

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Program for lærerutdanning.

Ledelse av kollektive læringsprosesser

En fenomenologisk studie av seks rektors ledelsespraksis for bedre undervisning.

Jannike Strugstad og Arnt-Inge Nilsen

Vår 2015

Jannike Strugstad og Arnt-Inge Nilsen

Ledelse av kollektive læringsprosesser

En fenomenologisk studie av seks rektors ledelsespraksis for bedre undervisning

Master i skoleledelse
NTNU 2015

Forord

Tema for denne masteroppgaven er ledelse av kollektive læringsprosesser. Vi har intervjuet seks rektorer om hvordan de leder sitt personale for å få til bedre undervisning i klasserommet. Oppgaven markerer slutten av et fireårig deltidsstudium i skoleledelse.

Vi er begge ansvarlige for hele oppgaven, da vi i fellesskap har jobbet oss igjennom alle kapitlene. Arbeidet med masteroppgaven har vært både krevende, lærerikt og til tider utfordrende. Vi vil nå takke noen av de personene som har bidratt slik at denne oppgaven har blitt ferdigstilt.

Først og fremst vil vi rette en stor takk til vår veileder Carl Fredrik Dons for hans utmerkede bidrag i denne prosessen. Carl Fredrik Dons har gitt oss kompetente, konstruktive og motiverende tilbakemeldinger. Han har også stilt gode spørsmål som har bidratt til at vi har kommet oss videre når vi har stått fast. Han har velvillig stilt opp til samtaler/veiledning og svart raskt på henvendelser og spørsmål vi har hatt underveis i skriveprosessen.

Vi vil rette en spesiell takk til de seks rektorene som gav oss tid, og sa seg villig til å dele sine tanker og erfaringer rundt vårt tema. Dette medførte at vi fikk et utmerket datamateriale å ta utgangspunkt i. Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten dem, så tusen takk!

Vi ønsker også å takke våre arbeidsgivere som har gitt oss anledning, tid og rom slik at det har vært mulig å gjennomføre denne studien. En takk går også til Jannikes kolleger Rune og Mary-Ann for viktige innspill og gode pedagogiske diskusjoner. Vi takker også Ellen Marie for all hjelp og støtte.

Vi vil også takke våre tålmodige familier som har støttet og motivert oss slik at arbeidet med denne oppgaven har vært mulig. Til slutt vil vi takke hverandre for godt samarbeid gjennom hele prosessen.

Trondheim, juni 2015

Arnt-Inge Nilsen

Jannike Strugstad

Sammendrag

Skolelederrollen har i de siste tiårene utviklet seg fra å være rene administrative stillinger til å bli lederstillinger med ansvar for både det pedagogiske arbeidet og det organisatoriske arbeidet ved skolen. En mengde internasjonal forskning har sett på hva som kjennetegner skoleledelse i suksessfulle skoler.

Temaet i denne oppgaven er ledelse av kollektive læringsprosesser. Vi har forsøkt å finne ut hvordan utviklingsorienterte rektorer leder sitt personale slik at undervisningen ved skolen skal bli bedre. Dette har vi gjort ved å gjennomføre en kvalitativ studie, der vi har intervjuet 6 rektorer i grunnskolen om deres arbeid i skolen og med personalet slik at undervisningspraksisen ved skolen skal bli bedre. Rektorene i studien representerer 4 barneskoler og 2 ungdomsskoler og de jobber i 4 forskjellige kommuner. Intervjuene er tatt opp i lydformat og deretter transkribert til tekst. Den transkriberte teksten er deretter sendt til informantene for gjennomlesing, og informantene fikk anledning til å kommentere innholdet i teksten før de godkjente den. Materialet ble så analysert med koding og kategorisering. Empirien ble tolket i lys av teoretiske perspektiver som kunnskapsdeling i lærende organisasjoner, elevsentrert ledelse, ledelse og relasjonsorientering, lederstiler og et utviklingshjul for skoler i bevegelse.

De viktigste funnene i denne studien er at utviklingsorienterte rektorer legger til rette for en lærende samarbeidskultur i skolen ved å bygge arenaer for både formelt og uformelt samarbeid. De har en fast struktur på samarbeidstida. Lærerne vet når de skal ha møter og hva møtene skal inneholde. Rektorene i studien har et tydelig fokus på å skape gode relasjoner til de ansatte og viser omsorg for dem. Rektorene har god kjennskap til skolens undervisningspraksis, og de følger opp lærerne og deres arbeid i klasserommet. De kommuniserer tydelige forventninger til arbeidet som skal utføres i skolen.

Innhold

Forord.....	III
Sammendrag	IV
1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling	4
1.2 Oppgavens struktur.....	5
2.0 Teoretiske perspektiver.....	5
2.1 Kunnskapsdeling i lærende organisasjoner.....	7
2.1.1 SEKI-modellen	7
2.1.2 Enkelt og dobbeltkretslæring	9
2.1.3 Fra individuell til organisatorisk læring	11
2.1.4 Ledelse i en lærende skole	13
2.1.5 Profesjonell kapital.....	15
2.2 Elevsentrert ledelse.....	16
2.2.1 Profesjonelle læringsfellesskap.....	18
2.3 Ledelse og relasjonsorientering	20
2.4 Instructional leadership, transformasjonsledelse og distribuert ledelse.....	22
2.4.1 Instructional leadership.....	22
2.4.2 Transformasjonsledelse	24
2.4.3 Distribuert ledelse	25
2.5 Et utviklingshjul for en skole i bevegelse	26
2.6 Oppsummering.....	27
3.0 Metode.....	28
3.1 Problemstilling og utarbeidelse av forskningsspørsmål.....	28
3.2 Kvalitativ metode og fenomenologisk tilnærming.....	30
3.3 Valg av informanter.....	31
3.4 Intervju som datainnsamlingsmetode	33
3.5 Bearbeiding av data og analyse.....	34
3.6 Validitet, reliabilitet og etiske hensyn.....	35
3.6.1 Egen nærhet til forskningsfeltet.....	36
4.0 Presentasjon og analyse av empiri.....	37
4.1 Hvordan legger rektor til rette for utviklingsarbeid i sitt personale?	37
4.1.1 Oppsummering.....	42
4.2 Hvordan viser rektor tydelighet i sin ledelse?	42

4.2.1 Oppsummering.....	48
4.3 Hvordan leder rektor sitt personale slik at organisasjonens felles kunnskap, holdninger og ferdigheter fører til praksisendringer i klasserommet?	48
4.3.1 Oppsummering.....	53
4.4 Rektorenes lederstiler	53
5.0 Drøfting	55
5.1 Drift, utvikling og organisering.....	56
5.2 Ledelse.....	61
5.3 Fra individuell til organisatorisk læring	66
5.4 Styrker og svakheter ved studien.....	76
6.0 Oppsummering og konklusjon	77
6.1 Avsluttende refleksjon	79
Litteraturliste:.....	80
Vedlegg.....	84
Vedlegg 1: Svarbrev fra NSD	i
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	iii
Vedlegg 3: Intervjuguide	iii

1.0 Innledning

De siste tiårene har det internasjonalt vært et økende fokus på skoleledelse og spesielt dens påvirkning på elevenes læring (Leithwood & Riehl, 2003; Robinson, 2011). Det har tidligere vært vist at god skoleledelse må ha fokus på god undervisning og læring. Men det har senere kommet fram at dette ikke er nok for å skape en fremgangsrik skole. Det er nå antatt at en viktig suksessfaktor for en god skoleledelse er en indirekte påvirkning på elevenes skolerresultater gjennom utvikling av lærernes læring og utvikling av skolen til et profesjonelt læringsfellesskap (Leithwood & Riehl, 2003). Dette er støttet av en metaanalyse som identifiserte ledelse av og deltakelse i lærernes læring og utvikling som den absolutt største påvirkningen skoleledelsen har på elevenes læringsresultater (Robinson, 2011). Det vil si at lederes måte å påvirke elevresultatene på er gjennom å fremme og selv delta i lærernes læringsprosesser. En viktig del av å tilrettelegge for et profesjonelt læringsfellesskap og forbedre lærernes læring er å jobbe mot at skolen skal bli en lærende organisasjon. En lærende organisasjon er definert som *«organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap»* (Senge, 2006, s. 3).

I norske styringsdokumenter ble begrepet «skolen som en lærende organisasjon» for første gang introdusert i stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Stortingsmeldingen peker på at skolen som lærende organisasjon må ha personalets læring i fokus og ikke bare elevenes læring. Den kompetansen som finnes i skolen må deles, utvikles og tilpasses de behov skolen har. Videre fremheves viktigheten av refleksjon over mål og veivalg i skolenes arbeid og at alle i organisasjonen må føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Et mer direkte fokus på betydningen av skoleledelsens rolle for elevenes læring finner vi i en påfølgende stortingsmelding; *Kvalitet i skolen* (Stortingsmelding 31, 2007-2008).

Meldingen viser til en OECD undersøkelse (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) som befester skoleledelsens betydelige innvirkning på elevenes læring og skolemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2008). Betydningen av skolen som lærende organisasjon og elevenes læring ble også gjentatt i Stortingsmelding 22 (2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter* og fulgt opp i stortingsmelding 20 (2012-2013) *På rett vei*. I sistnevnte ble det konkludert med at skolenes evne til å utvikle seg som lærende organisasjoner er viktig for å utvikle gode læringsmiljøer og læringsresultater.

Myndighetene mener at norsk skole er i god utvikling, men for å styrke gjennomføringen av utdanningspolitikken i Norge må departementet gi en tydelig retning, lokalt handlingsrom og forankring, kapasitetsbygging og oppfølging. (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Et styringsdokument som fikk stor betydning for den utviklingen vi har sett i norsk skole de siste årene og for arbeidet som blir utført ved skolene i dag er stortingsmeldingen *Kultur for læring* (2003-2004). Den kom som et resultat av internasjonale undersøkelser, deriblant PISA 2000, som viste at en stor andel av norske elever ikke hadde gode nok grunnleggende ferdigheter da de gikk ut av grunnskolen, og la grunnlaget for reformen «Kunnskapsløftet» som ble innført i 2006. Kunnskapsløftet fokuserer på kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, noe som er nytt i forhold til tidligere læreplaner i norsk skole. Det økte fokuset på mål og resultatstyring i skolen kom i den samme tiden som et nytt styringssystem for effektivisering i offentlig sektor (New Public Management) ble introdusert i Norge. New Public Management introduserte en ide om at ledelse er ledelse uavhengig av sammenheng (Myhre, 2009). Denne tankegangen sammen med det økte fokuset på organisasjonsutvikling i skolen har bidratt til at ledelse har blitt et eget fag og en karrierevei også i skolen. Skolelederrollen har utviklet seg til å bli en mer omfattende og kompleks rolle. Blant annet har nye styringsformer ført til at skolelederen har fått nye administrative og strategiske oppgaver som tidligere lå på skoleeiernivå. Dette krever en ny og endret kompetanse hos skolelederne sammenlignet med tidligere. Stortingsmelding *Kvalitet i skolen* (2007-2008) stadfester derfor behovet for en skolelederutdanning og betrakter dermed skoleledelse som en viktig kvalitetsfaktor i skolen. På grunn av det økte fokuset på lederutdanning i skolen, innførte regjeringen rektorutdanningen i 2008 (Kunnskapsdepartementet, 2008). Gjennom å definere innholdet i rektorutdanningen har myndighetene klargjort sine krav og forventninger til rektorrollen.

Et viktig fokusområde for rektorutdanninga er lederrollen og suksessfaktorer innenfor utviklingen av lærende organisasjoner. En av suksessfaktorene for å skape en lærende skole har vist seg å være kollektive læringsprosesser. Dette er en internasjonal trend som har fått fotfeste i norske myndigheters syn på skoleutvikling (Fullan, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2013). Evalueringen av reform 97 viser at der skolebaserte kompetansehevingstiltak har vært gjennomført, har disse hatt positiv effekt. Det er sjelden at kompetanseheving av enkeltlærere gir hele skolen et løft. Kursing av enkeltlærere vil i beste fall gi gevinst for den læreren som har vært på kurs (Haug, 2004).

