Eyvind Elstad
Universitetet i Oslo
Eli Lejonberg
Universitetet i Oslo
Knut-Andreas Christophersen
Universitetet i Oslo

DOI: http://dx.doi.org/10.5617/adno.4689

Ungdomstrinn i utvikling: Hvilke faktorer påvirker læreres kollektive engasjement for å stimulere elevers skriftlige ferdigheter i skolefagene?

Sammendrag
I de siste årene har nasjonale utdanningsmyndigheter initiert flere skoleutviklingsreformer. En av disse reformene er «Ungdomstrinn i utvikling»: en nasjonal satsing med tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing eller skriving. Et særpreg ved denne typen skoleutviklingsreformer er at kompetanse skal utvikles på kollektiv basis blant skolens personale på tvers av skolefag. En rekke utfordringer knyttet til design og gjennomføring har imidlertid blitt påpekt. Det er ledelsen på en skole som har ansvaret for å kommunisere reformens intensjoner og lede reformens arbeidsprosesser på skolen. Samtidig er det et kjennetegn ved læreryrket i Norge at lærerne har høy beslutningsautonomi. Med en slik bakgrunn er det interessant å studere styrkene i empiriske relasjoner mellom tydelig skoleledelse, lærernes opplevde autonomi og oppfattet nytte av å diskutere med kollegaer. Alle lærerne ved 5 ungdomsskoler deltok i en tverrsnittsundersøkelse basert på spørreskjema. Skolene disse lærerne arbeidet ved, deltok i en satsing på å stimulere skriving som grunnleggende ferdighet. Strukturell likningsmodellering ble brukt for å beregne styrken i de empiriske relasjonene mellom begreper som inngår i en teoretisk begrunnet modell. Begrepene baserte seg på flere indikatorer. Tydelig kommunisert lederskap er klart positivt relatert til lærernes kollektive diskusjon om skriving, som igjen er sterkt positivt relatert til lærernes kollektive vurdering av satsingen. Tydelig lederskap er derimot bare svakt, men positivt relatert til lærernes opplevde beslutningsautonomi, som igjen er svakt positivt relatert til lærernes kollegadiskusjoner. Imidlertid er ikke opplevd autonomi relatert til lærernes kollektive vurdering av satsingen. Implikasjoner for ledelse og forbedringsarbeid drøftes.

Nøkkelord: Ungdomstrinn i utvikling, kollektivt lærerengasjement, skoleledelse, opplevd autonomi, skolebasert kompetanseutvikling, utdanningsreform

Development at lower secondary level: Which factors influence teachers' collective engagement for stimulating students' writing skills in school subjects?

Abstract

In recent years, Norwegian national education authorities have initiated several school improvement reforms. One of these is "Ungdomstrinn i utvikling" (Development at lower secondary level): a national reform which supports schools to encourage classroom management, numeracy, reading or writing. A characteristic of these school improvement reforms is that competencies are to be developed on a collective basis among school staff across school subjects. However, a number of challenges related to the design and implementation of "Ungdomstrinn i utvikling" have been identified. While the school administration is responsible for communicating the intentions of the reform and for its implementation, the teaching profession in Norway is characterized by teachers' high level of decision autonomy. In this context, it is interesting to study the strengths of empirical relations between school leadership and the perceived autonomy of teachers as well as the perceived benefits of discussion with colleagues and the drive in teachers' collective endeavor. All teachers at five secondary schools participated in a cross-sectional study based on a questionnaire. These schools all participated in an initiative to promote writing as a basic skill. Structural equation modeling was used to calculate the strengths of empirical associations between concepts from a theoretical model, based on several indicators. Clearly communicated leadership is strongly and positively related to the perceived benefit from discussions with colleagues about writing, which again is strongly and positively related to the drive of teachers' collective endeavor. Clearly communicated leadership is only weakly, but positively, related to teachers' sense of autonomy, which again is weakly, but positively, related to the drive of teachers' collective endeavor. However, the teachers' perception of autonomy is not related to the teachers' overall perception of the school reform. Implications for leadership and improvement are discussed.

Keywords: teachers' collective engagement, lower secondary level, school leadership, perceived autonomy, school-based development of competencies, educational reform

Innledning

Mens omfattende læreplanreformer for blant annet grunnskolen (for eksempel *Kunnskapsløftet*, Engelsen, 2008) gjerne har inntruffet med mer enn ti års

mellomrom[1], er det nå en tendens til at norske nasjonale utdanningsmyndigheter initierer en rekke mindre omfattende inputreformer, det de kaller nasjonale satsinger for kvalitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013a). *Ungdomstrinn i utvikling* er et eksempel på en slik nasjonal satsing, en inputreform. En inputreform innebærer at skoler får tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid, samt at det uttrykkes forventninger om at skoler skal realisere gitte forventninger (Hopmann, 2003). Disse inputreformene evalueres ofte av et eksternt evalueringsinstitutt underveis og etter fullendt reformperiode. Støtten som skolen får i form av ressurser, forplikter skolen til å følge opp intensjonene med satsingen, men ut over dette har graden av reformimplementering ingen direkte konsekvenser for den enkelte skole. Skolen er fra nasjonale myndigheters side moralsk forpliktet til å følge opp:

> Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5)

Med andre ord er den lokale satsingen et kollektivt samarbeid om profesjonell utvikling, det som kalles en intendert lagbygging (Statsministerens kontor, 2017). Lagbyggingen er en del av *Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen* (ibid.). Lagbygging tror vi krever et visst engasjement blant lærerne på en skole, nærmere bestemt det vi kaller driv i lærernes kollektive engasjement. Med «driv i kollektivt engasjement» (som brukes synonymt med det kortere uttrykket «kollektiv nytte») menes at lærere på skolen oppfatter at innstillingene til og engasjementet i de kollektive aktivitetene i forbindelse satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* bidrar til profesjonell utvikling.

Skolebasert kompetanseutvikling føyer seg inn i en rekke argumenter som knyttes til begrepet kunnskapsskole. Kunnskapsskolebegrepet ble lansert av tidligere statssekretær Helge Ole Bergesen[2] i en bok fra 2006 om innføringen av skolereformen *Kunnskapsløftet*. Et kunnskapsløft (Møller, Prøitz & Aasen, 2009; Aasen et al., 2012) krever kompetente lærere, og for å styrke lærernes kompetanse innførte regjeringen fra og med 2013 «et lærerløft for å gjøre gode lærere enda bedre» (Isaksen, 2013). I forbindelse med *Ungdomstrinn i utvikling* er det en klar intensjon at satsingen skal utløse kollektivt engasjement på skolene gjennom lagbygging, som igjen skal bidra til å stimulere elevenes læring.

Formålet med denne artikkelen er å utforske faktorer som påvirker læreres driv i det kollektive engasjementet for å stimulere elevers skriftlige ferdigheter. I satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* skal utviklingsarbeidet på skolene knyttes til enten klasseledelse, regning, lesing eller skriving. Mens klasseledelse er en skolefagnøytral satsing, vil lesing, skriving og regning framstå som satsing på tvers av skolefag: lærerne skal samarbeide om å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. Alle skolefag stiller i prinsippet likt (selv om for eksempel norsk-

