbeid. Når det gjelder det faglig-pedagogiske arbeidet forstår vi det som knyttet til arbeid med prioriteringer når det gjelder for eksempel arbeidsmåter, læremidler og elevsyn, utviklingsarbeid, vurderingsarbeid og læreplanarbeid. Disse to grove kategoriseringene av administrativt og faglig-pedagogisk arbeid er blant annet inspirert av TALIS undersøkelsen av skolelederes ansvar og handlingsrom (OECD, 2018) så vel som undersøkelser av dette forholdet i Norge (for eksempel Vibe & Sandberg 2010, Møller m.fl. 2009). Samtidig er det nødvendig å peke på at begrepet pedagogisk ledelse er diffust og undersøkt i praksis, og at hvordan det kan forstås stadig er til diskusjon (se for eksempel Andersen 2020). Denne artikkelen kan således betraktes som et bidrag til denne diskusjonen.

Det er for tidlig å si noe om hvilke konsekvenser den nyeste reformen vil ha for skolelederes arbeid og spesielt balansen mellom deres administrative og faglig-pedagogiske arbeid. Imidlertid har som nevnt, norske myndigheter introdusert en rekke endringer og gjennomført flere revisjoner/reformer av det opprinnelige innholdet i Kunnskapsløftet.

Dermed har Kunnskapsløftet vært en bevegelig reform gjennom de siste 15 årene, for eksempel ble regelverket for vurdering endret i 2009 og igjen i 2011. Dette er endringer som blant annet understreket skoleleders ansvar for elevenes læringsresultater. På flere måter kan perioden fra introduksjonen av Kunnskapsløftet i 2006 og frem til i dag karakteriseres som en reformintensiv periode, der stadige tillegg, utbedringer og revisjoner av reformens grunddokumenter eller supplerende styringsdokumenter har blitt tilført.

Desentralisert styring skal etter intensjonene gi rektorer større lokal handlingsrom, så fremt skolens resultater svarer til målsetningene for virksomhetene (Aasen m.fl. 2012). Til tross for lange tradisjoner i norsk skole, har desentralisert skoleutvikling som politisk begrep kommet sterkere tilbake det siste tiåret spesielt, og der lokale leders ansvar for utviklingen tydeliggjøres (Mausethagen & Hermansen, 2022). Det er imidlertid et spørsmål om rektorer opplever det lokale handlingsrommet som stort nok når det gjelder skolefaglig arbeid, og eventuelt hva de bruker dette handlingsrommet til. I denne artikkelen spør vi; *hvordan rektorer i reformtid oppfatter sine roller og sitt ansvar i spenningsfeltet mellom administrasjon og faglig-pedagogisk arbeid over tid og hvilke implikasjoner oppfatningene kan ha.*

I det videre gir vi først et tilbakeblikk som viser hvordan det å finne balansen mellom administrativt arbeid og pedagogisk arbeid er en tilbakevendende utfordring, før vi beskriver de analytiske begre-

pene for studien. Resultatene presenteres og vi avslutter med en samlet diskusjon.

BALANSEN MELLOM ADMINISTRATIVT ARBEID OG FAGLIG-PEDAGOGISK ARBEID - ET TILBAKEBLIKK

Da reformen Kunnskapsløftet ble introdusert viste tidlige evalueringsstudier av reformen at den hadde blitt møtt med stor begeistring i sektoren og lærere og skoleledere sa seg positivt innstilt til reformen (Møller m.fl. 2009). Andre forskere rapporterte fra en nasjonal spørreundersøkelse om hvordan norske rektorer oppfattet balansen mellom peda-

OM CLASS-PROSJEKTET

CLASS «Comparisons of Leadership Autonomy in School districts and Schools» er et forskningsrådsfinansiert forskningsprosjekt. Forskningsprosjektet drives av USN i samarbeid med forskere ved Stockholms universitet, Uppsala universitet, OsloMet, Göteborgs universitet og Technical University of Applied Sciences Wildau. Forskerne studerer utdanningsleders handlingsrom i kommuner og skoler i Norge, Sverige og Tyskland fra 1990-tallet og frem til i dag. Forskningsprosjektet skal utvikle ny kunnskap om hva en hensiktsmessig balanse mellom nasjonal og lokal styring og handlingsrom i utdanningsledelse kan være ved å undersøke utdanningsledernes profesjonelle handlingsrom i deres daglige arbeid.

TABELL 1: Balanse mellom pedagogisk ledelse og administrativ ledelse i 2010

Hvordan synes du balansen er mellom pedagogisk ledelse og administrativ ledelse i ditt arbeid som rektor?

	Alle	Grunnskole	Videregående skole
Hovedvekt på administrativ ledelse	73%	74%	64%
Tilnærmet balanse mellom pedagogisk og administrativ ledelse	21%	20%	10%
Hovedvekt på pedagogisk ledelse	6%	6%	26%
Sum	100%	100%	100%
Antall	(N=666)	(N=577)	(N=89)

Gjengitt med tillatelse (Vibe og Sandberg 2010:11)

gogisk ledelse og administrativ ledelse (Vibe & Sandberg 2010). Tabell 1 viser hvordan 73 prosent av rektorene viste til at det var en klar hovedvekt på administrativ ledelse i deres arbeid, 21 prosent opplevde at de hadde tilnærmet balanse, mens 6 prosent oppgav at de syntes de hadde en hovedvekt på pedagogiske ledelse i arbeidet som rektor.

I samme periode beskrev evalueringsstudier av reformen endringer i forholdet mellom rektorer og lærere. Forskere pekte på at reformens nye elementer hadde "spist" seg inn i institusjonens gamle kjerne og til dels fortrent gamle kollega-relasjoner mellom rektor og lærere. I disse tidlige studiene viste forskerne til at: «Våre data viser konturene av et skolelederyrke som mer og mer frigjøres fra læreryrket» (Møller & Ottosen, 2010:11).