Betydningen av tilrettelegging for kollektive læringsprosesser er fremhevet i Stortingsmelding 22 (2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter*, og er satt i fokus blant annet gjennom utdanningsdirektoratets satsing på ungdomstrinnet og veilederkorpset (Kunnskapsdepartementet, 2011). Fokus på organisasjonsutvikling og kollektive læringsprosesser i et personale er grunnleggende for å kunne kalle seg en lærende skole. I dette arbeidet har rektor en viktig funksjon i og med at det er den som skal lede arbeidet og ha fokus på lærernes læring og utvikling. Nasjonale myndigheter har innsett at for å skape lærende skoler er organisasjonskunnskap en viktig kompetanse hos skoleledelsen. En viktig oppgave for rektorene er å skape en kultur i organisasjonen som fremmer læring og utvikling (Grøterud & Nilsen, 2001).

I den senere tid har arbeidstidsavtalen for lærerne endret seg kraftig. Arbeidsplanfestet tid kom inn i arbeidstidsavtalen i 2004, og skapte rom for mer felles samarbeidstid for lærerne i skolen. Reforhandlingen av særavtalen om arbeidstid for lærerne, SFS 2213, var gjenstand for konflikten mellom KS og Utdanningsforbundet høsten 2014. En utfordring var forholdet mellom tid til individuelle oppgaver og tid til kollektive oppgaver. Arbeidsgiver ønsket mer tilstedeværelse for lærerne slik at man fikk bedre tid til de kollektive arbeidsoppgavene, mens lærerne på den andre siden ikke stolte på arbeidsgivers evne til å sette av nok tid til individuelle arbeidsoppgaver. Etter at SFS 2213 ble reforhandlet i 2006, gjorde Irgens en undersøkelse av praktiseringen av arbeidstidsavtalen blant skoler i Nord-Trøndelag. Det han fant i denne undersøkelsen var at de kortsiktige oppgavene, driftsoppgavene, gikk foran utviklingsoppgavene i disse skolene slik at utviklingsoppgavene hele tiden ble skjøvet ut i tid (Irgens, 2010). Utviklingsarbeid syntes å være en utfordring for skolene i denne undersøkelsen. Arbeidstidsavtalen ga mer felles tid for lærerne, men tiden ble brukt til individuelle oppgaver. Lærerne var til stede sammen (Irgens, 2010).

En annen faktor som koples opp mot skolen som lærende organisasjon og som går igjen i nasjonale styringsdokumenter er tydelig skoleledelse. Stortingsmelding 30 (2003-2004) beskriver rektors rolle og hva som menes med god skoleledelse. Likevel er det noe uklart hva som legges i begrepet tydelig skoleledelse og det sies lite om hvordan tydeligheten skal utøves (Valle, 2006). Tydelig skoleledelse settes i nær sammenheng med ledelse av kollektive læringsprosesser, siden disse prosessene trenger bevisst og tydelig ledelse for at de ikke skal bli uproduktive og vilkårlige (Roald, 2012).

Å utvikle kollektivt orienterte kulturer og lærende organisasjoner er tidskrevende (Postholm & Rokkones, 2012). Dermed vil de senere års fokus på skolen som lærende organisasjon og rektor som leder av lærernes læring gi utfordringer for skoleledelsen. Hvordan skal slike kollektive læringsprosesser initieres og ledes? Hvordan kan man være sikker på at man lærer av dem? Dette handler om å utvikle en praksis i skolen der man lærer om læring gjennom kritisk refleksjon over egen og andres praksis (Lillejord, 2003).

Forskningen på skoleutvikling er dominert av internasjonale studier, og det har vært relativt lite satsning på dette forskningsfeltet i Norge (Møller J. , 2006). Av norske studier vil vi nevne Gunn Imsen som har sett på sammenhengen mellom ledelse og arbeidet i klasserommet i forbindelse med reform 97-evalueringen. Hun konkluderer med at skolens ledelse har innflytelse på skolens kollektive miljø og utviklingsorientering, samt rammefaktorene som har betydning for lærernes arbeid med elevene, men hun finner at rektor har liten påvirkning på det som skjer i klasserommet (Imsen, 2004). Hvis vi ser dette i sammenheng med analysen til Leithwood og Riehl (2003) og metastudien til Robinson (2011) har vi en indikasjon på at rektors betydning for skolens undervisning vil være indirekte gjennom å utvikle lærernes pedagogiske kompetanse. Skolelederens rolle blir derfor å forbedre lærernes undervisningskompetanse gjennom å lede kollektive læringsprosesser på skolen.

Man skal være klar over at læreres læring er influert av historiske, kulturelle og sosiale tradisjoner (Postholm & Rokkones, 2012). Det er derfor viktig å se på hva skoleledere som lykkes med utviklingsarbeidet sitt her i Norge gjør for å forbedre undervisningen på skolen, og ikke bare basere arbeidet på internasjonale rapporter. Vi ønsker derfor å se på hvordan rektor på utvalgte skoler i Midt-Norge i praksis legger til rette for utviklingsarbeid på sine skoler, med spesielt fokus på forbedring av undervisningspraksis.

1.1 Problemstilling

I denne oppgaven ønsker vi å undersøke hvordan utviklingsorienterte rektorer leder sitt personale for at undervisningen skal bli bedre, slik at den lyder: *Hvordan leder utviklingsorienterte rektorer sitt personale for at undervisningen skal bli bedre?*

Problemstillingen fokuserer på nøkkelbegrepene utvikling, ledelse og bedre undervisning. Det vil her si hvordan rektors ledelsespraksis påvirker lærernes læring slik at de utvikler sin praksis og hvordan dette kan føre til at skolens undervisningspraksis blir bedre. Altså

vil vi forsøke å finne ut hvordan rektorene arbeider med lærerne slik at de utvikler og forbedrer sin undervisningspraksis. Ut fra dette målet har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål som vi ønsker å finne svar på.

Disse er:

1. Hvordan legger rektor til rette for utviklingsarbeid i sitt personale?
2. Hvordan viser rektor tydelighet i sin ledelse?
3. Hvordan leder rektor sitt personale slik at organisasjonens felles kunnskap, holdninger og ferdigheter fører til praksisendringer i klasserommet?

Vi har valgt dette temaet fordi vi ønsket å finne ut hvordan rektorene jobber rent konkret med å utvikle lærernes læring og undervisningspraksis i skolen. Det var også et ønske om å finne ut hvordan rektorer i skolen i dag utøver skolelederrollen i praksis. Vårt fokus vil være på rektor som pedagogisk leder av kollektive læringsprosesser i skolen. Vi vil i vår masteroppgave fokusere på rektors ledelse av kollektive læringsprosesser, og ønsker blant annet å finne ut hvilke lederstrategier og lederpraksiser rektor bruker for å få til kollektiv læring i sitt personale. Vi forutsetter da at utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i skolen fører til bedre undervisning for elevene.

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler, hvor innledningen tar for seg bakgrunn og setter studien inn i en sammenheng. I kapittel 2 skisserer vi teoretiske perspektiver som vi legger til grunn for drøftingen av våre funn. Vi redegjør i kapittel 3 for vår metode, og i kapittel 4 redegjør vi for vår innsamlede empiri. I kapittel 5 drøfter vi våre funn i lys av den teorien vi presenterte i kapittel 2 før vi kommer med en oppsummering og konklusjon i kapittel 6.

Vi vil i neste del av oppgaven først si mer om hvor i forskningen vi velger å posisjonere oss, og hvilke teoretiske aspekter vi tar utgangspunkt i for å kunne svare på våre forskningsspørsmål.

2.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil vi redegjøre for de teoretiske perspektiver som legges til grunn for oppgaven vår. Kollektive læringsprosesser og kunnskapsdeling i organisasjonen viser seg å være sentrale faktorer i utviklingen av skolen som lærende organisasjon. Derfor vil vi ut fra vår problemstilling «*Hvordan leder utviklingsorienterte rektorer sitt personale for at*

undervisningen skal bli bedre?» først redegjøre for kollektive læringsprosesser og kunnskapsdeling i lærende organisasjoner. I dette er SEKI-modellen til Nonaka & Takeuchi (Irgens, 2007), teorien om enkelt- og dobbelkretslæring til Argyris og Schön (1978) og femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007) sentral. Under denne redegjørelsen beskriver vi også noen aspekter ved ledelse i en lærende skole og teorien om profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2014). I kapittel 2.2 og 2.3 tar vi for oss elevsentrert ledelse og ledelse og relasjonsorientering. Instructional leadership, transformasjonsledelse og distribuert ledelse blir beskrevet i kapittel 2.4. Avslutningsvis viser vi et utviklingshjul for en skole i bevegelse.

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv ser man på mennesket som aktivt handlende og ansvarlig. Mening og forståelse konstrueres i møtet mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap blir dermed ikke noe som er gitt en gang for alle, men vil være i stadig endring avhengig av kontekst (Postholm & Jacobsen, 2011). Vi betrakter skoleledelse i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, da vi ser skoleledelse som noe som er skapt i den konteksten den utøves i. Sosialkonstruktivisme handler om at virkeligheten skapes av menneskers erfaringer og situasjonen de befinner seg i. Det er i samspill mellom mennesker at virkeligheten fortolkes og i vårt tilfelle kunnskap om skoleledelse konstrueres. Det som definerer skoleledelse i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, er det skoleledere gjør og hvordan reaksjonene fra menneskene rundt reagerer på det (Myhre, 2009). Denne virkeligheten er ikke statisk, men endrer seg over tid. Samfunnets syn på hva skoleledelse er har endret seg mye i løpet av de siste ti-årene. På 50-tallet ble skolelederen kalt overlærer, mens rektor ble som tittel på barnetrinnet innført på 70-tallet (Møller J., 2004). I dag må skolelederen stå til ansvar for skolens resultater og utvikling, noe som har gjort rektorrollen mer krevende og komplisert enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Tradisjonelt har læreryrket vært svært autonomt. Lærere har vært vant til å ta egne avgjørelser når det gjelder undervisning og arbeidsform. Mye av lærerens arbeid er styrt av indre motivasjon og tradisjonen for å bli ledet har vært svak blant norske lærere (Møller J., 2004). Det er i denne konteksten rektorene i vår studie utøver sin ledelsespraksis.

2.1 Kunnskapsdeling i lærende organisasjoner

Kunnskap er en kapital som bidrar til å øke en virksomhets eller organisasjons totale verdi (Irgens, 2011). Et viktig kjennetegn på virksomheter som lykkes er at de er kunnskapsproduserende, hvor en av de sentrale faktorene er at de sprer ny kunnskap innad i organisasjonen (Irgens, 2011). Som andre organisasjoner og virksomheter ønsker også skolen å øke den totale kompetansen og derunder kunnskap.