undervisningen og fremmedspråkundervisningen historisk sett har oppfattet lærerens tilbakemelding på elevers skriftlige ferdigheter som en del av skolefagtradisjonen). Undersøkelser fra 2010 viste at mange lærere i årene før 2010 aksepterte at lesing var en såkalt grunnleggende ferdighet som ungdomsskolelærere hadde et ansvar for å stimulere (Smidt, 2010; Hertzberg, 2010). I den motsatte enden av skalaen finner vi regning som grunnleggende ferdighet: regning er opplagt en ferdighet som matematikklærere først og fremst opplever de har et ansvar for å stimulere. Det er et åpent spørsmål om lærere som underviser i andre fag (for eksempel fremmedspråk) oppfatter at de har som oppgave å stimulere regning som grunnleggende ferdighet.[3] Skriving som grunnleggende ferdighet mener vi er en interessant mellomkategori mellom disse to ytterpunktene: lærere har mulighet til å gi elever tilbakemelding på deres skriftlige ferdigheter i en rekke skolefag som samfunnsfag, naturfag osv. Spørsmålet er hvordan de oppfatter det kollektive drivet i ambisjonen om å stimulere elevenes grunnleggende ferdighet i skriving. Derfor fester vi i denne artikkelen oppmerksomheten på skriving. Det finnes overbevisende faglige argumenter for at alle lærere i skolefag der elevene leverer skriftlige produkter (for eksempel naturfag og samfunnsfag), bør anse det som en del av jobben å gi tilbakemeldinger på elevenes skriftlige ferdigheter (Faigley, Daly & Witte, 1981; Bazerman, 1988; Russell, Lea, Parker, Street & Donahue, 2009; McCutchen, 2011). Derfor synes vi at skriving som grunnleggende ferdighet er et spesielt interessant fenomen å studere i forbindelse med *Ungdomstrinn i utvikling*. Empirien som presenteres i denne artikkelen gjelder derfor skoler som har valgt å satse på å stimulere skriving som grunnleggende ferdighet.

Forskningen om å stimulere skriving som grunnleggende ferdighet inngår som en sentral skolesatsing i mange land (Freedman, Hull, Higgs & Booten, 2016; Hertzberg & Roe, 2016). I denne artikkelen undersøker vi styrkene i empiriske relasjoner mellom skoleledelsens kommunikasjon av mål og hva ledelsen forventer av den enkelte ansatte, og den kollektive vurdering av samarbeid for profesjonell utvikling. Videre undersøker vi også relasjoner mellom lærernes opplevelse av beslutningsautonomi og driv i lærernes kollektive engasjement, samt hvordan de oppfatter egen nytte av å diskutere med kollegaer. Metoden vi bruker – strukturell likningsmodellering – gjør det mulig for oss å måle styrkene i de empiriske relasjonene mellom begrepene i en modellering. Først redegjør vi for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien. Deretter redegjør vi for det empiriske undersøkelsesopplegget for studien, studiens resultater og tolkninger av disse. Til sist drøfter vi resultatene med tanke på implikasjoner for denne typen satsing.

Teoretisk rammeverk

Skoler styres gjennom virkemidler som innrettes på nasjonalt nivå og/eller fra lokalt nivå (Engelsen, 2008). Styringen skjer gjennom formulerte satsinger og avledete mål. Med satsingene følger ressurstildeling, og etter en tid iverksettes gjerne evalueringer av i hvilken grad satsingene har lyktes (Vedung, 2016). Manglende måloppnåelse kan for eksempel føre til at innretningen av virkemidler justeres underveis eller at styrende institusjoner lærer av manglende måloppnåelse når nye satsinger skal designes. Slik er det også med satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. Men denne satsingen må ses i sammenheng med skiftende trender i norsk utdanningspolitikk.

1990-tallets nasjonale styring av norske skoler la vekt på elevenes arbeidsprosesser (Hovdenak, 2000). I perioden 1997–1999 gjaldt en forskrift om at tema- og/eller prosjektarbeid skulle være obligatorisk i skolen: 60 prosent av tiden på småtrinnet skulle brukes til temaorganisert opplæring, 30 prosent av tiden på mellomtrinnet til tema-/prosjektarbeid og 20 prosent av tiden på ungdomstrinnet til det samme. I en forskrift fra året 1999 ble det slått fast at noe av innholdet i fagplanene kunne erstattes eller velges bort, og at prosentene for tema-/prosjektarbeid kun skulle være rettledende (Telhaug & Mediås, 2003). Likevel var ideen om prosjektarbeid høyst levende i toppsjiktet i det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet. Den daværende lederen av departementets opplæringsavdeling (Ole Briseid) uttalte til *Aftenposten* 5. juli 2001 (om lag et halvt år før den første PISA-rapporten ble offentliggjort) at:

> Endelig tar det av. Departementet har lenge ønsket […] mer prosjektarbeid, mindre tavleundervisning og mer problembasert læring. Elevene skal i større grad arbeide selvstendig og i grupper med problemstillinger de selv har utviklet. (Kluge, 2001)

Opplæringsavdelingens øverste leder la vekt på prosjektarbeid og problembasert læring. Tidligere statssekretær Bergesen knyttet denne ideen til «de progressive pedagogenes ideologiske hegemoni» (2006, s. 93) i det tidsrommet Bondevik II-regjeringen hadde ansvaret for norsk utdanningspolitikk. Det finnes imidlertid lite forskningsmessig belegg for å si at prosjektarbeid og problembasert læring representerer effektive undervisningsmåter (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). Tvert imot er det empirisk belegg for å hevde at undervisningsformer som ofte assosieres med tema-/prosjektarbeid, har forholdsvis lav estimert innvirkning på elevers læring (Hattie, 2008). Med regjeringsskiftet i 2001 ble utdanningspolitikken lagt om i retning av å vektlegge læringsresultater, og i mindre grad anbefalte undervisningsmåter som tema-/prosjektarbeid. Dermed ble styringen av utdanningssektoren til en viss grad endret. Tidligere statssekretær Bergesen skriver at «Jeg er ikke sikker på om Kristin Clemet hadde klart å omvende – for man må nesten bruke et slikt begrep på den prosessen som fulgte – det sentrale utdanningsbyråkratiet, hvis det ikke hadde vært for ytre faktorer som satte systemet under kraftig press» (Bergesen, 2006, s. 89). De ytre faktorene var den

første PISA-rapporten som vektla målinger av elevers leseferdigheter, matematisk og naturvitenskapelig «literacy» (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001). Denne rapporten skapte førstesideoppslag i ledende aviser.

I den politiske diskursen som etterfulgte Lie mfl. (2001), ble begrepet *grunnleggende ferdigheter* hyppig brukt i den offentlige debatten (Bergesen, 2006). Opprinnelig viste dette begrepet til at ungdom trenger ferdigheter til å beherske oppgaver i livet utenfor skolens porter (Murnane & Levy, 1996). I Utdanningsdirektoratets bruk av begrepet henspiller grunnleggende ferdigheter på «verktøy» for å tilstrebe «læring i alle fag» (Utdanningsdirektoratet, 2013b), altså en mer skoleinherent begrepsforståelse og berettigelse. De grunnleggende ferdighetene er innarbeidet i kompetansemålene i alle fag gjennom hele skoleløpet. Dette innebærer blant annet at alle lærere har fått et ansvar for skriveopplæringen i sitt fag (Statsministerens kontor, 2017). Skolens arbeid med å stimulere elevenes grunnleggende ferdigheter i *Ungdomstrinn i utvikling* blir dermed noe som peker ut over skolens vanlige driftsoppgaver, nærmest som nyutviklingsoppgave (Utdanningsdirektoratet, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2012a, 2012b, 2012c). Den avhengige variabelen i vår teoretiske modell er hvordan lærere oppfatter det kollektive drivet i lærerkollegiet på skolen i satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*.