Vi gjentok spørsmålet fra spørreundersøkelsen fra 2010 i en enkel mentimeter-måling på en skolelederkonferanse med over 200 deltakere i Norge høsten 2021. Blant de 127 konferansedeltakerne (tilsvarende en svarprosent på 64) som svarte på vårt spørsmål oppgav en majoritet (56%) at de hadde en hovedvekt på administrativ ledelse (se Figur 1). 30 prosent viste til at de har tilnærmet balanse, mens 14 prosent viste til at de hadde en hovedvekt på pedagogisk ledelse. Selv om resultatene fra vår enkle mentimeterundersøkelse må tolkes med varsomhet når det for eksempel gjelder representa-

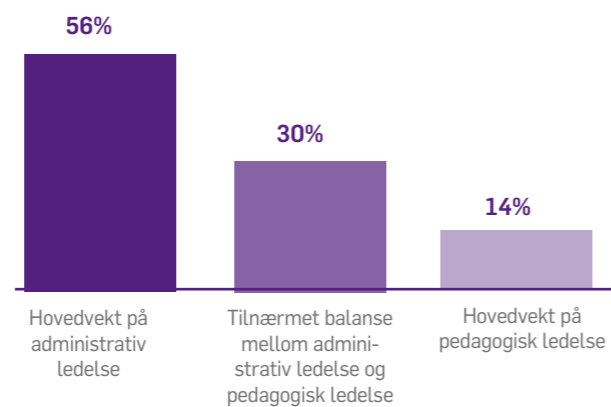
tivitet, gir resultatet en indikasjon på at skoleledere i dag som i 2010 opplever at deres arbeid er preget av en hovedvekt på administrativ ledelse og i tydelig mindre grad har en hovedvekt på pedagogisk ledelse. Samtidig er det også interessant at en noe høyere andel skoleledere anser at de har en tilnærmet balanse eller har en hovedvekt på pedagogisk ledelse enn i 2010.

Den samme tendensen kommer også til uttrykk i en fersk rapport om lederskap i skolen der skoleledere i Skolelederforbundet ble spurt om hva

de bruker arbeidsdagen til og hva de skulle ønske å bruke arbeidsdagen til (Skolelederforbundet 2021). 860 skoleledere svarte på spørreundersøkelsen noe som gjør undersøkelsen representativ for forbundets medlemsmasse (se Tabell 2). Resultatet bekrefter til dels mønsteret vi har sett fra både 2010 resultatene og vår mentimeter-undersøkelse. I tillegg viser denne undersøkelsen at skolelederne ønsker å bruke mindre tid på administrative funksjoner, og mer tid på personalledelse, pedagogisk ledelse og utviklingsprosesser.

FIGUR 1 MENTIMETER-UNDERSØKELSE 2021 (N=127)

Hva vil du si er balansen mellom administrativ ledelse og pedagogisk ledelse i ditt arbeid?



TABELL 2: Skolelederes tidsbruk, sammenlikning mellom lederens faktiske tidsbruk og lederens ønskede tidsbruk, faktornivå. Hele utvalget, (N=860). Gjennomsnitt. Skala 1-5

Hvordan synes du balansen er mellom pedagogisk ledelse og administrativ ledelse i ditt arbeid som rektor?

Områder	Hva lederne faktisk bruker tida på	Hva lederne ønsker å bruke tida på	Forskjeller signifikans
Forvaltning og drift ($\alpha=.72$) ³	3,04	2,54	Sig.
Personalledelse ($\alpha=.83$)	3,89	4,30	Sig.
Utviklingsprosesser ($\alpha=.70$)	3,68	4,38	Sig.
Pedagogisk ledelse ($\alpha=.84$)	3,18	4,09	Sig.

Gjengitt med tillatelse fra Skolelederforbundet (2021)

PERSPEKTIVER PÅ REKTORS PROFESJONELLE HANDLINGSROM

Begrepet handlingsrom er tett knyttet sammen med skjønnsbegrepet. I litteratur om handlingsrom blir begrepet gjerne definert som selvbestemmelse nært knyttet til 'agens', og altså evnen til å ha innflytelse over egne tanker og handlinger og ha tro på egen handlekraft i mange ulike oppgaver og situasjoner (se for eksempel Priestley m.fl. 2015). Dette innebærer at handlingsrom bør forstås som noe som skoleledere aktivt utfører fremfor noe som mottas passivt. Samtidig er det typisk for utdanningsfeltet at rektorenes handlingsrom påvirkes av en rekke kontekst-spesifikke faktorer, som for eksempel nasjonale og lokale styrings-systemer og forutsetninger og kjennetegn ved den enkelte skole og lærere, elever og rektor selv. Rektors handlingsrom knyttes således ikke bare til ytre faktorer omkring rektor, men også til rektors egen kompetanse og kapasitet.

I denne artikkelen legger vi derfor til grunn en forståelse av handlingsrom som et flerdimensjonalt fenomen knyttet til beslutningstaking og kontroll. Det betyr for eksempel at rektor kan oppnå eller mangle handlingsrom innenfor ulike domener og nivåer i og rundt skolen (Salokangas & Wermke 2020). Vi ser på handlingsrom som avhengig av den enkelte skolekontekst, noe som innebærer at en skoleleders mulighet til å

utøve handlingsrom har en positiv effekt på hans/hennes status i skolen, men at selve effekten av utøvelsen av handlingsrommet også handler om hvilke aktiviteter rektor faktisk har mulighet til å påvirke. Rektor kan altså ha varierende grad av handlingsrom innenfor skolens ulike områder, som for eksempel i spørsmål om undervisning og læring, skolens sosiale miljø, skoleutvikling og i det administrative arbeidet.