Deling av kunnskap er sammen med utvikling, lagring og anvendelse av kunnskap et sentralt begrep i utvikling av kunnskapsorganisasjoner. Når en i tillegg vet at humankapital (de ansattes individuelle kunnskaper og ferdigheter) er en viktig del av en organisasjons totale verdi, så blir deling av kunnskap meget viktig i en skoleorganisasjon hvor nettopp menneskene er det sentrale leddet i kunnskapsutvikling. Deling av kunnskap er nødvendig for å unngå at kunnskap ikke blir forbeholdt enkeltpersoner eller grupper. Som skoleledelse er det derfor viktig å legge til rette for prosesser som tilrettelegger for utvikling av slike kunnskapsorganisasjoner. Slik ledelse kalles kunnskapsledelse (Irgens, 2011)

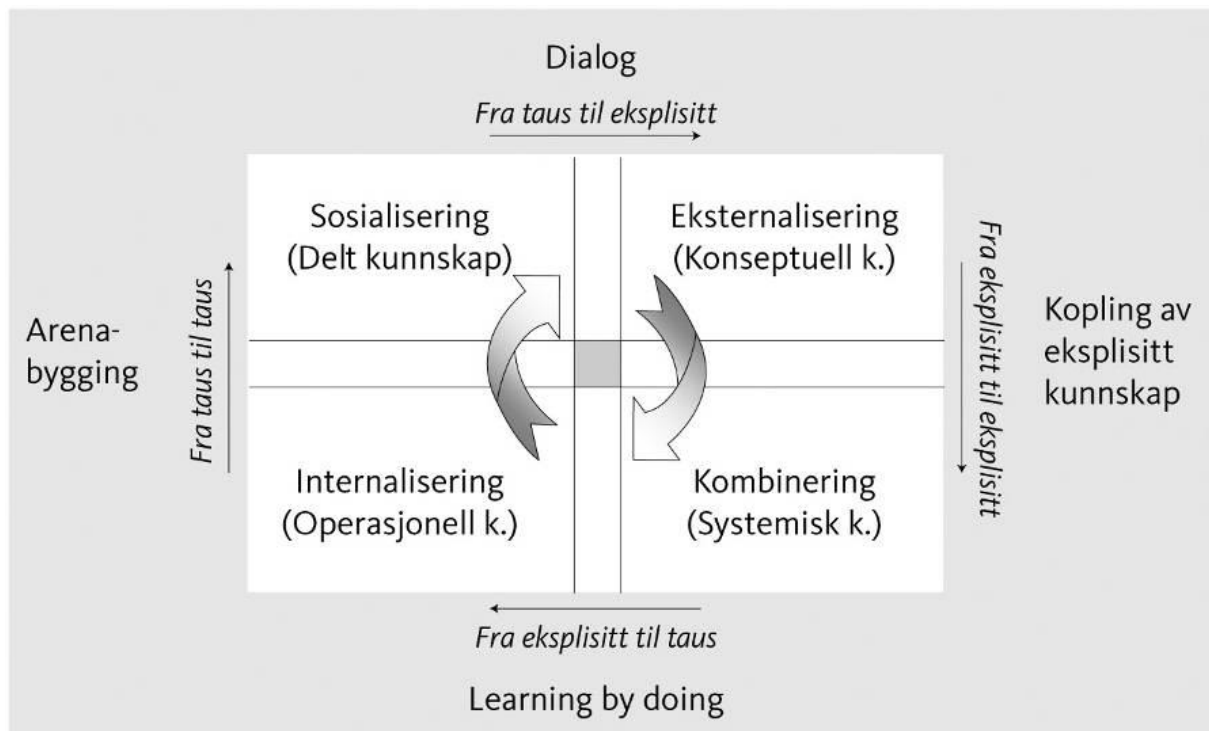
I en skoleorganisasjon og ellers i arbeidslivet er kunnskap som ikke kan forbedre praksis, av liten verdi (Irgens, 2011), og ledelsen ved ulike skoler bør derfor arbeide for at det blir utviklet en delingskultur som sikrer at kunnskap utvikles i egen organisasjon. En slik organisasjon kan beskrives som en lærende organisasjon. Utdannings- og forskningsdepartementet beskriver en lærende organisasjon som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig (Utdannings og forskningsdepartementet, 2005). I en slik organisasjon er man ikke bare avhengig av å tilegne seg ny kunnskap, men også nyttiggjøre seg kunnskapen som allerede er i organisasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2008). Man er derfor avhengig av mer enn å utvikle individuelle medarbeidere, men også læring på det kollektive nivået (Irgens, 2011).

Et relevant spørsmål kan være hvordan skoleledere legger til rette for strukturert delingskultur og hvordan skoleledere kan tilrettelegge for læring på det kollektive nivået ved å bruke teoretiske verktøy som berører delingsaspektet av kunnskapsledelse.

2.1.1 SEKI-modellen

SEKI-modellen etter Nonaka & Takeuchi er et verktøy for utvikling og deling av kunnskap i et arbeidsfellesskap (Irgens, 2011). Modellen viser prosessen for hvordan en organisasjon

kan tilegne seg ny kunnskap, noe som er et kjennetegn ved en lærende organisasjon. Modellen fokuserer på konseptene sosialisering, eksternalisering, kombinerer og internalisering, og de prosessene som fører til at ny kunnskap blir en del av organisasjonens eksisterende kunnskap (se figur 1).



Figur 1: SEKI-modellen etter Nonaka & Takeuchi, 1995. (Irgens, 2007, s. 60)

Sosialisering (delt kunnskap) er ifølge modellen den prosessen hvor taus kunnskap blir delt gjennom samhandling. Resultatet her er delt kunnskap. Dette kan for eksempel være den felles kunnskap som preger et arbeidsfellesskap. For at en organisasjon eller virksomhet skal få tilgang til opparbeidet personifisert kunnskap (taus kunnskap) kreves det arenabygging. Det må altså etableres muligheter for å arbeide sammen slik at taus kunnskap blir til delt kunnskap gjennom sosialiseringsprosessen i SEKI-modellen (Irgens, 2011).

I eksternaliseringsprosessen (konseptuell kunnskap) blir taus kunnskap tilgjengelig for andre gjennom dialog og refleksjon. Vi oppnår da konseptuell kunnskap som for eksempel kan være det ansatte kan sette ord på etter kurs eller erfaringsdeling. Den tause kunnskapen må altså formuleres slik at den blir eksplisitt. Dialog er et verktøy for å oppnå dette (Irgens, 2011).

I kombineringsprosessen oppnår vi en systematisk kunnskap gjennom kommunikasjon og systematisering. Dette er for eksempel den kunnskapen som er nedfelt i skolens rutiner, prosedyrer og systemer. Den nye kunnskapen må kobles opp til den allerede nedfelte kunnskapen i organisasjonen. Dette kan være at den formulerte arbeidsprosedyren kvalitetssikres og evalueres (Irgens, 2011).

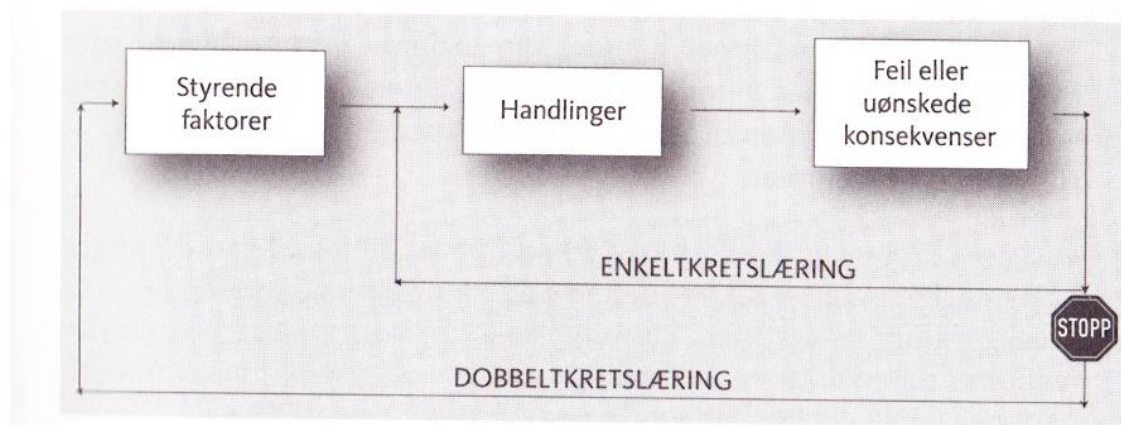
Kunnskapen blir så personliggjort gjennom erfaring. Dette siste kalles internalisering (operasjonell kunnskap) og er for eksempel kunnskap som er blitt en mer ubevisst del av måten arbeidet utføres på. For å unngå at den systematiske kunnskapen blir statisk må den bli en operasjonell kunnskap, altså den må ha konsekvenser for den praktiske arbeidsutførelsen. Dette skjer via «learning by doing». Den nye kunnskapen blir nå en del av individene i virksomheten (Irgens, 2011).

Modellen har blant annet vært kritisert for ikke å ha et godt nok empirisk grunnlag (Gourlay, 2006). Gourlay (op.cit) hevder også at taus kunnskap ikke automatisk overføres fra et individ til et annet bare ved at de jobber sammen, og videre at nye ferdigheter kan læres uten direkte kontakt med en «mester». En utfordring med SEKI-modellen i vår studie er at den er laget med utgangspunkt i en industribedrift, der arbeiderne jobber side om side, noe som vanligvis ikke er tilfellet i skolen. I skolen er det fremdeles mest vanlig at lærerne jobber alene i klasserommet, og dermed er det nødvendig å se på muligheten for andre arenaer for kunnskapsdeling mellom lærere. Likevel vil vi hevde at det er hensiktsmessig å bruke modellen som et verktøy for deling av kunnskap, fordi den sier noe om hvordan enkelt lærers kunnskap kan deles i organisasjonen gjennom utstrakt samarbeid.

2.1.2 Enkelt og dobbeltekretslæring

Argyris og Schön (1978) har bidratt til å gi begrepet organisasjonslæring et distinkt innhold. De introduserte begrepene enkelt- og dobbeltekretslæring som modeller for hvordan mennesker i en organisasjon gjennom felles refleksjon finner fram til løsninger på de utfordringer de står overfor. Enkeltekretslæring er når man kan justere sin handlingsmåte for å løse problemene. Det kan ofte være tilstrekkelig, men det løser ikke problemene dersom det ikke gjøres noe med de grunnleggende forutsetningene for at problemet oppsto. Utfordringen er imidlertid at det ofte drives enkeltekretslæring i situasjoner der det i realiteten hadde vært behov for å få gjort noe med de grunnleggende problemene. For å hindre at problemer og utfordringer dukker opp på nytt må det dobbeltekretslæres. Dobbeltekretslæring oppnås når man stiller spørsmål til etablerte sannheter og gjør noe med

de grunnleggende forutsetningene for problemene. Det er bare da man er i stand til å hindre at problemene ikke oppstår på nytt. Dobbelkretslæring handler om at lederen må gå dypere i materien, undersøke forutsetningene for problemene og på denne måten gjøre noe med dem. Lederen må komme seg forbi stoppskiltet i figur 2, altså det som hindrer lederen i å stille spørsmålene ved faktorer som styrer her og nå. Videre må lederen eventuelt endre adferd for på den måten å takle utfordringene bedre og hindre at nye problemer oppstår på nytt (Irgens, 2007). Dobbelkretslæring kan imidlertid ofte stoppes av ulike forsvarsmekanismer i organisasjonen. Disse kan både være organisatoriske og individuelle. Organisatoriske forsvarsmekanismer utvikles ut fra hvordan individer håndterer situasjoner som er ubehagelige. Dette vil over tid utvikle seg til å gjelde hele kollegiet og dermed bli organisatoriske forsvarsrutiner. På den annen side vil enkeltindivider unngå å ta opp problemer, eller ta opp problemer på en slik måte at det ikke ender i noen løsning. Dette er individuelle forsvarsmekanismer (Irgens, 2007).



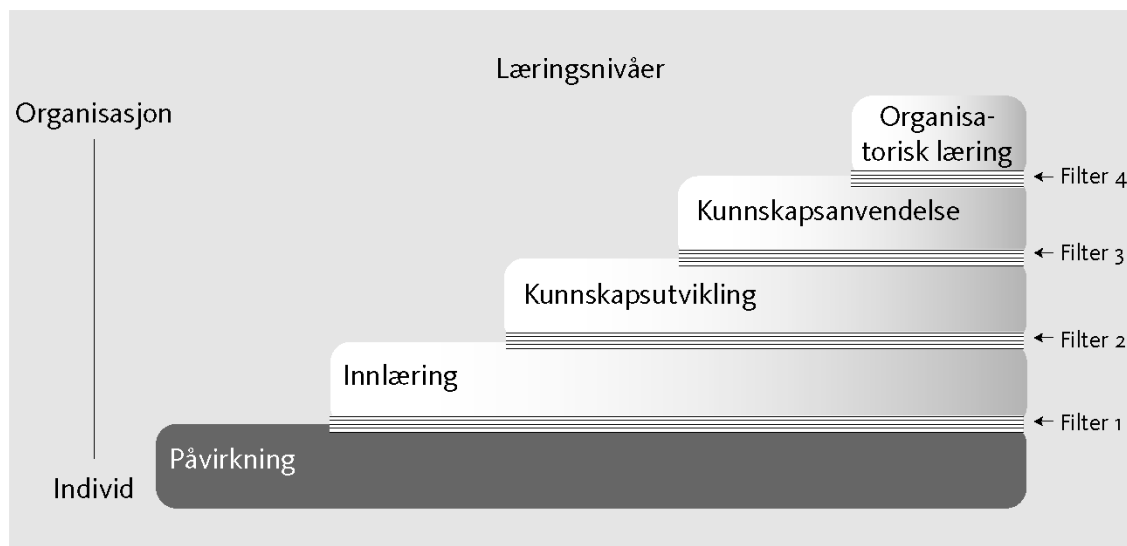
Figur 2. Dobbelkretslæring , (Irgens, 2007 s. 123).