Mens Ole Briseid den 5. juli 2001 framholdt at lærerne helst skulle fasilitere elevenes selvvalgte problemstilling for prosjektarbeid og problembasert læring, vektla departementet i 2003 at lærerne må sørge for tilstrekkelig ytre trykk i opplæringen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Lærerens ansvar for resultater ble også vektlagt av den etterpåfølgende rød-grønne regjeringen: «Lærerne skal få et klart definert ansvar for hva elevene lærer i skolen» sa daværende statsminister Jens Stoltenberg i sin nyttårstale 1. januar 2008. Dette utsagnet kan ikke forstås som tilløp til «teacher accountability» (for eksempel gjennom «value added»-målinger på lærernivå, Harris, 2009). Ettertiden har vist at utsagnet heller skulle forstås som en moralsk forpliktelse. Utsagnet ble fulgt opp i Stortingsmelding nr. 11 fra 2009 der det het at «Læreren har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Også forskning underbygger – med forbehold om visse nyanser – en slik antakelse om undervisningens betydning for målt læringsframgang (Rockoff, 2004; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). En logisk konsekvens ble ikke «teacher accountability». Den lærerpolitikken som fulgte ambisjonen, var tiltak for å styrke lærernes formelle (og dermed individuelle) fagkompetanse, men også lagbygging (Statsministerens kontor, 2017). I *Ungdomstrinn i utvikling* er lagbygging en sentral del av satsingen. Med forbehold om noen nyanser finnes det empirisk belegg i internasjonal forskning for at den lagbygging departementet ønsker, faktisk kan være gunstig for å oppnå læringsresultater (Moolenaar, Sleegers & Daly, 2012). Annen forskning viser at lagbyggingsvirkningene i *Ungdomstrinn i utvikling* er noe usikre (Markussen, Carlsten, Seland & Sjaastad, 2015).

Konklusjonen må derfor bli at fenomenet lagbygging i regi av *Ungdomstrinn i utvikling* helst bør ses i sammenheng med skiftende trender i norsk utdanningspolitikk: mens 1990-tallets reformer vektla arbeidsprosesser som forbindes med progressiv pedagogikk, ble Norges oppnåelse av gjennomsnittlige prestasjoner i internasjonale storskalaundersøkelser sterkere vektlagt etter 2001. Dermed ble virkninger av undervisning viktigere enn politisk korrekte undervisningsmåter. Og i kjølvannet av denne resultatorienteringen kom grunnleggende ferdigheter som en satsing. Lærerens betydning for hva elever faktisk lærer er erkjent gjennom moralsk ansvarliggjøring av lærerens arbeid. For å høyne elevenes læringsresultater, må lærernes kompetanse styrkes. I de siste årenes utdanningspolitikk har den kollektive siden av kompetansebygging blitt vektlagt. Derfor er det interessant å studere hva som kan forklare dette kollektive drivet i lagbyggingen.

Det er en utbredt forestilling at kompetansebygging er viktig for skoleforbedringsbestrebelser (Stein & Wang, 1988). I et internasjonalt komparativt perspektiv er det kompetanseutfordringer i norske ungdomsskoler: OECD (2014) viser at norske ungdomsskolelærere bruker mindre tid på kompetanseutvikling enn det internasjonale gjennomsnittet. De aller fleste norske lærerne på ungdomstrinnet samarbeider med hverandre, men de vurderer i liten grad hverandres arbeid. Samarbeidet foregår ofte gjennom lokalt forankret kollegadiskusjon. Noen skiller her mellom disputerende samtaler, akkumulerende samtaler og utforskende samtaler (Mercer & Littleton, 2007). Mens de to førstnevnte samtaletypene kan ha flere implikasjoner, finner Helstad (2013) i studien av en skole at læreres deltakelse i utforskende samtaler om skriving kan bidra til profesjonell utvikling.[4] I vår teoretiske modell fanger vi opp denne dimensjonen med begrepet kollegial diskusjon om å stimulere skriving som grunnleggende ferdighet.

Ledelse er å oppnå resultater ved at de ansatte arbeider for å nå organisasjonens mål (Leithwood & Riehl, 2003; Bush & Glover, 2014). Transformativt lederskap legger vekt på at de langsiktige målene kommuniseres tydelig til organisasjonens medlemmer (Bass, 1990; Bush & Glover, 2014; Day, Gu & Sammons, 2016). En retning som vektlegger transformativt lederskap, begrunner dette med at transformativ ledelse er gunstig for å fremme sosial rettferdighet. Styrking av grunnleggende ferdigheter er logisk forbundet med sosial rettferdighet. Det er et mål i *Ungdomstrinn i utvikling* at alle lærere skal med i en kollektiv satsing med å stimulere grunnleggende ferdigheter. Lærernes oppfatning av drivet i denne intenderte lagbyggingen kaller vi kollektivt driv i satsingen. I en evalueringsstudie (Postholm et al., 2013) henvises det til at ledelse på skolenivå er viktig for å fremme lagbygging og kollektiver prosesser. Derfor tar vi med tydelig lederskap av målene med satsingen som en uavhengig variabel. På den annen side løses oppgavene på svært ulikt vis. Postholm og hennes medforfattere (2013) finner at rektorer som er tydelige på at samarbeid og kollektiv læring er nødvendig, har innflytelse på de kollektive forbedringsbestrebelsene. På den annen side kan det være lite kollektiv bevissthet om

skolebasert kompetanseutvikling på skoler der rektorer er lite systematiske og målrettet i sin ledelse. På denne bakgrunn er det interessant å spørre om hvilken styrke det er i de statistiske assosiasjonene mellom hvordan lærere oppfatter at skolens ledelse kommuniserer hvilke mål skolen arbeider etter, og drivet i lærernes kollektive engasjement. Vi antar her at det er en positiv sammenheng (jamfør Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma & Geijsel, 2011).

Det er et mål at lederskap skal forløse arbeidstakeres engasjement, men dette avhenger av opplevd autonomi (Bass, 1999). Autonomi betegner her i hvilken grad lærere opplever at de har en profesjonell uavhengighet i skolen. Tradisjonelt har lærere hatt en forholdsvis fri stilling som arbeidstakere (Lortie, 1975). I de seneste årene har krav om å delta i kollektive prosesser på skolen (gjerne omtalt som fellestid) også kommet med i arbeidstidsavtaler mellom skoleeiere og lærernes fagforeninger (Elstad, 2016). Noen skoler gjennomfører forsøk med bunden arbeidstid, men dette er unntak. I de seneste årene har lærer-autonomi blitt et diskusjonstema aktualisert gjennom spørsmålet om å endre arbeidstidsbestemmelser som kan ha betydning for lærernes opplevde beslutningsautonomi (Lejonberg & Elstad, 2014). I denne studien utforsker vi relasjonen mellom tydelighet i ledelsens kommunikasjon av skolens mål og lærernes opplevde beslutningsautonomi. Runhaar, Konermann og Sanders (2013) fant en negativ relasjon mellom nederlandske læreres autonomiopplevelse og «leader-membership exchange»[5], mens Skaalvik og Skaalvik (2009) fant en klart positiv empirisk assosiasjon mellom det de kalte «supervisory support»[6] og lærerautonomi. Ettersom sistnevnte baserer seg på en empirisk undersøkelse av norske grunnskolelærere, velger vi denne studien som begrunnelse for vår antakelse, og derfor forventer vi en positiv relasjon mellom tydelig ledelse og beslutningsautonomi.

I *Ungdomstrinn i utvikling* brukes fellestid til arbeid med de satsingsområdene og på de måtene føringene for satsingen legger. Skoler som er med i satsingen legger arbeid med lagbyggingen til den tiden som uansett er avsatt til informasjon fra ledelsen, lærermøter og kollektive satsinger på den enkelte skole. Imidlertid vet vi at lærere opplever tidspress (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærernes fagforeninger har hegnet om lærernes beslutningsautonomi, og det er grunn til å anta at lærere fortløpende vil vurdere om den tiden som settes av til satsingen er vel anvendt bruk av tid. På den annen side vil ytre forventninger om at det skal bli mer lagbygging gjennom definert fellestid i arbeidstidsavtalene, kunne bety at autonomiopplevelsen innskrenkes. Og ettersom vi vet at andre har pekt på svakheter ved satsingen som her er gjenstand for undersøkelse (Markussen et al., 2015; Fretland, 2017), kan vi anta at de som generelt opplever at de har mye frihet til å avgjøre hvordan de vil arbeide, vil oppleve satsingen som lite nyttig. Vi er her usikre på kausalretningen i relasjonen mellom beslutningsautonomi og drivet i lærernes kollektive engasjement. Men vi finner det verdt å utforske styrken i relasjonen. Flere mekanismer er her mulige. Lærere liker på den ene side ikke påtvungen kollegialitet (Hargreaves, 1994) som ikke

gir tilstrekkelig meningsfylde. Påtvungen kollegialitet kan oppfattes å påvirke beslutningsautonomien på en negativ måte. Med dette som premiss forventes relasjonen mellom beslutningsautonomi og læreres kollektive engasjement i den nasjonale satsingen å være negativ. Det som kan støtte opp om en slik forventning er at tidligere undersøkelser viser at ideen om de tverrovergripende og grunnleggende ferdigheter kan ha svak legitimitet hos lærere (Hertzberg, 2010). På den annen side kan mye ha skjedd siden 2010. Men dersom den kollektive forbedringsbestrebelsen ikke begrenser lærernes beslutningsautonomi, kan vi derimot forvente en positiv relasjon. I denne studien nøyer vi oss med å utforske styrken i denne relasjonen.