Opplevd handlingsrom handler dermed om måter å forholde seg til det handlingsrommet en har og som ofte utgjør kjernen i for eksempel rektors profesjonelle arbeid (Freidson 2001; Grimen & Molander, 2008; Molander, 2016). Noen områder har rektor direkte ansvar for, andre områder har rektor et mer delegert ansvar for. I en norsk kontekst skjer for eksempel et delegert ansvar for å utøve profesjonelt skjønn gjerne i tilknytning til regelverk der kommunen ofte er hovedansvarlig. Dette innebærer at kommuner delegerer ansvar til rektorer basert på tillit til at rektor har evne og vilje til å utføre arbeidet på en hensiktsmessig måte. Det ligger også ofte en forventning i dette om at rektor kan redegjøre for sine skjønnsmessige vurderinger og beslutninger (Molander, 2016). For kommunale ledere og skoleledere vil dette bety at de forankrer oppgavene sine i tråd med regelverket, så vel som i egen kompetanse og kunnskapsgrunnlag.

Molander (2016) skiller mellom skjønn

i strukturell og epistemisk forstand. Det strukturelle skjønnnet lover, regler, rutiner, rapporteringskrav, kvalitetssystemer osv. som skaper eller begrenser rektorens handlingsrom, og altså de tolknings- og handlingsalternativer som er mulige. Til grunn for disse tolknings- og handlingsalternativene ligger også det epistemiske skjønnnet, eller det som også kan beskrives som de kunnskapsmessige begrunnelsene i skoleledernes skjønnsutøvelse (Molander, 2011). Dette kan handle om hva slags type kunnskap som er viktig for rektor og for skolen, for eksempel slik den kommer til syne i utviklingsarbeid og gjennom kontakt med eksterne kunnskapsressurser. Til sammen avgrensner de strukturelle og kunnskapsmessige begrunnelsene for skjønnsutøvelse skoleledernes handlinger. Samtidig fastslår hverken de strukturelle eller de kunnskapsmessige begrunnelsene som oftest ikke helt hvordan bestemte problemer bør tolkes og hvilke løsninger som bør prioriteres (Molander, 2016; Zacka, 2017). Eksempler på dette er vurderinger rundt elevenes individuelle rett til et godt psyko-sosialt læringsmiljø slik det er nedfelt i regelverket (strukturell avgrensning) og bruk av evidensbaserte programmer (kunnskapsmessig avgrensning). Til tross for avgrensninger i både strukturell og kunnskapsmessig handlingsrom så må rektor ta i bruk skjønn, siden hverken regelverket eller programmene kan brukes uten å ta hen-

syn til den lokale sammenhengen.

Disse perspektivene på handlingsrom og de strukturelle og kunnskapsmessige avgrensningene for skjønnsutøvelse gir mulighet til å analysere og diskutere rektorenes oppfatninger av og arbeid med forholdet mellom administrativt arbeid og faglig-pedagogisk arbeid. Ved første øyekast kan det se ut til at det er et forhold mellom administrativt arbeid og strukturelle avgrensninger på den ene side og det faglig-pedagogiske arbeidet og de faglige avgrensningene på den andre side. I det videre vil vi imidlertid diskutere nettopp dette forholdet. Våre eksempler vil vise at det å skarpt skille de to kan være mindre hensiktsmessig, fremfor å se på forholdet mellom rektors administrative og faglig-pedagogiske arbeid som et samspill. For eksempel vil faglig-pedagogisk utviklingsarbeid kunne påvirke avgjørelsene rektor tar i forhold til strukturelle avgrensninger i regelverket. Endel administrativt arbeid vil dermed også være faglig-pedagogisk arbeid, og det kan derfor være behov for analytiske perspektiver som også kan bidra til å nyansere den to-delte beskrivelsen av rektorenes arbeid. I dette ligger også en tidsdimensjon, som vi utforsker nærmere i de påfølgende eksemplene.

REKTORS HANDLINGSROM I REFORMTID – TRE EKSEMPLER

I fortsettelsen gir vi et innblikk i tre eksempler fra tre forskningsprosjekter som på ulikt vis har studert rektorrollen. Prosjektene inkluderer både rektorers fortellinger gjennom intervjuer og observasjonsstudier av deres handlinger i skjæringspunktet mellom strukturelle og kunnskapsmessige avgrensninger. Eksemplene er fra tre ulike tidsperioder i de siste 20 årene, og kan også beskrives som tre perioder, der det første eksemplet foregår ved innføringen av Kunnskapsløftet, det andre eksemplet innenfor Kunnskapsløftet

og det tredje eksemplet som foregår i overgangen til fornyelsen av læreplanen Kunnskapsløftet, Fagfornyelsen.

EKSEMPEL 1: REKTOR, REFORM OG ENDRINGSLEDELSE

I forbindelse med introduksjonen av Kunnskapsløftet 2006 ble det igangsatt et omfattende evalueringsarbeid som skulle følge reformimplementeringen i perioden 2005-2012. Et av evalueringsprosjektene så nærmere på forvaltningen og styringen av reformen og deriblant skolelederens mottak av og arbeid med reformen (*FIRE (2007 - 2012) Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet*). I en av prosjektets delrapporter beskrives utviklingen av rektorenes nye rolle og handlingsrommet som fulgte av styringsreformen, men også hvordan nye og gamle roller og handlingsrom ser ut til å overlape hverandre i denne perioden. Forskerne beskriver at en viktig forskjell med Kunnskapsløftet fra 90-tallsreformenes fokus på enhetsskole er at den nye reformen var mer opptatt av den enkelte elevs prestasjoner og skolens kunnskapsnivå i et internasjonalt komparativt perspektiv. "Kunnskapsløftet beveget oss fra et system med innsatsstyring til et system med resultatorientert, og dette betyr endrende forventninger til lederrollen i skolen" (Ottosen & Møller 2010:11).