For å utvikle skolen kreves ofte en mer kompleks forståelse av problemene. Man må utfordre mål, normer og verdier, noe som forutsetter vilje til å endre de grunnleggende oppfatningene av skolens karaktertrekk (Roald, 2012). De kollegiale diskusjonene må ikke bare handle om enkle rutiner og justering av struktur, men de må også stille spørsmål til elementer av organisasjonsstrukturene som tilsynelatende fungerer godt. Det er nødvendig med en bred og refleksjonsorientert tilnærming til utfordringene for å oppnå dobbeltkretslæring (Roald, 2012). I følge Roald (op.cit) er det vesentlig å utvikle møteformer som fremmer kunnskapsutvikling. Møtene må tilrettelegges slik at deltakerne får mulighet til å spille inn sine refleksjoner før man tar en felles diskusjon. Lederens hovedutfordring blir da å utarbeide gode problemstillinger og tilrettelegge for

arbeidsprosesser som mobiliserer deltakernes refleksjon og kreativitet til å gå i dybden på utfordringene (Roald, 2012).

2.1.3 Fra individuell til organisatorisk læring

Utvikling og deling av kunnskap i et arbeidsfellesskap står overfor utfordringer når kunnskapen skal gå fra å være individuell læring til å bli organisatorisk læring. Eirik Irgens beskriver dette ved hjelp av modellen under.



Figur 3, Femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007. s. 49).

Modellen starter på nivå 1 ved at lærerne eller ansatte i en organisasjon på en eller annen måte blir utsatt for påvirkning. Dette kan være forskjellige former for kurs, opplæring, møter eller konferanser som noen av medarbeiderne deltar på. Dette kan også være lesing av faglitteratur eller at man får med seg noe nytt i media. Begreper, nye modeller og uttrykk man møter under denne påvirkningen åpner behov for et felles språk for å komme videre i læringsprosessen. Når ansatte er i stand til å huske og videreføre disse nye begrepene, uttrykkene og modellene har det skjedd en innlæring og vi har beveget oss til nivå 2 i modellen. Her læres nye ord og modeller. For å komme dit må man passere filter eller hindring nummer 1. Irgens sier at dette er første barriere mot læring. Disse barrierene kan ha med kontekstuelle forhold å gjøre, men også forholdene i læringssituasjonen og individuelle, personlige årsaker. Dette henger imidlertid sammen, og å handle og tenke relasjonelt forbedrer våre muligheter til å lære (Irgens, 2007).

Irgens (2007) hevder videre at i usikre situasjoner er læring nødvendig og henviser til Dewey. Dette skaper et behov for utforskning, og vi trenger å gå fra innlæring til

kunnskapsutvikling i femtrinnsmodellen. På nivå 3, kunnskapsutvikling, blir det som er innlært bearbeidet og bygget videre på. Innlæringen blir overført til egne kunnskaper, erfaringer og utfordringer. Også her er det både individuelle og kontekstuelle faktorer som fungerer som filter. På det individuelle plan har blant annet tidligere erfaringer og hvor nysgjerrig en er på temaet mye å si. På det kontekstuelle plan har læringsmiljøet mye å si på hvordan opplevelsen av kunnskapsutviklingen blir. I et godt læringsmiljø kan det bli en god opplevelse, mens i arbeidsmiljøer hvor det er en kultur på at man ikke vil lære, blir det lite utvikling. Når en presenterer noe nytt, legges det best til rette for kunnskapsutvikling når deltakerne får arbeide i grupper, når presentasjonen er variert og inneholder praktiske eksempler og bildebruk og det blir åpnet for spørsmål slik at en får i gang en fri diskusjon (Irgens, 2007).

Når man tar steget fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse, tar man i bruk det man har lært. Nivå 4 får konsekvenser for eksempel for læreres praksis og elevenes læringsutbytte. Her kommer filter 3 inn. Også dette filteret inneholder individuelle og kontekstuelle faktorer. Individuelt er dette avhengig av hvor dyktig den enkelte medarbeider er til å få gjennomslag for sine nye ideer. Også det å overbevise og argumentere godt for sine synspunkter blir avgjørende. På det kontekstuelle plan har arbeidsmiljøet mye å si, men også ledelsens evne til å legge til rette for å prøve ut nye ideer og arbeidsplassens holdninger til endring. Dette tredje filteret kan være en utfordring å trenge gjennom, særlig om en som inspirert og engasjert medarbeider kommer tilbake til et dårlig arbeidsmiljø. I et godt arbeidsmiljø kan det tredje filteret være lettere å overvinne i og med at det i et slikt miljø er forventet at en medarbeider med ny kunnskap presenterer denne for sine kollegaer og at man sammen vurderer om det nye er noe som kan tas i bruk og komme organisasjonen til gode (Irgens, 2007).

Filter 4 handler om overgangen til organisatorisk læring. På nivå 4 har kunnskapen blitt prøvd ut i praksis av enkeltindivider. For å oppnå og komme til nivå 5 (organisatorisk læring), må bruken av kunnskapen og læringen som den enkelte har innlært, utviklet og anvendt, gjøres uavhengig av enkeltpersoner.

«Læringen er blitt organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at den er avhengig av de enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kapasiteten» (Irgens, 2007 s. 56).

Skal læring i en organisasjon forankres, må den gjøres mindre avhengig av enkeltpersoner, da lærer hele organisasjonen. For å oppnå dette må kunnskapen deles gjennom praktisk samarbeid. Kunnskapen må videre nedfelles i felles dokumenter som for eksempel prosedyrer, instruksjoner, møtoreferater, standarder og planer. Her refererer Irgens til Daniel Kim som beskriver dette som fellesskapets «statiske» hukommelse (Irgens, 2007). Når denne hukommelsen, altså de nedfelte dokumentene, i tillegg får konsekvenser for handlingene til flere medarbeidere, kan vi kalle dette for aktiv organisatorisk hukommelse. Disse kan ha sterkt betydning for hvordan aktørene i en organisasjon tolker hendelser, prioriterer og handler (Irgens, 2007).

2.1.4 Ledelse i en lærende skole

Vi lever i et stadig mer kunnskapsdrevet samfunn og skoleledelse har i det siste fått mye oppmerksomhet i mange land. OECD anerkjente i 2005 det omfattende programmet «Improving School Leadership» som har fokus på blant annet ledelse og lederroller der Norge var et av tolv land som deltok i arbeidet (Møller og Fuglestad, 2006). Skolelederen skal lede lærernes læring og dermed blir skolelederens tilrettelegging av denne læringen av stor betydning for skolens utvikling som en lærende organisasjon.

En lærende skole er i følge Lillejord (2003) en skole der de ansatte vurderer sin egen praksis for å finne ut hvordan den kan forbedres. Det er imidlertid ikke en engangsforeteelse, men en prosess som må gjentas, da stadig nye situasjoner dukker opp som krever nye løsninger. Lederen har en sentral funksjon i en lærende skole. Han skal både lede prosessene og være en aktiv deltaker (Lillejord, 2003). Dette krever at lederen har god pedagogisk forståelse.

Pedagogisk ledelse har i følge Grøterud og Nilsen (2001) en kort historie i skolen. Begrepet ble innført i forbindelse med Læreplan for forsøk med 9-årig skole i 1959 (Grøterud & Nilsen, 2001). Pedagogisk ledelse handler om de oppgavene som er knyttet til kjernevirksomheten i skolen, altså undervisning og elevenes læring (Møller J. , 2007). Møllers avgrensning av begrepet betyr at pedagogisk ledelse ikke nødvendigvis vil føre til endring, men kan opprettholde status quo dersom en analyse av situasjonen tilsier at det er ønskelig.

I følge Lillejord (2003) er pedagogisk ledelse tett knyttet opp mot læring. Det vil si at pedagogisk ledelse innebærer ledelse av lærernes læring og utvikling slik at skolens undervisningspraksis er i kontinuerlig forbedring for å øke elevenes læringsutbytte.

Pedagogisk ledelse omfatter derfor veiledning av lærere og ansvar for lærernes yrkesmessige utvikling (Grøterud & Nilsen, 2001). Pedagogisk ledelse er nødvendig for at lærerne i skolen skal få innsikt i egen praksis og oppnå større forståelse for egen atferd og de verdiene som ligger til grunn for denne (Wadel, 1997). Robinson (2011) hevder at skolelederens innsikt i og involvering i skolens kjernevirksomhet, har stor betydning for kvaliteten på lærernes undervisning. Lederens evne til å føre et pedagogisk holdbart resonnement om hva som kan være en bedre praksis, vil være avgjørende for om han greier å utvikle skolens undervisningspraksis (Grøterud & Nilsen, 2001).

Det er gjort mange studier som har til hensikt å beskrive hva som er god skoleledelse. Leithwood, Harris & Hopkins (2008) kommer med 7 sterke påstander om suksessrik skoleledelse som de hevder at de har robust empirisk belegg for. De 7 påstandene er som følger:

1. School leadership is second only to classroom teaching as an influence on pupil learning.
2. Almost all successful leaders draw on the same repertoire of basic leadership practices.
3. The ways in which leaders apply these basic leadership practices – not the practices themselves – demonstrate responsiveness to, rather than dictation by, the contexts in which they work.
4. School leaders improve teaching and learning indirectly and most powerfully through their influence on staff motivation, commitment and working conditions.
5. School leadership has a great influence on schools and students when it is widely distributed.
6. Some patterns of distribution are more effective than others.
7. A small handful of personal traits explains a high proportion of the variation on leadership effectiveness.

(Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008, ss. 27-28)

De sier altså at det kun er læreren som har større innflytelse på elevens læring enn skolelederen. Den andre påstanden er at framgangsrike skoleledere innehar det samme repertoaret med lederegenskaper. Dette begrunner de med at lederskap i skolen handler om å lede lærere slik at de utøver god undervisningspraksis, noe som kommer elevene til gode. De deler inn lederskap i fire kategorier:

1. Bygge en visjon og angi retning, det vil si å sette mål og forventninger til lærerne
2. Forstå og utvikle mennesker, som innebærer å stimulere lærernes evne og vilje til å utvikle sin egen undervisning
3. Utvikle et godt læringsmiljø for lærere
4. Lede undervisning og læringsprogrammer

(Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008)

Resten av punktene sammenfaller mye med det vi kjenner igjen som kjennetegn på instructional leadership, noe vi kommer tilbake til senere i kapitlet.

Det er tidligere vist at det er store forskjeller mellom individuelt og kollektivt orienterte skoler. Det er funnet at kollektivt orienterte skoler driver med mer individuell og tilpasset undervisning og varierer i større grad arbeidsmetodene. Dessuten er den enkelte elev mer involvert i å utforme sine egne læringsstrategier. I kollektive skoler utfører både den enkelte elev og den enkelte lærer sine oppgaver bedre enn i individuelt orienterte skoler (Irgens, 2010). I skoler som har utviklet en kollektiv kultur har de som arbeider der et felles sett av mål og verdier. Ved slike skoler har også de ansatte et felles ansvar for blant annet å utvikle et inkluderende miljø. I tillegg føler medarbeiderne på slike skoler tilhørighet til skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

2.1.5 Profesjonell kapital

Hargreaves og Fullan bruker begrepet profesjonell kapital når det gjelder kollektiv læring i personalet (Hargreaves & Fullan, 2014). De mener at god undervisning er utfordrende og at skolen derfor trenger høyt kvalifiserte lærere som er i stand til å gi effektiv og god undervisning samtidig som de er i kontinuerlig forbedring. De har utviklet ideen om profesjonell kapital, som er en kapital lærerne må utvikle for at de skal kunne prestere best mulig.