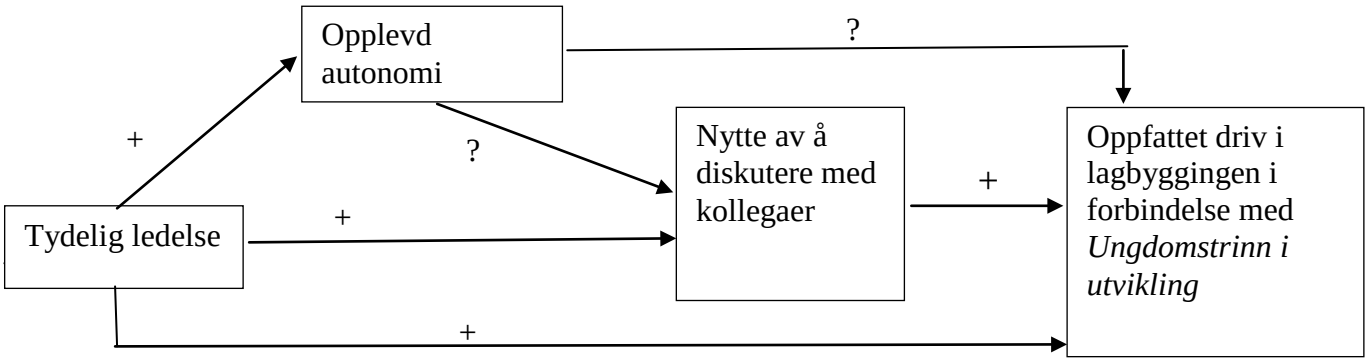
I en evalueringsstudie[7] av *Ungdomstrinn i utvikling* heter det at lærerne i denne studien gir klart uttrykk for at de ønsker å dele erfaringer på grunnlag av observasjoner i hverandres klasserom; dette er et ønske om en praksis som kan føre til forbedring av praksis: «den enkelte lærer er utprøvende av nye undervisningsformer og inspireres av og er nysgjerrig på andres undervisning» (Postholm et al., 2013, s. 148). I vår studie ønsker vi å utforske styrken i den antatte positive relasjonen mellom den gjensidige nytten av å diskutere med kollegaer og drivet i lærernes kollektive engasjement i *Ungdomstrinn i utvikling*. Kausalretningen er uviss, men den antatte sammenhengen kan begrunnes med at jo mer meningsfylde lærerne opplever i denne typen kollegadiskusjoner, desto mer positivt vil satsingen bli vurdert og derav større driv.

Et viktig rasjonale for satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* er at skoleledelsen skal legge til rette for skolebasert kompetansebygging ved å skape rammer for gjensidig læring. Forskning gir også belegg for å anta at god skoleledelse har positiv innvirkning på lærernes kollektive prosesser når det gjelder å diskutere gjensidig læringspotensial (Moolenaar et al., 2012). En viktig intensjon for satsingen var at diskusjonene som fant sted i forbindelse med gjennomføringen, skulle bidra til profesjonell utvikling i kollegiet (Markussen et al., 2015). Derfor antar vi en positiv relasjon mellom tydelig kommunisert lederskap og drivet i lagbyggingen blant lærerne.

Når det gjelder relasjonen mellom lærernes opplevde autonomi og kollegadiskusjon, er flere mekanismer mulige. Postholm og kollegaer finner at kategorien de benevner som «erfaringsdeling og læring» er av betydning for den kollektive kraften i satsingen (Postholm et al., 2013, s. 151). Gjensidig læring gjennom diskusjon kan imidlertid også oppleves som en svøpe for opplevd autonomi (Kelchtermans, 2006). Flere mekanismer er mulige. Derfor velger vi her å utforske relasjonen mellom beslutningsautonomi og kollegadiskusjon.

Antakelsene vi har dedusert ut fra tidligere forskning er anskueliggjort i figur 1 som sammenfatter vår teoretiske modell. Rektors tydelige lederskap med å kommunisere skolens mål med *Ungdomstrinn i utvikling* oppfatter vi som «the prime mover» (Boudon, 1986) i en kjede av etterpåfølgende handlinger som også omfatter lærernes persepsjon av handlingsrommet for å ta beslutninger,

deres kollegadiskusjoner for å stimulere skriving som grunnleggende ferdighet, og drivet i lagbyggingen blant lærerne.



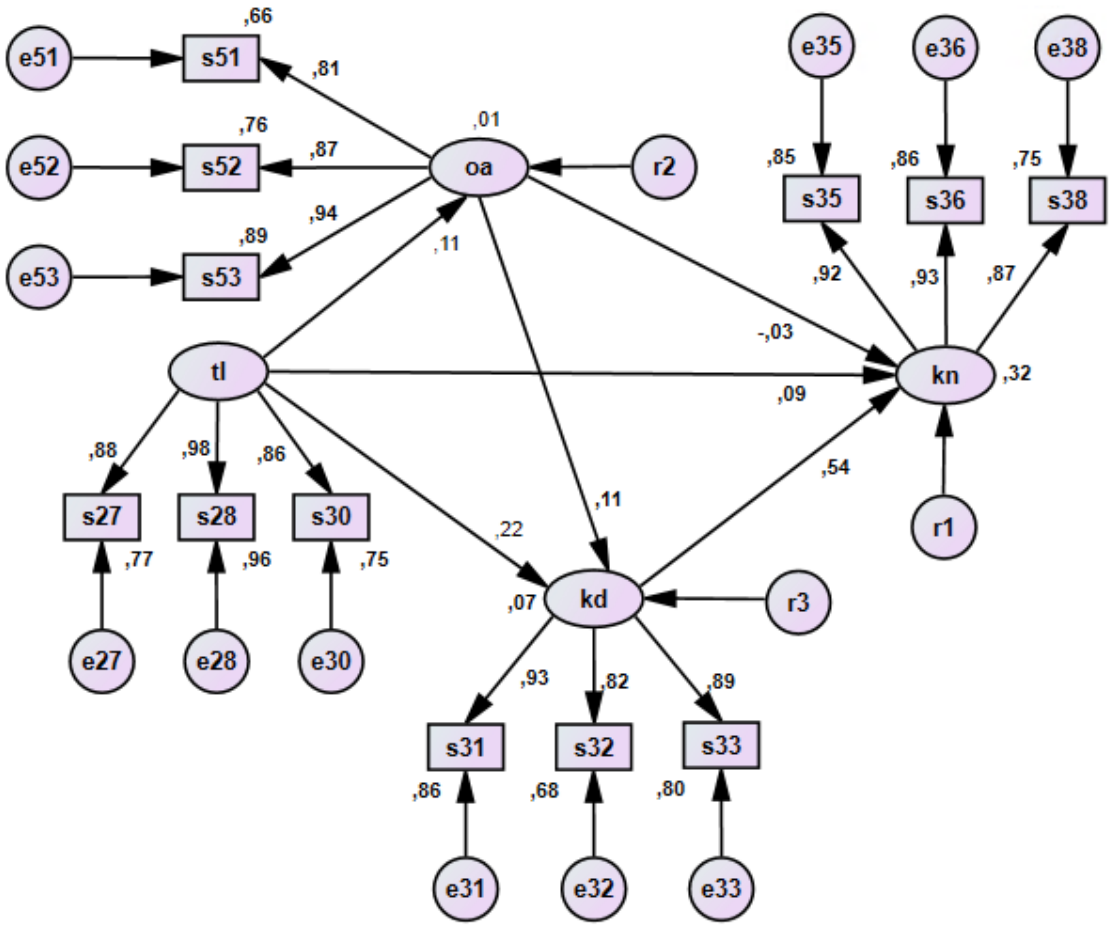
Figur 1. Teoretisk modell. + betegner en forventet positiv relasjon, mens – betegner en forventet negativ relasjon, og ? betyr at vi ikke har en klar forventning om assosiasjonen er positiv eller negativ.