I studien ble rektorer i både videregående og i grunnskolen intervjuet. I dette eksemplet fokuserer vi først og fremst på lederne i seks grunnskoler. Lederne for de seks grunnskolene viste stor variasjonsbredde i sine tilnærminger til reformen og endringsledelse. Tre av rektorene hadde tatt grep om endringsledelsen i forbindelse med reformen og forskerne beskriver dem som entusiastiske "reformaktører". De utviste strategisk ledelse rettet mot skolens faglige og pedagogiske arbeid og de fremstod

som preget av entusiasme, håp, motivasjon og energi. De var også opptatt av skolens oppdrag, av kunnskapsdeling i organisasjonen og relasjonsbygging, og en forståelse av endring som tilsier at ting tar tid.

De tre andre rektorene karakteriseres mer som "tradisjonsbærere" av forskerne. Dette innebærer at de først og fremst er opptatt av skolens generelle moralske mandat primært i form av å sikre svake elever de rettighetene de hadde krav på og gode rammebetingelser. Rektorene er særlig opptatt av et godt arbeidsmiljø og av å være kollega. De blander seg lite inn i det faglig/pedagogiske arbeidet, har blikket rettet primært mot interne forhold som administrasjon og personalfunksjonen, men er også opptatt av å sikre undervisningstilbudet til de svake elevene. Rektorene konsentrerer oppmerksomheten rundt arbeidsgiver- og personalfunksjonen og økonomisk-administrative oppgaver uten i særlig grad å relatere sitt arbeid til Kunnskapsløftet.

Eksemplet tyder på at rektorene i ulik grad orienterte seg mot reformens faglig-pedagogiske og administrative sider. Rektorene tidlig i reformen så ut til å i mindre grad ha trått inn i de kunnskapsmessige delene av reformens arbeid og i større grad ha orientert seg mot de strukturelle avgrensningene som å sikre innføring av ny læreplan, personal og sikring av rettigheter for både lærere og elever med spesielle behov. Samtidig fremgikk det også at i oppstarten av reformen var det mye administrativt arbeid som skulle på plass og store strukturelle endringer i rektorenes eget arbeid og ansvar knyttet til økonomi og personal, det kan se ut til at det på dette tidspunktet var relativt få eksplisitt uttalte krav til skolelederen om å drive faglig-pedagogisk arbeid sammenliknet med de nyere formelle kravene til rektorer i dag om å ta ansvar for både elevs læring og skolemiljø.

EKSEMPEL 2: REKTORS ARBEID MED ELEVERESULTATER

Som vi så i det første eksemplet fra innføringen av Kunnskapsløftet, innebar endringene i reformen at rektorene ble pålagt å styrke arbeidet med å initiere og påvirke utviklingsprosesser, blant annet med utgangspunkt i tilgjengelige elevresultater som ble frembrakt som en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

Eksempel 2, gir grunnlag for å argumentere for endring i de strukturelle avgrensningene for rektorenes arbeid, samtidig som det kommer sterkere forventninger om kunnskapsbasert arbeid innenfor disse avgrensningene. Eksemplet tar utgangspunkt i resultater fra forskningsprosjektet *Practices of data use in municipalities and schools (PraDa)*, der datainnsamlingen foregikk i 2014-2015. I dette prosjektet studerte vi bruk av elevresultater i tre kommuner og skoler og undersøkte blant annet rektorers ledelse av såkalte resultatmøter (Mausethagen, Prøitz & Skedsmo, 2018). Nasjonale prøver kan sies å være designet med et dobbelt formål om kontroll, eller benchmarking, av elevens resultater, og utvikling, det vil si politisk og administrativt blir forventet at resultatene følges opp slik at de fører til utvikling for den enkelte og for skolen.

Datamaterialet her var blant annet observasjon av møter der resultatene fra nasjonale prøver skulle fortolkes og tas i bruk, ofte kalt 'resultatmøter' eller lignende. I en næranalyse av slike møter ble det tydelig at bruk av elevresultater i denne type møter innebærer en konkretisering av de hierarkiske relasjonene i skolen, der rektor må balansere mellom å følge opp politiske og administrative forventninger om kontroll og resultater og ivareta relasjoner med kollegaer og et godt arbeidsmiljø, og ikke minst motivere lærerne til utviklingsarbeid. I analysene fant vi utstrakt bruk av det vi betegnet som likhetsfremmede strategier og forenklingstrategier. Bruk

av slike strategier kan bidra til å begrense muligheten til å diskutere temaer som kan skape ubehag, for eksempel knyttet til enkeltlæreres undervisning. Å ufarliggjøre situasjonen ble for eksempel gjort gjennom en bred probleminnramming, bruk av åpne spørsmål og utstrakt bruk av ros. Gjennom å anvende slike strategier i møtene nedtones rektors autoritet. I intervjuene av rektorene kom det også frem at de syntes det kunne være ubehagelig å utfordre lærerne i slike møter, samtidig som de beskrev en relativt sterk forventning om at de selv skulle være en viktig driver for ut-

vikling-

s p r o s -

esser på

skolen.

Det var

også variasjoner mellom de tre rektorene

vi hadde i materialet, fra å beskrive et

ubehag ved dette, til å anse det å utfordre

lærerne i slike situasjoner som en del av

jobben deres som rektorer. Dette kunne for

eksempel bety at mens rektorene på to av

skolene i liten grad gikk inn i eller utfordret

lærerne med tanke på undervisnings-

praksis, så var rektor på en av skolene

tydeligere med lærerne med tanke på at de

måtte følge opp resultatene og gikk for

eksempel inn i spesifikke metoder.