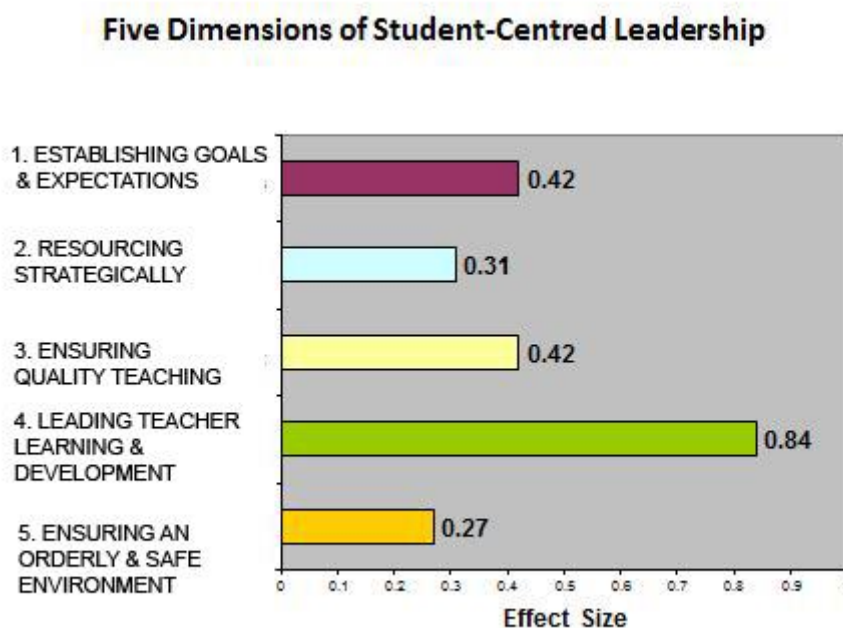
Profesjonell kapital består av tre andre typer kapital, humankapital, sosial kapital og beslutningskapital. Innenfor læreryrket består humankapital av individuelle kunnskaper og ferdigheter. Læreren må både ha og kunne utvikle nødvendige kunnskaper og ferdigheter. Det vil si at de må ha gode fagkunnskaper i faget sitt, de må kunne undervise i det, og være i stand til å tilpasse dette til de ulike grupper med elever på skolen. Det individuelle talentet er det som ligger i humankapital. For at en skoles undervisning skal utvikles er det ikke tilstrekkelig med individuelle talenter. Sosial kapital handler om hvordan lærerne arbeider sammen som gruppe. Relasjonene mellom lærerne blir en ressurs for dem slik at

de får tilgang på hverandres kunnskap og informasjon. Sosial kapital øker lærernes kunnskap fordi de får tilgang på hverandres humankapital. Den tredje typen kapital som Hargreaves og Fullan (2014) snakker om er beslutningskapital. Det handler om evnen til å ta gode beslutninger. Det vil si å kunne justere kurs når forventet læringsutbytte uteblir, og hvordan man kan bli bedre ved å prøve ut nye måter å jobbe på og justere egen praksis. Denne kapitalen utvikles gjennom erfaring, praksis og refleksjon. Gjennom interaksjon med kolleger, som er sosial kapital, utvikles beslutningskapitalen slik at avgjørelsene stadig blir bedre (Hargreaves & Fullan , 2014).

Profesjonell kapital handler om at lærerne blir dyktigere hvis de er i stand til å arbeide, planlegge og ta beslutninger sammen, i stedet for å måtte finne opp alt selv og dermed også bære alle byrdene selv. Samarbeidende kulturer oppstår ikke av seg selv, det må settes av tid til utviklingen av dette samarbeidet. Tillit og gode relasjoner er grunnleggende for å få til gode samarbeidsbaserte kulturer. Hargreaves og Fullan (2014) mener at det er nødvendig å investere i underliggende relasjoner for at ikke samarbeidet skal bli kunstig og påtatt, noe som kan være ødeleggende. Samarbeidsbaserte kulturer bygger opp sosial kapital og dermed også profesjonell kapital i skolen.

2.2 Elevsentrert ledelse

Viviane Robinson (2011) snakker om et skifte av fokus fra lederstil til ledelsespraksis (Robinson, 2011, s. 3). Hun har gjennom en metastudie som bygger på studier fra USA, England, Australia og New Zealand kommet fram til 5 områder innen ledelsespraksis som har betydning for elevenes læringsutbytte.



Figur 4: Robinson, (2011, s. 9)

Figuren viser at skolelederens deltakelse i lærernes læring er den faktoren som har signifikant størst betydning for elevenes læring. Det handler om hvordan skolelederen bygger kapasitet i sin skole gjennom å lede lærernes læring slik at de blir i stand til å forbedre sin undervisningspraksis. Ledere som selv deltar i den pedagogiske debatten sammen med sine lærere, utvikler en felles forståelse for ny læring sammen med lærerne. De vil ha en bedre forutsetning for å forstå de utfordringene lærerne har i sitt arbeid (Robinson, 2011).

Robinson (2011) snakker om tre kjerneområder for elevsentrert ledelse og hvordan rektor kan bygge kapasitet i sin skole. For det første må skolelederen inneha relevant kunnskap. Det vil si at skolelederen må ha kunnskap om hva som gir størst læringsutbytte for elevene. Han må være informert om nyere klasseromsforskning og ha tilstrekkelig kunnskap om undervisning og læring. Denne kunnskapen må han kunne bruke for å ta de rette avgjørelsene angående evaluering av lærernes undervisning, ressurspørsmål, klasse- og gruppe inndeling og hjem- skole samarbeid (Robinson, 2011).

For det andre må skolelederen har evne til å løse komplekse problemer. Det er ikke nok å ha gode ideer, men de må også kunne settes ut i praksis. Skolelederen må evne å vurdere og formulere skolens utfordringer og lytte til sine medarbeideres tolkning av disse. En

kollektiv forståelse av hva problemene er, gjør at utfordringene blir et kollektivt ansvar. Problemer i skolen er ofte sammensatte og for å kunne finne en løsning, må man kunne løfte blikket og se hele bildet (Robinson, 2011).

Det tredje kjerneområdet Robinson (2011) snakker om er å bygge relasjonell tillit. Det betyr at skolelederen må ha respekt av sine medarbeidere, noe som man må opparbeide gjennom måten man jobber på. Skolelederen må verdsette andres meninger, samtidig som han er tydelig på sine egne. Å bygge tillitsforhold gjennom å vise interesse for sine medarbeidere er en viktig egenskap. Samtidig er skolelederens integritet viktig. Man må holde ord og stå for det man sier (Robinson, 2011).

Robinson bygger mye av det hun skriver på Argyris og Schön sine handlingsteorier. Argyris og Schön (1978) snakker om to typer handlingsteorier, nemlig offisielle handlingsteorier og bruksteorier (anvendte handlingsteorier). Offisielle handlingsteorier kan vi karakterisere som det de ansatte i organisasjonen muntlig eller skriftlig sier at de skal gjøre. De uttalte handlingsteoriene fungerer som offisielle «kart», men det organisasjonen sier den står for behøver ikke å vise seg i dens faktiske handling. Brukteoriene er det som blir gjort i virkeligheten. Disse kan være andre enn de uttalte teoriene fordi enkeltindivider i organisasjonen konstruerer sine egne versjoner av organisasjonens uttalte teorier (Argyris & Schön, 1978).

I følge Robinson (2011) vil en leders handlingsteorier deles inn i «Talk-theory» - det jeg sier jeg gjør, og «walk-theory» - det jeg faktisk gjør. En leder vil bli vurdert ut fra den han gjør, og ikke det han sier han gjør. For å skape relasjonell tillit, må derfor lederen være bevisst på hvordan han kommuniserer. Lederens kommunikative ferdigheter er i følge Robinson viktig for å unngå at man blir dratt mellom å opprettholde en god relasjon til sine medarbeidere og å ta tak i de problemene som finnes. Det å være åpen for innspill fra medarbeiderne er viktig for å ta vare på relasjonene selv om man må ta tøffe beslutninger.

2.2.1 Profesjonelle læringsfellesskap

I den senere tid har betydningen av profesjonelle læringsfellesskap fått økt oppmerksomhet. Flere forskningsarbeider har kommet fram til at deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap påvirker lærernes praksis og dermed forbedrer elevenes læring (Postholm & Rokkones, 2012). I et samfunn i forandring og en verden med økende kompleksitet har det vist seg å være en utfordring for skolene å opprettholde utvikling over tid. Dette betyr at man ikke kan overlate læringen til den enkelte, men at hele kollegiet må arbeide og lære

sammen for å forbedre læring hos elevene. Profesjonelle læringsfellesskap innebærer at en gruppe mennesker deler og utforsker egen praksis på en utviklingsfremmende måte. Målet for disse er at lærere i fellesskap får utviklet seg som profesjonelle lærere slik at elevene får bedre utbytte av undervisningen (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Internasjonal forskning gir følgende karakteristikker av profesjonelle læringsfellesskap:

- De har et sett med felles verdier og en felles visjon
- De har et kollektivt ansvar for elevenes læring
- Gjennom reflekterende dialog, utforsker de egen undervisning og læringseffekt for elevene
- Samarbeid om undervisning og læring
- Det er gruppens like godt som den enkeltes læring som fremheves (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006, ss. 226-227)

For at disse læringsfellesskapene skal fungere godt er deltakerne avhengig av gjensidig tillit, respekt og støtte (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Robinson (2011) hevder at lærerne utvikler sterkere profesjonelle læringsfellesskap når de har et felles rammeverk rundt undervisningen. Dette begrunner hun med at sammenheng i undervisningen støtter opp om elevens læring. Når ny kunnskap bindes sammen med tidligere erfaring og gammel kunnskap, lærer elevene mer. Videre sier hun at det er de samme mekanismene som trer i kraft i lærernes læring. Ved å jobbe sammen i profesjonelle læringsfellesskap får lærerne støtte av kolleger og de forpliktes overfor det samme undervisningsrammeverket.

Fokuset i profesjonelle læringsfellesskap er på læringsprosessene (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Lærerne benytter egenvurdering og utforskende samtaler omkring undervisning i læringsarbeidet. Det handler ikke om å bytte undervisningsopplegg, men å gå i dybden på undervisningsoppleggene og reflektere over undervisningens effekt på elevenes læring. Det som er avgjørende for at disse læringsfellesskapene skal fungere, er at lærerne selv ser nytten av det. Lærere må være interessert i og engasjert i å utvikle seg selv og sin praksis sammen med sine kolleger (Hargreaves & Fullan, 2014).

For at disse læringsfellesskapene skal kunne utvikle seg over tid, trenger de ledelse, både administrativt og pedagogisk. Administrativ tilrettelegging er nødvendig med tanke på at

de trenger tid og sted for gjennomføring av samtalene. Pedagogisk ledelse er nødvendig for å skape god gruppedynamikk, og for å holde trykket oppe. Dersom trykket ikke opprettholdes, vil de forfalle (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

2.3 Ledelse og relasjonsorientering

Relasjonsorientert ledelse er en menneskeorientert ledelsestilnærming som baserer seg på forhold mellom mennesker. Interesse for mennesker er i fokus og å bry seg om andres utvikling og trivsel blir derfor en viktig lederoppgave. Videre er det også fokus på å vise omtanke for de man leder og gi oppmerksomhet til hele mennesket. Dette kan resultere i et miljø hvor den kollektive lagfølelsen blir bygget opp og hvor det vises høy lojalitet.

Relasjonsledelse handler om å påvirke andre mennesker slik at de blir gode. Dette gjøres ved å ha fokus på den følelsesmessige dialogen. Denne måten å lede på stiller store krav til lederen om å være emosjonelt dyktig. Det handler om menneskelige samhandlingsforhold. I relasjonsledelse er det et mål å ha tillit og effektiv kommunikasjon i sentrum. Ved at de to faktorene er sentrale utvikles høy kvalitet i relasjonen mellom leder og medarbeider.