Design, utvalg og metode

For å undersøke våre antakelser gjennomførte vi en tverrsnittsundersøkelse basert på survey blant 105 lærere ved 5 ungdomsskoler i hovedstadsområdet. Hele lærerpersonalet ved alle fem skolene deltok. Opprinnelig hadde vi ønsker om at åtte skoler skulle delta, men dette lot seg ikke gjøre på grunn av beslutninger som ble fattet av skolelederne på to skoler. Datasettet fra én skole ble forkastet fordi bare halvparten av lærerne som deltok i *Ungdomstrinn i utvikling* hadde respondert.[8] Alle skolene som deltok hadde valgt skriving som grunnleggende ferdighet i satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. Datainnsamlingen skjedde ved en oppsøkende, papirbasert spørreskjemaundersøkelse der alle lærerne på skolen besvarte spørreskjemaet i forbindelse med et fellesmøte. Dermed oppstod det et sosialt press om å fylle ut spørreskjemaet på anonym basis og levere det til en av forfatterne bak studien (under påsyn av skolens ledelse!). Ingen av de tilstedeværende lærerne reserverte seg mot å delta. Ved 4 av de 5 skolene fikk vi ettersendt utfylte spørreskjemaer fra lærere som var fraværende på innsamlingstidspunktet. Det betyr at bortfallsskjevhet i det faktiske utvalget neppe er av betydning. Lærerne ble bedt om å merke av på en syv-punkt-skala (fra 1 = «helt uenig» til 7 = «helt enig») hvilket alternativ som samsvarte best med deres egen oppfatning.

Strukturell likningsmodellering (som passer for konfirmerende faktoranalyse og stianalyse) ble brukt for å analysere relasjonene mellom variablene. Strukturell likningsmodellering (SEM) er en statistisk metode som forener ønskverdige egenskaper i statistisk analyse fra psykometri (gjennom bruk av latente variabler) og økonometri (for eksempel ved å tillate flere simultane likninger og komplekse løkker, og utnytte dette på en systematisk måte i analysen). Dermed tester denne metoden komplekse teorier med flere stier som man kan mistenke

har noe med kausalitet å gjøre. Når vi her sier «mistenke har noe med kausalitet å gjøre», har det sin begrunnelse i at studien er en tverrsnittsundersøkelse, og man kan strengt tatt ikke vite hvilken retning kausaliteten går når en statistisk assosiasjon estimeres. Det betyr at vi må ta en rekke forbehold når kausalslutninger skal drøftes. Strukturmodellen som vises i figur 2 ble estimert med IBM SPSS Amos 24. Stipilene indikerer en teoretisk begrunnet kausaloppfatning, og stikoeffisientene reflekterer estimert styrke i relasjonene. Styrken øker med stigende tallverdi.



Figur 2. Estimerte relasjoner mellom variablene i strukturmodellen. Symbolbruken er slik: tl er forkortelse for «tydelig ledelse», oa er forkortelse for «opplevd autonomi», kd er forkortelse for «kollektiv diskusjon», og kn er forkortelse for «kollektiv nytte» uttrykt gjennom driv i lagbyggingen, mens e indikerer indikator-residual og r indikerer latent-variabel-residual. Indikatorene (s27, s28 etc.) er listet opp i appendikset.

Tabell 1. Indikatorenes gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og kurtose, samt indikatorsettenes Cronbachs alfa basert på standardiserte indikatorer. Oppgitt maksimumsverdi og minimumsverdi gjelder observerte verdier i datasettet. Indikatorene er listet opp i appendikset. N = 105.

	Minimumsverdi	Maksimumsverdi	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skjevhet	Kurtose	Cronbachs alfa
Tydelig ledelse, tl							
s27	1	7	4.12	1.67	–0.09	–0.77	
s28	1	7	4.30	1.65	–0.16	–0.79	.93
s30	1	7	4.44	1.61	–0.18	–0.79	
Kollektiv diskusjon, kd							
s31	1	7	5.04	1.50	–0.69	0.02	
s32	1	7	4.75	1.47	–0.37	–0.32	.91
s33	1	7	5.17	1.46	–0.72	0.12	
Kollektiv nytte, kn							
s35	1	6	3.72	1.15	–0.33	–0.19	
s36	1	6	3.90	1.17	–0.47	0.07	.93
s38	1	7	4.03	1.19	–0.23	0.56	
Opplevd autonomi, oa							
s51	1	7	5.78	1.20	–1.47	2.93	
s52	1	7	5.42	1.45	–0.91	0.50	.90
s53 (reversert)	1	7	5.73	1.15	–1.10	2.03	

Tabell 2. Korrelasjoner, Pearsons r, mellom latente variabler, N = 105**.**

	tl	oa	kd
oa	.11		
kd	.23	.14	
kn	.21	.05	.56

Resultater

Tabell 1 viser beskrivende statistikk. Vi ser at gjennomsnittet for to av indikatorene for kollektiv nytte (forstått som driv i lagbyggingen) er noe lavere enn det nøytrale midtpunktet 4, mens en av indikatorene er omtrent på midtpunktet.[9] Dette indikerer et noe avmålt driv i lagbyggingen. Spredningen er bare moderat høy. Sentraltendensen er imidlertid betraktelig høyere når det gjelder kollegial diskusjon om skriving. Det samme kan sies om opplevd autonomi. Sentraltendensen i oppfatningen av tydelig lederskap er litt høyere enn midtpunktet 4, men spredningen er til gjengjeld høy. Det betyr at meningene om tydelig lederskap på skolene i stor grad er delte på de skolene som inngår i datasettet. Reliabiliteten i målingene (målt med Cronbachs alfa) er meget god.

Figur 2 viser den estimerte strukturmodellen, der kollegial diskusjon og kollektivt driv i satsingen er endogene variabler. Det er en sterk positiv

assosiasjon mellom den gjensidige nytten av å diskutere med kollegaer og oppfatningen av drivet i lagbyggingen (kollektiv nytte). Dette måles gjennom stikoeffisienten b der $b_{[kd \rightarrow kn]} = .54$. Det er moderat sterk assosiasjon mellom skoleledernes tydelige lederskap om målene med satsingen, og den gjensidige nytten av å diskutere med kollegaer: $b_{[tl \rightarrow kd]} = .22$. Det er svak positiv assosiasjon mellom skoleledernes tydelige lederskap og kollektivt driv i satsingen: $b_{[tl \rightarrow kn]} = .09$. Denne relasjonen må imidlertid ses i sammenheng med at kollegadiskusjon medierer effekt mellom tydelig ledelse og drivet i lagbyggingen. Det er en svak positiv assosiasjon mellom skoleledernes tydelige lederskap og lærernes opplevde autonomi: $b_{[tl \rightarrow oa]} = .11$. Videre er det en meget svak negativ assosiasjon mellom lærernes opplevde autonomi og drivet i lagbyggingen: $b_{[oa \rightarrow kn]} = -.03$. Det er svak positiv assosiasjon mellom lærernes opplevde beslutningsautonomi og deres kollegadiskusjon: $b_{[oa \rightarrow kd]} = .11$. Disse styrkene drøftes i diskusjonsdelen.