Innføringen av mål- og resultatstyring

og forventningen om å ta i bruk elev-

resultatene i utviklingsarbeid har ført til

endringer i rektorenes rolle og ansvars-

oppgaver. Eksemplet over viser hvordan

strukturelle avgrensninger knyttet til det

nasjonale kvalitetsvurderingssystemet

og oppfølgingen av dette påvirker rek-

torenes arbeid mellom administrasjon og

faglig-pedagogisk arbeid på nye måter

enn tidligere. Særlig gjelder dette hvor-

dan det kan synes som om det å lede slike

resultatmøter forstås, eller i alle fall prak-

tiseres, i vel så stor grad som administra-

tivt arbeid som faglig-pedagogisk. Dette



Innføringen av mål- og resultatstyring og forventningen om å ta i bruk elevresultatene i utviklingsarbeid har ført til endringer i rektorenes rolle og ansvarsoppgaver.

viser seg i at rektorene først og fremst blir en møteleder som trekker seg litt tilbake i å legge opp til faglige diskusjoner, som først og fremst drives av lærerne. En utfordring var imidlertid at disse diskusjonene var relativt konsensusorienterte og innebar mange kortsiktige løsninger, det vil si at de i liten grad innebar faglig-kritiske diskusjoner som kunne være drivende for skoleutvikling.

Eksemplet kan oppsummeres med å representere en periode der de strukturelle avgrensningene for rektorenes arbeid blir sterkere, her vist gjennom det

å ta bruk resultater

fra nasjonale prøver

i utviklingsøymed.

Det betyr på den

ene siden mer

kunnskapsmessig

arbeid, men funnene viser samtidig at

rektorene er tilbakeholdne med å involvere

seg for mye i dette arbeidet. Dette kan

handle om de strukturelle avgrensningene

knyttet til dette arbeidet, og det kan han-

dle om at rektorene ser dette primært som

lærernes ansvar, eller en kombinasjon.

EKSEMPEL 3: REKTORS ARBEID MED REGELVERK OG LÆREPLANER

Vårt tredje eksempel tar utgangspunkt i intervjuer, observasjoner og feltarbeid med fokus på skolelederens og lærerens arbeid med læringsutbytte og vurdering over et og et halvt år i tre skoler i *LOaPP-Tracing learning outcomes in education policy and practice* - prosjektet fra 2016 til 2020. I denne sammenheng ser vi nærmere på resultater fra prosjekter om hvordan rektorer ser på og forholder seg til sentrale styringsdokumenter som regelverk og læreplaner, men også forarbeider til politikk som NOUer og Stortingsmeldinger (Prøitz, Rye & Aasen 2019). Tidspunktet for denne studien er i forberedelsene til og overgangen mellom Kunnskapsløftet og den nye reformen Fagfornyelsen. Dataene

som er presentert i dette eksemplet ble hentet inn i en periode der forarbeider for reformen var på høring og flere stortingsmeldinger som lanserte endringer var offentliggjort.

På spørsmål om hvilke styringsdokumenter rektorene anså som viktigst i sitt arbeid pekte de på at det er spesielt Opplæringsloven, forskrift til Opplæringsloven og læreplanen som gir retning til arbeidet. Skolelederne viste også til regelverk knyttet til elevers og læreres rettigheter og regulering av personalmessige forhold, for eksempel arbeidsmiljøloven som svært viktig. Læreplanen er i første rekke av betydning i dialogen med lærerne om hvordan de skal arbeide ved skolen, hva de skal vektlegge og hvordan de skal gå frem. Rektorene pekte på at dette også er viktig arbeid for å sikre at lærerne fokuserer på de sentrale elementene i læreplanen, som grunnleggende ferdigheter og formål for faget. En av rektorene uttrykte allerede i 2017 at de på hennes skole gledet seg til Fagfornyelsen skulle komme. Hun viste også til at hennes involvering i arbeid med læreplan da igjen vil bli forsterket ettersom hun ikke hadde arbeidet så mye med læreplan etter at Kunnskapsloftets planer ble introdusert. Rektorene viste også til forarbeider til politikktutviklingen som viktige kilder til å identifisere hva som ville komme. Skolelederne var på dette tidspunktet godt orientert om den nasjonale utdanningspolitiske utviklingen. For dem handlet det blant annet om en generell interesse for utvikling av skolen, dels om å være forberedt gjennom fortolkninger og bearbeiding av de nasjonale budskapene. En av skolelederne anså for eksempel stortingsmeldinger som viktige styringsdokumenter å følge med på for å kunne være forberedt og forberede lærerkollegiet på hva som kommer. Rektorene stimulerte

til arbeid med de tverrgående temaene og dybdelæring presentert i forarbeider til reformen på plandager vi observerte i 2017. Både rektorer og inspektører og seksjonsledere ved skolene fortalte at dette hadde de startet med i 2016 med utgangspunkt i Ludvigsen-utvalgets NOU. En av rektorene beskrev hvordan dette handlet om å starte kollegiet i å tenke omkring de nye endringene tidlig, som for eksempel de nye tverrgående temaene som måtte inn i de nye årsplanene og for å kunne legge opp til dybdelæring gjennom å jobbe over lengre tid og grundigere med temaer for å sikre forståelse. Materialet viser hvordan rektorene arbeidet med tidlige styringssignaler fra forarbeider som NOUer, så vel som fra stortingsmeldinger fra nasjonale myndigheter i tillegg til det etablerte regelverket, og i dette tilfellet også med et dobbelt sett med lærerplaner (både gammel og kommende).