Relasjonsorienterte ledere må skape levende og aktive relasjoner til dem de har lederansvar for. «*Relasjonsledelse er å inkorporere flere mennesker i et forpliktende samhandlingsmønster. Medarbeideren autoriseres gjennom en sterk relasjon*» (Spurkeland, 2009, s. 22).

Et av de sentrale målene i relasjonsledelse er å forbedre og styrke prestasjonene til medarbeiderne og å etablere gode og smidige samarbeidsforhold til alle i omgivelsene. Dessuten er lagprestasjoner satt mer i fokus enn solopprestasjoner. I dette ligger blant annet å påvirke områder som samarbeid, kommunikasjon, laginnsats, helse (sykefravær) og effektiviteten. Også områder som konflikthåndtering og kompetansen innad i et kollegium ønsker relasjonslederen å påvirke (Spurkeland, 2009).

I relasjonsledelse er menneskene viktigere enn andre ressurser en organisasjon rår over. Utgangspunktet er et positivt menneskesyn hvor medarbeiderne ønsker å gjøre sitt beste for å nå fellesskapets mål. Ut fra dette er kontroll mindre viktig, medarbeiderne skal heller ledes gjennom dialog, delegering og medbestemmelse. Lederens oppgave blir da å engasjere sine medarbeidere til å utarbeide og gjennomføre sine oppgaver med utgangspunkt i mål og strategier som er satt. Derfor blir styring og kontroll satt i bakgrunnen, mens fokuset blir på tilrettelegging, trening, tilbakemelding og veiledning. Dette krever en leder med stor menneskekunnskap (Spurkeland, 2009).

Relasjonsledelse har altså et menneskesyn hvor medarbeidernes kompetanse er avgjørende, men også det å utvikle seg og tilegne seg endringskompetanse. Derfor må aktørene lære av hverandre og like å jobbe sammen (Spurkeland, 2009).

Innenfor relasjonsledelse snakkes det om relasjonskompetanse. Dette blir definert som «*de ferdighetene og evnene som et menneske trenger for å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere kontakt med andre mennesker*» (Spurkeland, 2009 s. 213). Radarhjulet er et måleinstrument som viser på en enkel måte de 14 dimensjonene i relasjonskompetanse. Radarhjulet er inndelt i rød, gul og grønn sektor, og skalaen går fra 1-8 på de 14 dimensjonene. Fargene måler aksept og tilfredshet på lederstil. Rød er lav tilfredshet, gul er middels tilfredshet og grønn er høy tilfredshet (Spurkeland, 2009).

Radarhjulets dimensjon 13, prestasjonshjelp og dimensjon 8, utvikling/motivasjon har tett sammenheng med pedagogisk ledelse. Disse dimensjonene utgjør mye av det en forventer av ledere. Dimensjonene 3-5 (dialogferdigheter individ og gruppe og tilbakemeldinger) er ferdighetsorienterte og kan trenes opp, mens dimensjonene 9-12 (kreativitet, konflikthåndtering, emosjonell modenhet og humor) krever lang og målrettet øving for å oppnå i og med at de er emosjonelle dimensjoner. Dimensjon 2 (tillit) og 11 (emosjonell modenhet) blir sett på som de mest krevende dimensjonene, mens dimensjon 6 (relasjonsbygging) og 7 (synlighet) handler om evner og holdninger til samhandling både internt i organisasjonen og eksternt. Dimensjon 1 (menneskeinteresse) viser om lederen har fokus på individet denne leder, altså om lederen har bakgrunnskunnskap om hver enkelt medarbeider (Spurkeland, 2009).

I nyere tanker om ledelse legges det vekt på at ledelse er en prosess som skapes i fellesskap med andre mennesker. Ledelse betraktes da som en sosial aktivitet. Kunnskapsledelse, coaching, estetisk og etisk ledelse er eksempler på teoritradisjoner fra det 21. århundre som legger vekt på det relasjonelle aspektet ved ledelse (Wennes & Irgens, 2015). I disse ledelsesteoriene er utgangspunktet at ledere ikke er ledere uten andre (followers). Dette betyr at en skoleleder ikke er leder uten ansatte, foreldre og elever. Å tenke relasjonelt på ledelse kan føre til en åpen, dynamisk og dermed mer robust forståelse av ledelse. I dette perspektivet er kunnskaping en relasjonell prosess. Dette er en «....*konstruktiv, pågående prosess av meningsskaping*» (Wennes & Irgens, 2015, s. 11) Altså blir relasjonell ledelse en aktiv prosess for å skape en felles forståelse. I dette er det viktig å huske på at relasjonell ledelse er noe annet enn relasjonell lederstil. Relasjonell ledelse har ikke fokus

på lederen, men fokuserer på å forstå ledelse som en sosial meningsskapende prosess hvor relasjonen er i sentrum.

En slik måte å forstå ledelse på, altså som både relasjonelt og prosessuelt fenomen, kan føre til en mer robust forståelse av ledelse. I dette inngår at lederen handler i prosessene på lik linje med andre aktører og faktorer. Relasjonsorientert ledelse vektlegger å skape sosiale prosesser som blir gunstige for organisasjonens måloppnåelse. I denne sammenheng er skoleledelse å skape gode relasjoner mellom alle involverte i skolen slik at læring og læringsprosesser blir hele tiden godt ivaretatt (Wennes & Irgens, 2015).

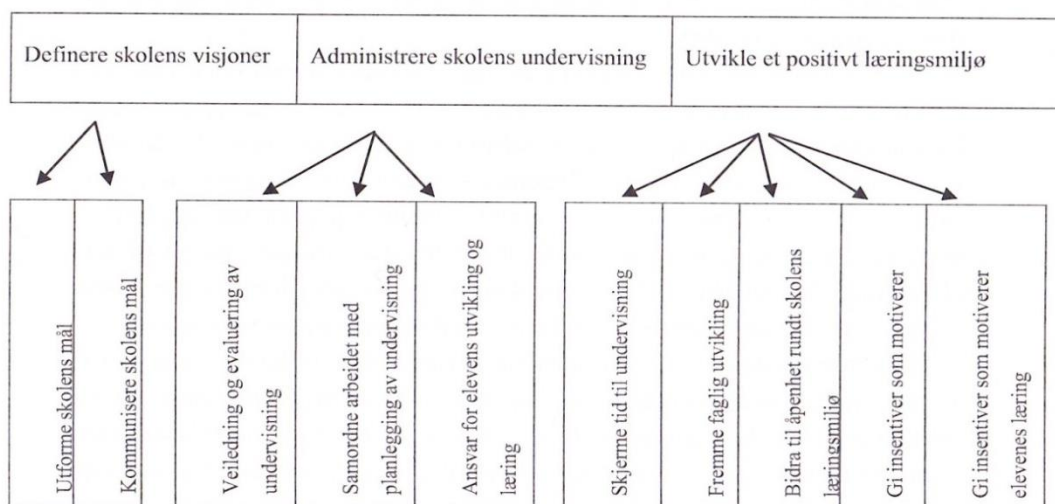
Ved å ta i bruk det relasjonelle perspektivet kan vi også få fram andre sider som er viktig å prioritere i en god skoleledelse; for eksempel kommunikasjon, teambygging, samarbeid, møteledelse, empati og motivasjon. En skoleleder må ha fokus på en god pedagogisk ledelse som også innebærer å ha fokus på områder som verdigrunnlag, pedagogisk plattform og forpliktende engasjement. I dette blir emosjonell intelligens et verktøy som kan bidra til å håndtere utfordringer gjennom læringsprosesser og improvisasjon (Wennes & Irgens, 2015).

2.4 Instructional leadership, transformasjonsledelse og distribuert ledelse

Vi vil i følgende beskrive tre teorier om ledelse. Studier i USA på 1970- og 1980-tallet konkluderte med at rektorer som var i stand til å gjøre skoler bedre var målrettede og definerte en klar retning for skolen. Disse rektorene hadde samtidig fokus på å motivere lærere til å delta i egen utvikling og læring. Skolene disse rektorene var på ble kalt «Effective Schools» i og med at disse skolenes aktiviteter og strategier ble justert med bakgrunn i faglige mål. Disse skolenes visjon, mål og skolens oppdrag ble tydelig definert og formulert (Engvik, 2012).

2.4.1 Instructional leadership

En modell som la grunnlaget for instructional leadership eller undervisningsledelse som det også har blitt kalt, var Hallinger og Murphy`s fra 1985. Modellen er gjengitt i Engvik (2012).



Figur 5: Instructional Management Framework (Engvik, 2012, s. 53)

Modellen viser tre dimensjoner ved rektorrollen: definere skolens visjoner, administrere skolens undervisning og utvikle et positivt læringsmiljø. Å definere skolens visjoner vil si å utforme skolens mål og kommunisere disse målene. Den andre dimensjonen, å administrere skolens undervisning, har tre ledelsesfunksjoner; veilede og evaluere undervisning, samordne arbeidet med å planlegge undervisning og å ta ansvar for elevenes utvikling og læring. Dimensjon tre, å utvikle et positivt læringsmiljø, har fem ledelsesfunksjoner; å skjerme tid til undervisning, fremme faglig utvikling, bidra til åpenhet rundt skolens læringsmiljø, gi insentiver som motiverer til bedre læringsmiljø og gi insentiver som motiverer elevenes læring (Engvik, 2012).

Den tredje dimensjonen, å utvikle et positivt læringsmiljø, har større betydning og har flere formål enn de to andre. Modellen beskrevet overfor har som mål «å utvikle verdier og praksiser som skaper et klima og en støtte til kontinuerlig forbedring av undervisning og læring» (Engvik, 2012 s. 54).

Forskning fra 1980-tallet og frem til 2005 viser at skoleledelse har noe å si for skolens evne til utvikling. Dette har ført til mer interesse for å finne ut hvordan rektor kan påvirke. Engvik viser til to metastudier blant annet av Leithwood og Riehl, som fant at jo mer skoleledelsen har fokus på relasjoner samt undervisning og læring (skolens kjernevirksomhet), jo større ble innflytelsen skoleleder har på elevenes resultater (Engvik, 2012).

Modellen for instructional leadership legger i praksis vekt på i hvor stor grad skoleleder prioriterer kollektiv og systematisk kompetanseutvikling i sitt personale. Også i hvor stor grad skoleleder evner å etablere og kommunisere mål for skolen, og hvordan han legger til rette for undervisning «gjennom å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter på klasseromsnivå» (Engvik, 2012 s. 61).

2.4.2 Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse er en generell teori om ledelse, men den er også aktuell i en skolesammenheng, fordi den har fokus på å utvikle endringskapasitet i organisasjonen. En transformasjonsleder stimulerer og inspirerer sine medarbeidere til å oppnå gode resultater. De har også fokus på at medarbeiderne skal utvikle sin egen ledelseskapasitet. Dette gjøres ved støtte og veiledning samt å få medarbeiderne fokusert på felles mål.

Transformasjonsledelsens fire dimensjoner er individuelle hensyn, intellektuell stimulering, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse (de fire i-er) (Emstad, 2012).

Kort sagt er *individuelle hensyn* å gi den enkelte medarbeider personlig oppmerksomhet, noe som blant annet innebærer å sørge for at hver enkelt føler seg verdsatt. Videre handler det om å få frem potensialet i medarbeiderne, og lederens oppgave er å støtte og veilede disse slik at de lykkes. *Intellektuell stimulering* handler om å få frem det kreative og innovative hos medarbeiderne. Dette innebærer å oppfordre dem til å komme med nye ideer inn i organisasjonen, og gi dem utfordringer. En leder som oppfordrer sine medarbeidere til å samarbeide om felles mål og visjon er en *inspirerende motivator*. Her handler det om å få medarbeiderne til å se fremover og å utnytte mulighetene til å nå et mål. *Idealisert innflytelse* er at lederen fremhever tydelig at det har stor betydning å ha en felles forståelse av visjon og at det er mulig å oppnå denne visjonen til tross for hindringer som oppstår på veien.