Tilpassing vil i SEM bety modellens evne til å reprodusere data (ut fra varians-kovariansmatrisen vi har brukt). En SEM-modell med god tilpassing er rett og slett en modell som er konsistent med datagrunnlaget og som kan si noe om styrker i empiriske relasjoner. For å vurdere hvor god en SEM-modell er, brukes en rekke indekser: «root mean square error of approximation» (RMSEA), Tucker-Lewis indeks (TLI), «goodness-of-fit index» (GFI) og «comparative fit index» (CFI). Disse indeksene har forskjellige egenskaper, og derfor rapporteres alle disse indeksene i figur 2. I sum viser indeksene at modelltilpassingen er å anse som akseptabel for denne artikkelens formål.[10]

Estimering av korrelasjoner mellom de latente begrepene (tabell 2) er viktig for å støtte fortolkningen av stikoeffisientene. Korrelasjonsmatrisen (som viser Pearsons r mellom de latente variablene) viser sterk korrelasjon mellom kollegadiskusjon (kd) og driv i kollektivt engasjement (kn), og moderat sterk korrelasjon mellom tydelig ledelse (tl) og kollegadiskusjon (kd) og mellom tydelig ledelse (tl) og driv i kollektivt engasjement (kn). Korrelasjonene mellom tydelig ledelse (tl) og opplevd autonomi (oa) og mellom kollegadiskusjon (kd) og opplevd autonomi (oa) er forholdsvis svake. Mønsteret i korrelasjonene (tabell 2) er i overenstemmelse med styrkene i stikoeffisientene (figur 2).

Diskusjon

Formålet med artikkelen var å utforske sammenhenger mellom læreres opplevelse av autonomi i yrkesutøvelsen, tydelig kommunisert ledelse, nytte av å diskutere med kollegaer i sammenheng med skolebaserte utviklingsprosjekter og drivet i det kollektive engasjementet i forbindelse med satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*.

Det mest framtredende resultatet i denne studien er den betydningen som tydelig kommunisert ledelse indirekte har for drivet i det kollektive engasje-

mentet i skolebasert kompetanseutvikling: tydelig ledelse er klart statistisk assosiert med grad av kollegadiskusjon som igjen er meget sterkt assosiert med drivet i kollektivt engasjement i forbindelse med satsingen.[11] Implikasjonen for praksis er at denne empiriske sammenhengen viser at skoleledelse har betydning for drivet i det kollektive engasjementet blant lærerne i den type satsing vi snakker om. Vi tolker dette som en støtte for å anta at tydelig ledelse virker gjennom graden av kollegadiskusjon som igjen virker inn på kollektiv nytte. Dette funnet er i samsvar med intensjonene som ligger til grunn for *Ungdomstrinn i utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Imidlertid gir ikke analysen et bevis for kausalretning. Det betyr at lærernes atferd vel så godt kan influere ledernes atferd som motsatt. Vi finner at den direkte effekten av ledelse på drivet i kollektivt engasjement er svak. Vår tolkning er at den indirekte assosiasjonen «spiser opp» mye av den direkte relasjonen mellom tydelig ledelse og kollektiv vurdering. På den annen side viser gjennomsnittsverdien i drivet i det kollektive engasjement en verdi under det nøytrale midtpunktet 4, nærmere bestemt 3.89. Denne sentraltendensen reflekterer et avmålt driv i det kollektive engasjementet. Dersom drivet i det kollektive engasjementet ikke anses som tilstrekkelig, står nasjonale myndigheter overfor en rekke vanskelige dilemmaer i innretningen av styrespaker i utdanningspolitikken (McCaffrey, Lockwood, Koretz, Louis & Hamilton, 2004). Dette funnet er i overensstemmelse med annen forskning på satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* (Markussen et al., 2015).

Relasjonen mellom opplevd autonomi og kollegadiskusjon er forholdsvis svak, og relasjonen mellom autonomi og driv i det kollektive engasjementet er ikke-eksisterende. Samtidig ser vi at autonomiopplevelsen er gjennomsnittlig sett høy (tabell 1), slik den også er i andre studier (Hovdenak, Eggen & Elstad, 2009). Annen arbeidslivsforskning viser imidlertid at arbeidstakeres autonomiopplevelse har betydning for hvordan de forholder seg til ledelsens forventninger og konsekvenser for egen atferd (Spector, 1986). Funnet i denne studien fortoner seg derfor som en «outlier» i analyser av beslutningsautonomiens betydning for engasjement i jobbutførelsen. En mulig tolkning er at så lenge autonomiopplevelsen er over en kritisk terskelverdi, betyr denne faktoren forholdsvis lite i prosjekter av typen *Ungdomstrinn i utvikling*. Det som kunne ha vært interessant for å validere denne antakelsen, er å studere samme fenomen i kontekster der autonomiopplevelsen er vesentlig lavere. Det er imidlertid en utfordring å finne slike utvalg i norsk skole fordi læreres autonomiopplevelse er høy (Hovdenak, Eggen & Elstad, 2009). En implikasjon for videre forskning er å undersøke hvorfor sentraltendensen i drivet i lærernes kollektive engasjement er såpass avmålt som denne undersøkelsen tyder på. Her vil vi peke på at intervjuer og observasjoner kan bidra til at vi bedre forstår skolefagforankringens betydning for om denne typen satsing vekker engasjement eller ikke (Grossman, Stodolsky & Knapp, 2004). Forskning på skolefagets betydning for kollektivt engasjement er noe vi vil forfølge i senere studier.

Videre fant vi – i likhet med Skaalvik og Skaalvik (2009) – en sterk empirisk sammenheng mellom tydelig kommunisert lederskap og opplevd autonomi. Dette gir empirisk støtte til antakelsen om at skoleledelsens kommunikasjon av hva slags mål skolen jobber henimot, ikke begrenser det opplevde handlingsrommet i lærernes arbeid. En interessant oppfølgingsstudie vil her være hvilken betydning mellomledelse har i forbindelse med den typen satsing som *Ungdomstrinn i utvikling* representerer.

Studiens styrker, begrensninger og implikasjoner for design av skolebasert kompetanseutvikling

Studiens styrke er at den estimerer stikoeffisenter i en teoretisk begrunnet modell. Dette hører med til fortrinnene til strukturell likningsmodellering som metode. Vi er ikke kjent med at det er gjort denne typen analyser i forbindelse med evaluering av *Ungdomstrinn i utvikling*. Videre har modelleringens tilpasningsegenskaper vist seg å være tilfredsstillende. Flere begrensninger må imidlertid nevnes når denne studiens bidrag skal vurderes. For det første er utvalgets størrelse begrenset, noe som svekker konklusjonsvaliditeten og hensynet til ekstern validitet. Utvalgsstørrelsen har betydning for signifikanssannsynlighet, og når N=105 vil spørsmålet om statistisk signifikans ikke være av stor interesse.

Utvalgets sammensetning kan også vurderes når slutninger skal generaliseres: Utvalget kommer fra bare to kommuner. Dermed kan man si at referansepopulasjonen er kommuner i hovedstadsområdet. En styrke er imidlertid at det ikke er bortfallsskjevhet i utvalget: Nær sagt alle lærerne på de fem skolene deltok i undersøkelsen. Dermed har vi også fått med i utvalget selv de som er minst interessert i satsingen. Dette er en styrke. Samtidig er det en svakhet at utvalget ikke kan anses som representativt. Strengt tatt har funnene gyldighet for de fem skolene som deltok, og vi mener de funnene vi påpeker bør valideres ytterligere i framtidig forskning, for eksempel gjennom mer omfattende datainnsamling som styrker den eksterne validiteten. Det vi heller ikke vet noe om, er om satsingen på skriving skiller seg fra andre skolers satsinger på klasseledelse, regning og lesing. Dette hører med til framtidig forskning å finne ut av.