Eksempelet viser hvordan rektor tar et stort ansvar for å ikke bare introdusere og følge opp ny politikk i form av strukturelle avgrensninger, men også for å ivareta kollegiets behov for kunnskap om de strukturelle endringene som er på vei. Rektorene kan her anses å ta i bruk sitt handlingsrom gjennom å introdusere kollegiet for ny politikktutvikling (egentlig før den er reelt politisk besluttet og iverksatt) og starte arbeidet for det de mener uunngåelig vil komme. Rektorene gjør dette, ikke bare for å gjøre det strukturelt påkrevde, men også for å ivareta personalmessige sider ved endring og det de anser er lærernes faglig-pedagogiske informasjons- og kunnskapsbehov i forbindelse med læreplanrevisjonen.

REKTORS ADMINISTRATIVE OG FAGLIG-PEDAGOGISKE ARBEID - GRADER AV FREMFOR ET ENTEN-ELLER

I denne artikkelen stilte vi spørsmålet: Hvordan opplever og forstår skoleledere

i reformtid sine roller og sitt ansvar i spenningsfeltet mellom administrasjon og faglig-pedagogisk arbeid, over tid? Vår gjennomgang av rektors rapporter om forholdet mellom administrativt og faglig-pedagogisk arbeid synes å være preget av stabilitet, når vi ser på resultater av spørreundersøkelser over tid. Samtidig antyder 2020/2021-tallene et mer nyansert bilde enn 2010-studien. Dette handler blant annet om at det kan være ulikt innhold som legges i begrepene administrativt og faglig-pedagogisk arbeid, og også at samspillet mellom dem kan være mer komplisert enn vi ser ved første øyekast.

I løpet av denne 10-års perioden har det som nevnt skjedd flere endringer i det norske skolelandskapet. Dette handler både om endringer i læreplanen, regelverk og styring av skolen, og en stor satsning på kompetanseutvikling hos rektorer og andre som jobber i skolen. Skolen som organisasjon har også blitt mer differensiert i betydningen av at det både har blitt flere leder- og lærerroller i skolen, som avdelingsledere, lærerspesialister, veiledere og andre som har fått et særlig ansvar for å drive skoleutviklingsprosesser (Helstad & Mausethagen, 2019). Det er således et spørsmål hvordan vi kan forstå stabiliteten i skoleledernes rapporter, så vel som indikasjonene på nyansering i forholdet mellom administrativt og faglig-pedagogisk arbeid i vår tid. Betyr det at rektorene fordeler det kunnskapsmessige arbeidet til lærere og andre på skolen, og at de ser på det å initiere og følge opp kunnskapsmessig arbeid mer som en administrativ oppgave? Motsatt kan rektorer også anse det å legge til rette for utvikling av nye planer og følge opp strukturelle krav knyttet til endringer i faglig innhold og arbeidsmåter også anses som rektors faglig-pedagogiske arbeid. Med tanke på reformenes oppgaver til rektorer, som for eksempel ledelse av for-

tolkning av læreplaner, regelverk, oppfølging av vurderingsordninger, resultater av tester samt utviklingsarbeid er det mange grunner til å si at det skjer mer kunnskapsmessig avgrensning av skjønnnet i betydningen faglig-pedagogisk arbeid i skolen i dag, men også at det er andre enn rektorene som

først og fremst er aktive i dette arbeidet. For eksempel kan dette skje i fagseksjon,

team- og trinnarbeid der ledere og lærere i større grad enn tidligere driver kollegialt samarbeid og veiledning omkring faglig-pedagogiske spørsmål. På denne måten kan rektorer utøve kunnskapsbasert skjønnsarbeid gjennom tilrettelegging for faglig-pedagogiske diskusjoner og arbeid i ulike former for distribuert ledelse i leder- og lærerteam, med tilhørende handlingsrom for lærerne. En slik forståelse kan harmonere godt med en definisjon av pedagogisk ledelse som Andersen (2020:77) har presentert: *Pedagogisk ledelse er alt det, som influerer ledende på den pedagogiske oppgaveløsning i organisasjonen*. Definisjonen vektlegger oppfatninger om at pedagogisk ledelse i skolen er organisatorisk og komplementær, for eksempel til administrasjon. Ledelse blir dermed forstått som noe som finnes på alle nivåer i organisasjonen og som utøves av alle medarbeidere i samhandling i praksis. Andersen peker på at den faglige ledelsesoppgaven handler om å analysere og prioritere hvilke tiltak som kan ha hensiktsmessig innflytelse på den pedagogiske oppgaveløsningen i skolen.

Dette er imidlertid også et spørsmål som handler om arbeidsdeling der både administrativt og faglig-pedagogisk arbeid inngår i rektors ledelsesarbeid mellom

strukturelt og kunnskapsmessig avgrensning av handlingsrommet, eller kan det potensielt være en utfordring at rektor ikke er direkte påkoblet det kunnskapsmessige arbeidet? Som Molander (2013) viser, er det kunnskapsmessige arbeidet viktig nettopp fordi det også påvirker det strukturelle

skjønnnet, og dermed også bidrar til å

utvide rektorenes handlingsrom, og ikke bare innskrenke det. Dette kan for eksempel være viktig når det gjelder arbeid med Opplæringsloven. I et prosjekt der vi undersøkte 'regelverksetterlevelse' fant vi at de skolene som aktivt utforsket hva som er mulig å få til av god praksis innenfor regelverket, også fikk til mer omfattende utviklingsarbeid (Mausethagen mfl., 2019). Slike eksempler handler om hvordan skolene også kan utfordre koblingene mellom det strukturelle skjønnnet og det kunnskapsmessige (Molander, 2016), og dermed også en forståelse for hvordan regelverket representerer en form for «glidesone» der det er et lokalt handlingsrom som kan utforskes (ibid). Dersom rektorene er for frakoblet slike prosesser på sin skole kan det føre til 'tapte muligheter' med tanke på utviklingsarbeid og at rektorene legger for mye vekt på administrative oppgaver, for eksempel primært knyttet til å overholde regelverket i stedet for også aktivt utforske kunnskapsområdene i det.