Hensikten med transformasjonsledelse er «å oppnå gjensidig støtte i arbeidet mot felles mål» (Emstad, 2012, s. 70). Å utøve transformasjonsledelse vil si at lederen må ha evne til å skifte fokus til at medarbeiderne har mer oppmerksomhet på felles målsettinger enn egne motiver. Dette innebærer at lederne må få medarbeiderne til å engasjere seg for å nå organisasjonens mål og visjon.

For skolen handler dette om at skolens ledelse må angi retning, den må bygge visjoner og sette mål og den må bygge relasjoner i skolens fellesskap. Det blir påpekt at målet er å

bidra til utvikling på alle nivå i skolen, og dermed kan ledelsen utøves av flere, lærere så vel som rektor (Emstad, 2012).

En annen tilnærming kan være innføring av en ny lederstil for eksempel FUL-ledelse (Forbedring av Undervisning og Læring). Begrepet ble introdusert av Emstad og Postholm (2010) med bakgrunn i studier av «instructional leadership». I denne ledelsesmodellen legges det bl.a. vekt på at lederen skal legge til rette for at lærerne skal ta del i endring og utvikling av skolen, noe som er i tråd med grunntanken bak lærende organisasjoner (Emstad & Postholm, 2010). Gjennom «instructional leadership» forventes det av rektor at han skal ta ansvar for å lede lærernes læring (Engvik, 2012). Måten rektor leder dette arbeidet på er avgjørende for elevenes læring (Robinson, 2011). Når lærere lærer sammen og leder deltar sammen med lærerne, vil skolens praksisfellesskap bidra til elevenes læring.

2.4.3 Distribuert ledelse

Distribuert ledelse er ingen lederstil, men en ledelsespraksis. Det er en måte å tenke ledelse på. Distribuert ledelse handler om samspillet mellom de som innehar formelle ledelsesposisjoner og de som ikke har det (Harris & Spillane, 2008). Dersom vi ser ledelse som påvirkning av andre, vil denne påvirkningen være forankret i formell posisjon, personlige egenskaper eller profesjonalitet (Halvorsen, 2012). Det er vanskelig å se for seg at rektor driver ledelse i skolen alene. I skolen vil det være lærere som besitter spesielle egenskaper eller kompetanser som har stor påvirkningskraft på sine kolleger. Selv om disse ikke har noen formell lederfunksjon, vil deres handlinger påvirke de menneskene som er rundt dem. Samhandlingen mellom disse og rektor som har den formelle lederposisjonen, vil være en del av skolens ledelsespraksis. Dersom rektor gir disse lærerne mulighet til å ta lederroller gjennom å skape forandring innen undervisning og læring, vil denne ledelsespraksisen være til fordel for skolen (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Numerisk distribusjon (numerical action) og samhandling (concertive action) er to hovedkategorier innen distribuert ledelse (Gronn, 2002). Den første kategorien innebærer at ledelseshandlingene fordeles på flere personer i organisasjonen og ledelse kan ses på som summen av disse handlingene. Med andre ord når lederteamet har fordelt oppgavene seg i mellom og framstår som en enhet sammen. Her er det snakk om fordeling av de formelle lederoppgavene og de administrative oppgavene. Den andre kategorien er samhandling, som igjen deles inn i tre stadier der spontant samarbeid mellom kolleger er

det første. Det andre er intuitive samarbeidsrelasjoner mellom kolleger som utvikles over tid, noe som ofte ender opp i institusjonaliserte praksiser som er det siste stadiet (Gronn, 2002).

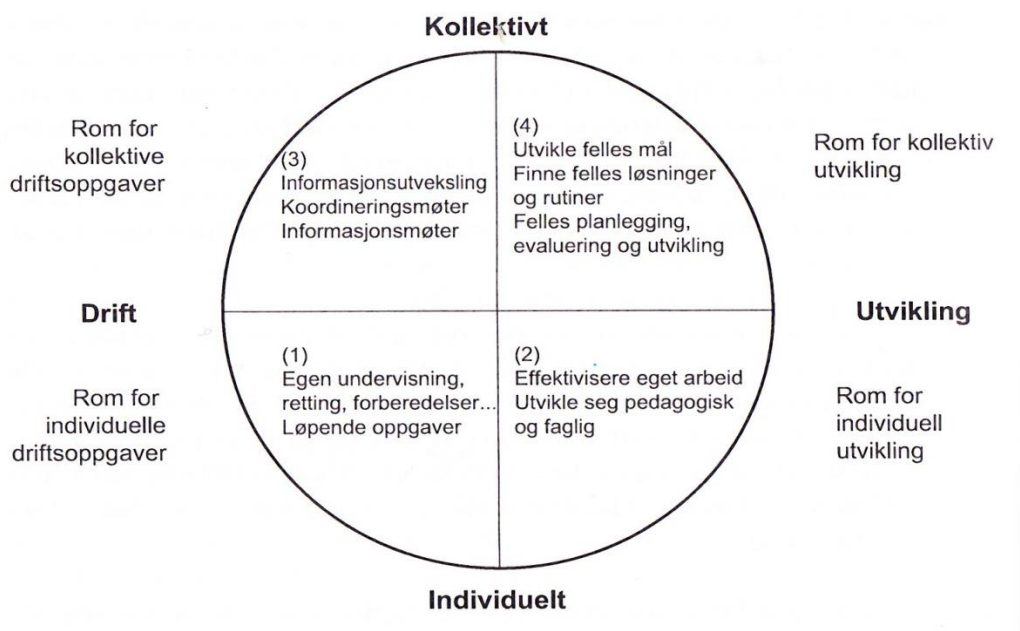
I skolen hvor lærerne tradisjonelt har hatt en meget sterk autonomi, kan distribuert ledelse ses på som en måte å tilpasse seg skolens kontekst, hvor det utøves ledelse på mange plan hver dag. Lærere utøver ledelse i forhold til elevene hver dag og internt i et kollegium finnes det uformelle ledere som i egenskap av sin personlighet eller spesielle kompetanse har en naturlig påvirkningskraft på sine kolleger. Her vil relasjonene mellom lærerne i skolen spille en rolle for hvordan samspillet dem imellom utvikles, jamfør relasjonsorientert ledelse i kap 2.3.

2.5 Et utviklingshjul for en skole i bevegelse

Å nå den nasjonale målsetningen om en innovativ, kollektivt orientert og lærende skole krever at endringer blir satt i verk på hver enkelt skole. For en skoleleder er det ofte en utfordring å finne rom for utviklingsarbeid i det myldret av oppgaver som skal gjøres. I mange skoler skaper forholdet mellom utviklingsarbeid og daglig drift store utfordringer. Det er utviklet flere arbeidsverktøy som skoleledelsen kan bruke i prosessen mot en lærende organisasjon. Et eksempel er Irgens utviklingshjul (Irgens, 2010) for en skole i bevegelse. Dette er et verktøy som på en oversiktlig måte viser spenningsforholdet mellom drift og utvikling og mellom individuelt og kollektivt arbeid på en skole, og kan være nyttig når man skal etablere rom for individuelt og kollektivt arbeid og læring (Irgens, 2010).

Modellen som Irgens har utviklet, kan hjelpe skoler med å oppnå en balanse i spenningsfeltet mellom løpende oppgaver og utvikling og individuell og kollektiv arbeidsutførelse (Irgens, 2010). Irgens illustrerer i figur 6 noe som utgjør både spenninger og muligheter i skolen. Figuren tar for seg det individuelle og det kollektive i skolen i relasjon til daglig drift og utvikling. Irgens understreker at modellen er en forenkling, og at det forekommer overganger mellom dimensjonene, men han sier også at modellen kan ha høy implementeringsvaliditet, altså at den kan tas i bruk ved planlegging av tiltak eller ved analyse av en skoles utfordringer (Irgens, 2010).

Balansen mellom dimensjonene i modellen kan ses som grunnlaget for samarbeidet mellom skoleledelsen og lærerne. Alle dimensjonene er viktig for at skolen som organisasjon skal kunne utvikle seg.



Figur 6: Et utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens, 2010, s. 136)

Rom 1 i figur 6 er tradisjonelt knyttet til lærerens profesjonsidentitet, daglig undervisning i nær tilknytning til driftsoppgaver. Irgens påpeker at for å opprettholde og videreutvikle kvalitet i skolen, er dette ikke tilstrekkelig og kan føre til en skole med kortsiktige driftsperspektiv. Figurens rom 2 beskriver en skole der den enkelte lærer har mulighet til å ha fokus på egen utvikling. Dette i seg selv vil ikke være bra nok til å skape et godt læringsmiljø i og med at et godt læringsmiljø krever enighet om samspillsregler, rutiner og felles mål. Det er gjennom rom 3 (kollektive driftsoppgaver) og rom 4 (kollektiv utvikling) at en kan utvikle en god skoleorganisasjon som inneholder kvalitetsutvikling av undervisning og læring (Irgens, 2010).

2.6 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet sett på teoretiske aspekter som er sentrale for skoler og rektorer som vil utvikle lærernes læring slik at undervisningen kan bli bedre. Vi har beskrevet verktøy som rektorer kan benytte for å sikre at kollektive læringsprosesser og kunnskapsdeling blir gjennomført i sine skoler. Disse er SEKI-modellen, teorien om enkelt- og dobbelkretslæring og femtrinnsmodellen for læringsprosessen. Videre har vi pekt på noen aspekter ved ledelse i en lærende skole og teorien om profesjonell kapital. Her sa vi noe om hva forskningen mener god skoleledelse er, og at profesjonell kapital er noe lærerne må utvikle for og hele tiden bli bedre i sin kjernevirksomhet, undervisning.

Vi redegjorde deretter for Viviane Robinson sin metastudie fra 2011. Hun kom gjennom denne studien fram til fem områder innen ledelsespraksis som har betydning for elevenes læringsutbytte og tre kjerneområder for elevsentrert ledelse og hvordan rektor kan bygge kapasitet i sin skole. Hun fant ut at skoleleders fokus på å forbedre lærernes læring vil ha positiv effekt på hvor godt elevene presterer på skolen.

Videre så vi på to teorier rundt ledelse og relasjonsorientering som fokuserer på å styrke de individuelle prestasjonene i organisasjonen ved å betrakte ledelse som en sosial aktivitet. Leders fokus på å bygge relasjoner både mellom de ansatte og mellom ledelse og ansatte kan ifølge disse teoriene bidra til å skape et godt arbeidsmiljø og styrke organisasjonen som helhet.

I kapittel 2.4 har vi beskrevet tre teorier om ledelse, instructional leadership, transformasjonsledelse og distribuert ledelse.

Til slutt har vi beskrevet et utviklingshjul for en skole i bevegelse. Dette er et arbeidsredskap rektorer kan bruke i sitt arbeid for å skape en lærende skole.

3.0 Metode

I dette kapitlet redegjør vi for hvordan vi har tilnærmet oss problemstillingen gjennom valg av design og metode. Vi redegjør for arbeidsprosessen og hvordan vi har fordelt oppgavene mellom oss.

3.1 Problemstilling og utarbeidelse av forskningsspørsmål

Intensjonene med denne studien er å finne ut hvordan rektor opplever at han kan påvirke lærernes læring slik at undervisningen utvikles og blir bedre. I følge Thagaard (2009) skal en problemstilling være tydelig nok til å gi retningslinjer for metodiske og faglige valg som må foretas i løpet av studien. Den må også være tilstrekkelig avgrenset samtidig som den må være åpen nok for at ny informasjon kan bli interessant i løpet av studien. Johannesen, Tufte & Christoffersen skriver i boka «Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode» (2010) at utfordringen med en problemstilling er «å avgrense og konkretisere slik at den blir forskbar» (s. 53).

Vår problemstilling «*Hvordan leder utviklingsorienterte rektorer sitt personale for at undervisningen skal bli bedre?*» setter fokus på nøkkelbegrepene utvikling, ledelse og

bedre undervisning. Med utvikling mener vi her skolens utvikling av eget personale slik at disse skal bli i stand til å utvikle seg og sin undervisning. Med ledelse ønsker vi å flytte fokus fra ledelsesstil til ledelsespraksis, det vil si hva rektor gjør. Bedre undervisning handler om å utvikle skolens undervisningspraksis slik at elevenes læringsutbytte kan bli bedre. Vi ønsker med andre ord å finne ut hvordan rektorene jobber med sine lærere slik at de er i stand til å utvikle og forbedre sin undervisningspraksis.