Så er det spørsmål om studiens indre validitet. Ettersom dette er en tverrsnittsundersøkelse, kan vi som nevnt strengt tatt ikke trekke kausalslutninger. Kausalretningen kan i prinsippet gå flere veier i relasjonene mellom begrepene i modellen selv om vi har antydet en mulig kausalretning (se figur 1). Det kan også stilles spørsmål ved begrepsvaliditeten (Cook & Campbell, 1979). Vi har brukt tre indikatorer for hvert begrep (se appendiks). Disse tre er riktignok distinkte i den betydning at de tapper forskjellige aspekter ved de underliggende begrepene. På den annen side kunne det være ønskelig med et indikatorsett som tapper enda bredere for hvert underliggende begrep. Når det har blitt slik i denne studien, skyldes det hensynet til tilpassingsegenskapene til strukturmodellen, som er basert på estimering av relasjoner. I mangel på enda

bedre instrumenter har vi valgt å vektlegge modellens tilpassingsegenskaper framfor å vektlegge at mange indikatorer skal tappe bredt i et underliggende begrep. Dermed kommer vi ikke unna den slutning at forskere ofte vil måtte forholde seg til en avveining mellom å tappe et underliggende begrep på bred basis og hensynet til god tilpassing. Men i framtidig forskning ser vi det som en ønskelig vei for å forbedre instrumentene vi har brukt, at flere indikatorer tas med. På denne måten vil begrepsvaliditeten kunne styrkes i framtidig forskning, selv om veien til bedre instrumenter ikke er lett.

Konklusjon

Lagbygging i skoler er en sentral ambisjon i den pågående satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* som inngår som et element i reformen *Lærerløftet*. I denne undersøkelsen har vi forstått drivet i det kollektive engasjementet som et viktig aspekt ved lagbygging i forbindelse med satsing på skriving som grunnleggende ferdighet. Tydelig kommunisert lederskap er assosiert med kollegadiskusjon som igjen er assosiert med driv i kollektivt engasjement i forbindelse med satsingen. Dette funnet understreker lederskapets betydning for den typen satsinger som *Ungdomstrinn i utvikling* er et eksempel på. Samtidig ser vi at beslutningsautonomi bare er svakt assosiert med ledelse og ikke assosiert med driv i det kollektive engasjementet. En mulig tolkning er at lærere har beslutningsautonomi og dermed et handlingsrom for å realisere kollektivt engasjement. Vi tror det vil være av verdi å studere andre faktorer enn autonomi som ved siden av tydelig lederskap kan forklare variansen i drivet i kollektivt engasjement. Videre vil kopling mellom registerdata og survey kunne gi interessant empiri om hvordan en reform som *Ungdomstrinn i utvikling* faktisk «virker», dvs. influerer på læreres handlinger gjennom deres stimulering av elevers skriftlige ferdigheter. Denne muligheten ligger utenfor denne studiens formål, men vil også kunne være interessant for å vurdere reformens vellykkethet. På den annen side finnes det få muligheter i det norske skolesystemet for å måle denne effekten så lenge man ikke har målinger av elevers læringsframgang i skriving (på tvers av fag). Skriving skjer i nær sagt alle skolefag, og tester av skriftlige ferdigheter er mangelvare i norsk skole. Derfor vil det være vanskelig å estimere effekter av den intenderte lagbyggingen i forbindelse med å stimulere elevers skriftlige ferdigheter på tvers av fag.

Takk

Forskningen er finansiert av Utdanningsdirektoratet gjennom satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. Forfatterne uttrykker takk til tidsskiftets anonyme reviewere, samt til Torgeir Onstad.

Om forfatterne

Eyvind Elstad er professor i fagdidaktikk og pedagogikk på Universitetet i Oslo. Hans forskningsinteresser omfatter blant annet læreres arbeid, lærerutdanning og IKT i skolen.
Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, Postboks 1099 Blindern, 0317 Oslo.
E-post: eyvind.elstad@ils.uio.no

Eli Lejonberg er førsteamanuensis i veiledning på Universitetet i Oslo. Hennes forskningsinteresser omfatter blant annet veiledning, profesjonell utvikling, lærervurdering, lærerstudenter og nyutdannede lærere.
Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, Postboks 1099 Blindern, 0317 Oslo.
E-post: eli.lejonberg@ils.uio.no

Knut-Andreas Christophersen er pensjonert førsteamanuensis i forskningsmetoder på Universitetet i Oslo. Hans forskningsinteresse er i særlig grad forskningsmetodiske spørsmål i kvantitative studier.
Institusjonstilknytning: Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo, Postboks 1097 Blindern, 0317 Oslo.
E-post: k.a.christophersen@stv.uio.no

Referanser

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, *18*(3), 19–31.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, *8*(1), 9–32.

Bazerman, D. (1988). *Shaping Written Knowledge*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Boudon, R. (1986). *Theories of social change*. Cambridge: Polity Press.

Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, *34*(5), 553–571.

Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis for field settings*. New York: Rand McNally.

Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, *52*(2), 221–258.

Elstad, E. (2016). Industrial action involving teachers' unions in Norway and Denmark: Comparing bargaining trends and outcomes. *NordSTEP Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *1*(2), 1–11.

Engelsen, B. U. (2008). *Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Faigley, L., Daly, J. A. & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research, 75*(1), 16–21.

Freedman, S. W., Hull, G. A. Higgs, J. M. & Booten, K. P. (2016). Teaching Writing in a Digital and Global Age: Toward Access, Learning, and Development for All. I Drew H. Gitomer & Courtney A. Bell (red.), *Handbook of Research on Teaching,* Fifth Edition (s. 1389–1450). Washington DC: AERA.

Fretland, J. O. (2017). Kva forventningar har lærarane til satsinga på lesing og skriving? Ein kvalitativ analyse av forventningsloggar i fire lærarkollegium. I M. B. Postholm et al. (red.), *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling, lesing , skriving og regning – Funn og fortellinger* (s.120–135). Oslo: Universitetsforlaget.

Grossman, P., Stodolsky, S. S. & Knapp, M. S. (2004). *Making subject matter part of the equation: The intersection of policy and content.* Occasional paper. Centre for the Study of Teaching and Policy, Washington DC: University of Washington.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age.* New York: Teachers College Press.

Harris, D. N. (2009). Would accountability based on teacher value added be smart policy? An examination of the statistical properties and policy alternatives. *Education finance and policy, 4*(4), 319–350.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Helstad, K. (2013). *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag*. Doktoravhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen & J. Møller (red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskaps-løftet. Delrapport 3, Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform* (s. 77–89). NIFU Rapport 37. Oslo: NIFU.

Hertzberg, F. & Roe, A. (2016). Writing in the content areas: a Norwegian case study. *Reading and Writing, 29*(3), 555–576.

Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies, 35*(4), 459–478.

Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene: et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk.

Hovdenak, S. S, Eggen, A. B. & Elstad, E. (2009). *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Acta Didactica Oslo, nr 3/2009.

Isaksen, T. R. (2013). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet 5. november 2013. https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kampen-om-kunnskapsskolen/id745010/

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 220–237.

Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist, 41*(2), 75–86.

Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

Kluge, L. (2001). Reformforsøk i 700 skoler. *Aftenposten*, 5. juli, side 4.

Kunnskapsdepartetmentet (2009). *Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009). Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2012a). *Ny strategi for ungdomstrinnet.* https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-strategi-for-ungdomstrinnet/id682494/

Kunnskapsdepartementet (2012b). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2012c). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring*. https://www.regjeringen.no/contentassets/5a844191f2124118b4f1a74f106a9c63/f-4276-b_web.pdf

Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

Lejonberg, E. & Elstad, E. (2014). Bruk av profesjonsbegrepet i kampen om utdannings-politikkens innhold. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 39–56). Oslo: Universitetsforlaget.

Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica nr. 4. Oslo: ILS, Universitetet i Oslo. http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/godt-rustet-for-framtida.pdf

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

Markussen, E., Carlsten, T.C., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling*. Rapport nr. 27. Oslo: NIFU. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/ungdomstrinn_i_utvikling_delrapport_2.pdf

McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D., Louis, T. A. & Hamilton, L. (2004). Models for value-added modeling of teacher effects. *Journal of educational and behavioral statistics, 29*(1), 67–101.

McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research, 3*(1), 51–68.

Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's' Thinking*. London: Routledge.

Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J. & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education, 28*(2), 251–262.

Murnane, R. J. & Levy, F. (1996). *Teaching the New Basic Skills. Principles for Educating Children To Thrive in a Changing Economy*. New York: Free Press.

Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære. Underveis-analyser av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. Rapport 42*. Oslo: NIFU.

NOU (2007). *Formål for framtida*. Oslo: Norges Offentlige Utredninger.

OECD (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en

Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. Trondheim: NTNU.

Rigdon, E. E. (1996). CFI versus RMSEA: A comparison of two fit indexes for structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 3*(4), 369–379.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417–458.
Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review, 94*(2), 247–252.
Runhaar, P., Konermann, J. & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader–member exchange. *Teaching and Teacher Education, 30*, 99–108. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.008
Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B. & Donahue, T. (2009). *Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': Approaches across countries and contexts*. London: Parlor Press.
Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education, 25*(3), 518–524.
Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*, Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
Smidt, J. (red.) (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
Spector, P. E. (1986). Perceived control by employees: A meta-analysis of studies concerning autonomy and participation at work. *Human relations, 39*(11), 1005–1016.
Statsministerens kontor (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. Lagbygging for elevenes læring og motivasjon*. https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/
Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher education, 4*(2), 171–187.
Stoltenberg, J. (2008). Statsministerens nyttårstale 1. januar 2008. https://tv.nrk.no/serie/statsministerens-nyttaarstale/nnfa80000107/01-01-2008
Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger*. Oslo: Abstrakt Forlag.
Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T. & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly, 47*(3), 496–536.
Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*. http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-forskolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/
Utdanningsdirektoratet (2013a). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling*. http://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/plan_for_skolebasert_kompetanseutvikling_pa_ungdomstrinnet_2013_2017_mal.pdf
Utdanningsdirektoratet (2013b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/
Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Kultur for læring. Stortingsmelding nr. 30.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
Vedung, E. (2016). *Implementering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.
Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen.* NIFU-rapport 20/2012. Oslo: NIFU og Universitetet i Oslo.

Appendiks:
Liste over latente begreper og indikatorer

Driv i kollektivt engasjement (kollektiv nytte)

s35 Nesten alle lærere på denne skolen mener deltakelse i *Ungdomstrinn i utvikling* bidrar til profesjonell utvikling for oss lærere.

s36 Nesten alle lærere på denne skolen mener deltakelse i *Ungdomstrinn i utvikling* er bra for elevene.

s38 Nesten alle lærere på denne skolen er generelt positive til at skolen deltar i *Ungdomstrinn i utvikling*.

Opplevd autonomi

s51 Vi lærere har vært med på å bestemme hvordan deltakelse i *Ungdomstrinn i utvikling* skal gjennomføres hos oss.

s52 Dersom jeg har innspill på hvordan vi skal jobbe med utvikling hos oss, tror jeg ledelsen ville være interessert i å høre på meg.

s53 Det er noen andre som bestemmer at deltakelse i *Ungdomstrinn i utvikling* skal gjennomføres hos oss (reversert).

Tydelig ledelse

s27 Kommunikasjonen fra ledelsen ved denne skolen er generelt tydelig og forståelig.

s28 Kommunikasjon med ledelsen hjelper meg til å forstå hva som forventes av meg.

s30 Ledelsen ved skolen lykkes i å kommunisere tydelig hva som er viktig for dem.

Kollegadiskusjon

s31 Å diskutere med kollegaer hvordan vi skal stimulere elevenes skriving har gjort meg til en bedre lærer.

s32 Elevene opplever bedre skriveundervisning fordi vi lærere diskuterer skriving oss imellom.

s33 Å diskutere skriving med kollegaer bidrar til innsikt i hvordan jeg kan forbedre min skriveundervisning.

---

[1] Ungdomsskolereformer i de siste 50 år omfatter oppstart av omfattende utdanningsreformer i årene 1974, 1987, 1997 og 2006 (NOU, 2007, s. 6). Antakelig er de forandringer som er varslet for året 2018 å betrakte som en skolereform.

[2] Bergesen var statssekretær i Utdannings- og forskningsdepartementet fra 2001 til 2005.

[3] Enkeltstående intervjuutsagn i Hertzberg (2010) indikerer dette.

[4] Helstads studie dreier seg imidlertid om ett spesielt case, altså én enkelt skole.

[5] Bytteforholdet mellom leder og lærer ble målt ved bruk av påstander som "My supervisor would be personally inclined to help me solve problems in my work".

[6] Supervisory support ble målt gjennom påstander som var utledet av følgende begrep: «teachers' feeling of having cognitive and emotional support from the school leadership, that they could ask the school leadership for advice, and that their relation to the school leadership was one of mutual trust and respect".

[7] Ungdomstrinn i utvikling er evaluert blant annet av Markussen mfl. (2015) og Postholm mfl. (2013).

[8] På den skolen som her omtales, slapp vi ikke til med å samle inn spørreskjema i forbindelse med et foredrag. Skolens ledelse skulle likevel dele ut spørreskjema og oversende til oss. Dette datasettet forkastet vi fordi vi ikke hadde kontroll på anonymitetsforutsetningene og at svarprosenten var lav.

[9] Ingen lærer i utvalget hadde valgt kategorien 7 på skalaene for indikatorene 35 og 36.

[10] RMSEA er en indeks som måler kovariansstrukturen i modelleringen med en innebygget korreksjon for modellkompleksitet. Den har blitt ansett som mer gunstig å bruke i konfirmerende analyser (som her) enn CFI

(som ofte brukes i eksplorerende analyser, Rigdon, 1996). Når RMSEA er nær 0.05, anses dette som en god tilpassing (Kline, 2010). Tilpassingsindeksen CFI > 0.95 indikerer også god føyning (Kline, 2010), men denne indeksen er ikke fullt så interessant i vårt tilfellet fordi denne studien ikke er eksplorerende. Like fullt gir CFI = .983 indikasjon på god tilpassing. GFI er en absolutt tilpassingsindeks (fordi den fanger opp en sammenlikning av den teoretisk begrunnede modellen i figur 1 med ingen modell i det hele tatt). I vårt tilfelle er både RMSEA, CFI og GFI tilfredsstillende. TLI er en tilpassingsindeks som måler relativ tilpassing. Det innebærer at modellen som estimeres, plasserer seg på et kontinuum fra null tilpassing til perfekt tilpassing. TLI-indeksen «straffer» modeller som er for komplekse i forhold til datagrunnlaget. I vårt tilfelle er TLI-verdien 0.977 å anse som meget god. Det betyr at modellen ikke er for kompleks.

[11] I en tidlig fase av den statistiske analysen hadde vi også med relasjonell tillit mellom lærere og skoleledere som en analysekategori. Imidlertid oppstod det et problem med multikollinearitet i relasjonen mellom tydelig ledelse og relasjonell tillit. De to begrepene er på teoretisk grunnlag klart atskilt, men i det empiriske materialet oppstod en lineær avhengighet. Dermed valgte vi å droppe relasjonell tillit mellom lærere og skoleledere som teoretisk kategori. Det hører med til framtidig forskning å utforske hvorfor det i norske skoler er så sterk sammenheng mellom tydelig ledelse og relasjonell tillit i motsetning til for eksempel amerikanske skoler (Bryk & Schneider, 2002).