Når det gjelder læreplanarbeid tyder analysene også på at skoleledere opplever lederrollen som først og fremst administrativ, til tross for at for eksempel betydningen av ledelse av faglig-pedagogisk utviklingsarbeid har blitt fremhevet både i forskning og politikk. Dette

kan tyde på at skoleledere benytter sitt handlingsrom til å overlate skolefaglige spørsmål til lærere, og at dette ansvaret til en viss grad også blir differensiert i kollegiet. Våre eksempler har vist at dette for eksempel knyttet seg til læreplanarbeid tidlig i reformperioden, men også at rektor nå med en ny reform gjerne vil ta en større rolle i det faglig-pedagogiske arbeidet med fortolkning av læreplanen. Samtidig ser vi også at nettopp reformimplementering oppfattes å være en viktig rektorjobb administrativt. Vi ser altså at skoleledere velger å tre inn i de mest komplekse og relasjonelle skolefaglige spørsmålene, og spesielt der de er knyttet til de strukturelle avgrensningene av deres arbeid (som ved regelverk og læreplan). Det samme ser vi når det gjelder oppfølging av elevenes læringsresultater.

Et annet tema som aktualiseres av våre eksempler er hvordan forholdet mellom det administrative og det faglig pedagogiske arbeidet kan synes å være påvirket av hvor stor grad av strukturelt eller kunnskapsmessig handlingsrom som finnes tilgjengelig til ulike tider av reformen. Våre eksempler tyder på at reformen hadde mange og nye strukturelle avgrensninger tidlig da Kunnskapsloftet ble introdusert. Rektorene hadde fått mange nye administrative oppgaver og mer lokalt forvaltningsansvar, med mindre uttalt ansvar for de kunnskapsmessige sidene av reformen. Dette ble mange steder gitt til lærerne å finne ut av. Senere i reformen styrkes rektorenes faglig-pedagogiske ansvar gjennom fokus på resultatoppfølging og skoleutvikling i samarbeid med lærere. Imidlertid så vi også at dette arbeidet også kunne være utfordrende fordi den strukturelle avgrensningen ved arbeidet ble så fremtredende at det syntes vanskelig for rektorene å gå langt inn i det kunnskapsmessige arbeidet med lærerne. Skoleleders ansvar for elevenes læring



Høyesterettsdom om treårsregelen og ufaglærte lærere

Vikarer uten godkjent lærerutdanning opparbeider seg ikke rett til fast ansettelse i undervisningsstilling, men kan lærervikarer uten godkjent lærerutdanning kreve fast ansettelse etter treårsregelen i arbeidsmiljøloven, i kommunen som sådan?



For Skolelederen
Ingunn Wiig
Seniorrådgiver/jurist, Visma SmartSkill

gjennom vurderingsarbeid forsterkes også i denne perioden med revidert regelverk der de strukturelle avgrensningene kan se ut til å ha forsterket forventninger til å også ta mer administrativt ansvar for det faglig-pedagogiske arbeidet ved skolene. Dette kan bety at det legges et annet innhold i begrepene nå enn tidligere.

Når så forarbeidene til den nye læreplanreformen blir offentliggjort og en ny læreplanreform står for døren velger rektorer igjen å tre inn i det kunnskapsmessige arbeidet, men først og fremst i form av å tilrettelegge for felles faglig-pedagogiske arenaer for fortolkning av læreplan begreper og innhold og planarbeid. Rektorene i våre eksempler så frem til dette arbeidet og gledet seg til å ta fatt på den nye læreplanen. Disse eksemplene kan tyde på at rektorene anså det som nødvendig å tre inn i det kunnskapsmessige arbeidet og lede og stimulere til faglig-pedagogisk arbeid når nye læreplaner er på vei, mens de trer tilbake til det administrative arbeidet og overlater det faglig-pedagogiske arbeidet til lærere når reformer er implementert og skolens hverdagsliv er reetablert. Samtidig tyder de stadige endringene i reformperioden vi har sett på at det kan ha vært lite "hverdagsliv" i skolen der det jevnlig har vært et nytt initiativ eller en revisjon underveis med påfølgende nye strukturelle og kunnskapsmessige avgrensninger for skjønnsarbeid til rektorene.

I denne artikkelen har vi gjort et dybdykk i tre eksempler, og analysen her kan ses som et første steg i en ytterligere teoretisering om rektors vekslende handlingsrom i reformtid. Funnene viser at rektorenes arbeid og ansvar sjelden kan ses på som rent administrativt eller faglig-pedagogisk, men at det er behov for en dypere forståelse av hvilke områder innenfor de faglig-pedagogiske spørsmålene rektorene er særlig aktive og hvordan det står i forhold til det administrative arbeidet deres, hvor de over-

lapper, blir distribuert og samspiller så vel som skaper spenninger i ledelsesarbeidet. Sentralt i dette er også hvilke implikasjoner forholdet mellom disse arbeidsområdene har for rektorenes så vel som for lærernes handlingsrom. Hvis funnene kan forstås som at de kunnskapsmessige sidene ved skjønnsutøvelsen i skolen som organisasjon som helhet har blitt styrket

over tid, for eksempel ved nye leder- og lærerroller og endringer i lærerutdanning og videreutdanning, har dette også betydning for rektors rolle og ansvarsoppgaver – som i samspillet mellom administrasjon og faglig-pedagogisk arbeid. Det løfter også nye spørsmål om hva slags kompetansebehov rektorer vil kunne ha for utøvelse av sin lederrolle i skolen i dag.

REFERANSER

- Andersen, B. F. (2020) Pædagogisk ledelse er organisatorisk. *Kognition & Pædagogik*, Nr. 117, September 2020, 30, årgang.
- Blumer, Herbert G. 1954. "What is Wrong with Social Theory?" *American Sociological Review* 19:3-10.
- Freidson, E. (2007). *Professionalism: The third logic*. Polity Press
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Hermansen, H. (2022). Desentralisert skoleutvikling i et historisk perspektiv – back to the 80s? I Helstad, K. & Mausethagen, S. *Skoleutvikling – i forskning, politikk og praksis*. Cappelen Damm.
- Karseth, B., & Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg»-Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 452-468.
- Karseth, B., Møller, J., & Aasen, P. (2013). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S., & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater: mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget
- Molander, A. (2016). *Discretion in the Welfare State*. London and NY: Routledge Focus
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris
- Ottesen, E., & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet: Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. NIFU
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: what is it and why does it matter?* (pp. 134-148). Routledge.
- Prøitz, T. S. (2015). Learning outcomes as a key concept in policy documents throughout policy changes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 275-296.
- Prøitz, T. S. Rye, E. M. Aasen, P. (2019) *Nasjonalt styring og lokal praksis - skoleledere og lærere som endringsagenter*. i Jensen, R. Karseth, B. & Ottosen, E. (red.) : *Styring og ledelse i grunnopplæringen*. Cappelen Damm, Oslo.
- Salokangas, M., & Wermke, W. (2020). Unpacking autonomy for empirical comparative investigation. *Oxford Review of Education*, 46(5), 563-581.
- Skolelederforbundet (2021) *Skolelederundersøkelsen 2021, rapport Skolelederforbundet*
- Stenersen, C. R., & Prøitz, T. S. (2020). Just a buzzword? The use of concepts and ideas in educational governance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15.
- Vibe, N., & Sandberg, N. (2010). Spørsmål til Skole-Norge våren 2010: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. NIFU
- Zacka, B. (2017). *When the state meets the street: Public service and moral agency*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wästerfors, D., Åkerström, M., & Jacobsson, K. (2014). *Reanalysis of qualitative data. The SAGE handbook of qualitative data analysis*, 467-480.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottosen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU
- Aasen, P., Prøitz, T., & Rye, E. (2015). *Nasjonalt læreplan som utdanningspolitisk dokument*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417-433.

Høyesterett har nylig tatt stilling til hvorvidt en lærervikar uten godkjent lærerutdanning kan kreve fast ansettelse etter treårsregelen i arbeidsmiljøloven § 14-9 (7). Saken gjaldt en arbeidstaker uten formell lærerutdanning, som hadde vært ansatt som lærervikar i mer enn tre år med hjemmel i opplæringsloven § 10-6.

Som de fleste av leserne kjenner til har opplæringsloven en bestemmelse som begrenser hvem som kan ansettes fast i undervisningsstilling. I samme lov finnes en egen adgang til å ansette ukvalifiserte lærere midlertidig for inntil ett skoleår av gangen når det ikke samtidig finnes kvalifiserte søkere. Dette fremgår av opplæringslovens bestemmelser i § 10-1 og § 10-6. *Arbeidsmiljølovens* forarbeid er helt klare på at treårsregelen ikke kommer til anvendelse for midlertidige ansettelser inngått med hjemmel i særlovgivning. De midlertidige ansettelsene med hjemmel i opplæringsloven, faller altså utenfor arbeidsmiljølovens treårsregel. Selv om vedkommende har vært midlertidig tilsatt som ufaglært lærer i en årrekke, opparbeider man ikke rett til fast ansettelse som lærer fordi opplæringslovens vilkår for fast ansettelse ikke er oppfylt.

I saken som Høyesterett behandlet krevde ikke arbeidstakeren en fast undervisningsstilling, men fast ansettelse i kommunen som sådan. Vilkåret om mer enn tre års sammenhengende midlertidig ansettelse i arbeidsmiljøloven § 14-9 (7) var oppfylt, og arbeidstaker mente at arbeidsmiljølovens regel er en

generell regel som utfyller opplæringsloven.

Kommunen mente at retten til fast ansettelse etter arbeidsmiljøloven § 14-9 (7) kun gjelder midlertidige ansettelser som er hjemlet i arbeidsmiljølovens regler. Når den midlertidige ansettelsen er hjemlet i særlovgivning, herunder opplæringsloven, gir det ikke rettigheter etter treårsregelen.

Høyesterett ga kommunen medhold, etter at uttalelser i forarbeidene til de to bestemmelsene ble tillagt avgjørende vekt. Høyesterett viste til at særlovgivning kan gi regler som fraviker fra arbeidsmiljøloven. Særreglene i opplæringsloven er gitt av hensyn til elevene. Når det ikke melder seg formelt kvalifiserte søkere, er det bedre å midlertidig ansette den best kvalifiserte søkeren uten godkjent utdanning, enn at elevene står uten lærer.

Etter Høyesteretts vurdering viser forarbeidene til opplæringsloven at det var et bevisst lovgivervalg å ikke gi rett til fast ansettelse for midlertidig ansatte etter opplæringsloven. En konsekvens kunne blant annet bli at utkantskoler kunne oppleve å få enda flere ansatte som ikke oppfyller kravet til formell kompetanse. Kompetansebehovet i undervisningssektoren ble altså veid tyngre enn stillingsvernet til midlertidig ansatte.

Dommen stadfester den tolkningen som har vært rådende i lengre tid, og som også Veilederen har lagt til grunn i artikler, blogger m.m.



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.