For å tydeliggjøre og avgrense vår problemstilling har vi utarbeidet 3 forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene rammer inn problemstillingen og avgrenser den slik at den blir håndterlig innenfor rammen av en masteroppgave.

Hvordan legger rektor til rette for utviklingsarbeid i sitt personale? Utgangspunktet for dette forskningsspørsmålet er utvikling. Stortingsmelding 30 (2003-2004) introduserer begrepet «lærende organisasjon» i forbindelse med skole. Her blir det stadfestet at skolen må legge til rette for kontinuerlig læring. For å utvikle en lærende skole er rektor en sentral aktør. Stortingsmeldingen slår fast at «*Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid.*» (s. 27) Vi har i denne oppgaven sett på hvordan rektor organiserer samarbeidet mellom lærerne og hvordan rektor leder skolens arbeid mot felles retning og mål. Vi prøver også å finne ut hva som ligger til grunn for skolens utviklingsbehov.

Hvordan viser rektor tydelighet i sin ledelse? Tydelig ledelse er et nøkkelord i styringsdokumenter og ledelsesforskning. I Stortingsmelding 30 (2003-2004) står det at lærende organisasjoner «*stiller særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap*» (s. 99). I følge Knut Roald (2012) trenger ledelse av kollektive læringsprosesser bevisst og tydelig ledelse for at de ikke skal bli uproduktive og vilkårlige. Vi har spurt rektorene om hva de legger i begrepet «tydelig ledelse» og sett på om det er sammenheng mellom hva de legger i begrepet og hva de sier at de gjør.

Hvordan leder rektor sitt personale slik at organisasjonens felles kunnskap, holdninger og ferdigheter fører til praksisendringer i klasserommet? Bedre undervisning for elevene er fokuset i dette spørsmålet. Viviane Robinson (2011) har i boka «*Student-Centered Leadership*» funnet fram til at det å lede lærernes læring og utvikling har stor effekt på elevenes læringsutbytte. Kollektiv læring i kollegiet er et uttalt mål i skolen. Vi har sett på hvordan rektor involverer seg i lærernes undervisning og hvordan de opplever den

kollektive praksisen i personalet. Vi har forsøkt å finne ut hvilke metoder rektor benytter seg av i dette arbeidet og på hvilken måte ny kunnskap brer seg i organisasjonen.

3.2 Kvalitativ metode og fenomenologisk tilnærming

Kvalitativ metode går i dybden og vektlegger betydning. Den søker en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2009). Utgangspunktet for studien er problemstillingen « *Hvordan leder utviklingsorienterte rektorer sitt personale for at undervisningen skal bli bedre?* » Vi ønsket å finne ut hvordan utviklingsorienterte rektorer arbeider med sitt personale for at undervisningen ved skolen skal bli bedre og hva de gjør rent konkret. Vårt mål er å oppnå en forståelse av hva det er disse rektorene opplever at de gjør som fører til endring i skolens undervisningspraksis. Det er rektorenes livsverden vi forsøker å forstå. Det vil si hvordan de opplever at de kan ha betydning for lærernes læring og hvordan de kan påvirke og utvikle denne.

Vi har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie for å finne svar på vår problemstilling, fordi i kvalitativ forskning er det de menneskene som deltar i forskningsstudien som skaper virkeligheten, det er virkeligheten slik disse personene opplever den som skal løftes frem (Postholm M., 2010). I denne studien er det den virkeligheten rektorene står i ut fra rektorenes perspektiv vi skal forske på, og vi skal forsøke å finne mening og forstå hvordan helheten i denne virkeligheten fortoner seg. Dette er subjektiv informasjon som må tolkes i den sammenhengen den er en del av, altså rektorenes oppfatning av eget arbeid med å gjøre undervisningen bedre.

Studien har en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologisk analyse fokuserer på å finne den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring (Postholm M. B., 2010), noe som i denne studien vil være rektors daglige arbeid. Fenomenologi har som mål å beskrive meningen som mennesker legger i en opplevelse av en bestemt situasjon, fokuset ligger på refleksjon og sammenheng. Det finnes flere retninger innen fenomenologiske studier, og man kan skille mellom et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv (Postholm M., 2010). I denne studien er seks rektorer intervjuet om hvordan de arbeider med personalet i egen skole og det er fokusert på deres meninger og refleksjoner rundt dette. Vi har forsøkt å se om det er likheter i måten arbeidet blir gjort på og om det er elementer som framstår som typiske for disse rektorene når de søker etter å

utvikle undervisningen på sin skole. Det betyr at vi tar et psykologisk, individuelt perspektiv.

Som tidligere nevnt har Viviane Robinson funnet at den faktoren som har dobbelt så stor virkning på elevenes læringsutbytte som noen annen, er rektors ledelse av lærernes læring og utvikling (Robinson, 2011). I og med at vi ikke har sett på elevresultater i denne studien, vil vi ikke kunne si om rektorenes ledelse av lærernes læring i våre utvalgte skoler har betydning for elevenes læring, men vi vil se på hva rektorene selv oppfatter som viktig og har betydning for at undervisningen ved egen skole skal forbedres.

3.3 Valg av informanter

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Det vil si at man velger informanter som har kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til det fenomenet man skal studere (Thagaard, 2009). I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) er det vanlig å intervju 10 – 15 informanter, men at man i studentprosjekter må nøye seg med færre enn 10. Postholm (2010) skriver at man i en mindre forskningsstudie bør velge lavest anbefalte antall personer og viser til Dukes som anbefaler fra tre til ti personer (s. 43). Vi landet derfor på seks informanter, slik at vi intervjuet tre informanter hver. Dette var det antallet informanter vi kunne håndtere innenfor de rammene vi hadde til rådighet.

Vi ønsket å studere rektors arbeid med personalet, dermed var et av kvalifikasjonskravene til informantene at de skulle jobbe som rektor i skolen. Et annet inklusjonskriterium i forhold til vår problemstilling var at rektorene skulle være utviklingsorienterte. Hva som ligger i begrepet utviklingsorientert, kan variere etter hvem man spør. Begrepet har ingen klar definisjon og er derfor gjenstand for grunnleggende diskusjon. Dette er hva Connolly kaller et «essentially contested concept» (Søby, 2006). Etter som vi selv har jobbet som rektorer i skolen, har vi egne oppfatninger om hva vi legger i begrepet utviklingsorientert. For at våre egne oppfatninger ikke skulle få en for stor rolle i utvalget, valgte vi å gå til andre som kan ha en oppfatning av hva begrepet utviklingsorientert innebærer. Vi vurderte det som sannsynlig at et høyskolemiljø ville ha en annen oppfatning enn personer i kommuneadministrasjonen om hva som ligger i begrepet «utviklingsorientert rektor». Vi valgte derfor å spørre en studieleder ved lærerutdanningen ved en høyskole og en skoleansvarlig i en kommune på rådmannsnivå om å gi oss navn på tre rektorer hver som de oppfattet som utviklingsorientert. Vi fikk

dermed seks rektorer som alle betraktes som utviklingsorienterte av personer med et annet perspektiv enn vårt eget. Alle rektorene som ble foreslått, stilte seg positive til å delta i denne studien.

I og med at vi kun har studieleder og skoleansvarliges ord på at vårt utvalg er utviklingsorienterte rektorer, er det en viss usikkerhet rundt dette. Har vi fått utviklingsorienterte rektorer i vårt materiale? I følge stortingsmelding 30 (2003-2004) er utviklingsorienterte skoler kjennetegnet ved at de kan dokumentere godt læringsutbytte for elevene. Vi har ikke sett på elevresultatene ved utvalgsskolene, vi kan dermed ikke med sikkerhet si at de er utviklingsorienterte på grunn av spesielt gode elevresultater. Vårt grunnlag for utvelgelsen er altså at rektorene i disse skolene synes å være utviklingsorienterte ut fra vurderinger som er gjort av personer utenfor skolen, som etter vår erfaring synes å ha kvalifiserte oppfatninger om hva som ligger i begrepet utviklingsorientert. Dette fordi studieleder har oversikt over skoler de samarbeider med i lærerutdanningen, og skoleansvarlige har oversikt over alle skolene i sin kommune. De synes derfor å ha et godt utgangspunkt for å vurdere skoler som utviklingsorienterte eller ikke. Gyldigheten for denne studien vil også styrkes i og med at det er høyskoleperspektivet og rådmannsperspektivet på hva som er utviklingsorientert som kommer inn og ikke bare vårt eget.

Rektorene representerer både barneskoler og ungdomsskoler. Denne fordelingen var tilfeldig i og med at skoleslag ikke var et kriterium i utvelgelsen. Rektorene som ble plukket ut av studieleder, jobber i 3 forskjellige kommuner, mens den skoleansvarliges informanter jobber i samme kommune.

Her følger en skjematisk oversikt over informantene i vårt datamateriale:

Informant	Kjønn	År som rektor:	Skoleslag:	Skolestørrelse:	Utvalgt av:
A	mann	8	barneskole	286 elever	rådmann
B	kvinne	14	barneskole	240 elever	rådmann
C	kvinne	13	ungdomsskole	370 elever	rådmann
D	mann	6	ungdomsskole	300 elever	høgskole
E	kvinne	12	barneskole	318 elever	høgskole
F	mann	17	barneskole	396 elever	høgskole

3.4 Intervju som datainnsamlingsmetode

Intervju er en god innfallsvinkel til å komme tett på i kvalitative fenomenologiske studier. Hensikten med intervjuene er å få tak i informantenes opplevde erfaring. Intervjuene må derfor forberedes slik at man får tak i den informasjonen som vil belyse fenomenet godt nok. Det er viktig å få et så rikt materiale som mulig (Postholm M. B., 2010).

I dette tilfellet har vi intervjuet de seks rektorene om hvordan de utfører sitt arbeid i skolen, hvordan de jobber med de ansatte og hvordan de ser på sin egen rolle som leder. Det er deres perspektiv som kommer fram og deres opplevelse av skolehverdagen. Når det gjaldt intervju som forskningsmetode måtte vi som forskere hele tiden tenke på at intervjuene skulle belyse problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2011). Intervjuene vi gjennomførte i studien var målrettede samtaler som var tilpasset vår problemstilling.

Seks rektorer ble intervjuet i løpet av august og september 2014. Vi var to personer som gjennomførte tre intervjuer hver. Intervjuene ble gjennomført som semi-strukturerte samtaleintervju der vi på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide der temaene for intervjuet var fastlagt med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, men rekkefølgen på spørsmålene ble justert underveis i intervjuet. Dette gjorde vi for at ikke samtalen med informanten skulle bli oppstykket og vi ville gi informanten tid til å reflektere over sitt eget arbeid. Informanten kom også inn på ting vi hadde lenger ned på listen som vi dermed måtte flytte fram. Fleksibilitet er viktig i intervjusituasjonen for at spørsmålene skal kunne knyttes til den enkelte informantens forutsetninger, og at man er åpen for at informanten kan ta opp ting som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2009).

Før informantene ble intervjuet, gjennomførte vi hvert vårt prøveintervju, en pilotering. Samtalene ble tatt opp og ved å lytte til disse intervjuene, fikk vi en indikasjon på hva vi ville finne ut. Vi lærte også mye om hvordan vi som intervjuere håndterte intervjusituasjonen. Piloteringen førte til at noen spørsmål ble justert i etterkant, og vi ble bevisst på at vi måtte være mye mer konkret i vår måte å stille spørsmål på. På bakgrunn av disse erfaringene utarbeidet vi et intervjuskjema der vi la inn stikkord og mulige oppfølgingsspørsmål, noe som fungerte veldig godt i intervjusituasjonen.

Intervjuene varte mellom 50 og 70 minutter og ble i fem av tilfellene foretatt på rektors skole. Ett intervju ble av praktiske årsaker avholdt på intervjuers kontor. Intervjuene ble tatt opp på ipad og mobiltelefon. Vi brukte intervjuskjemaet som utgangspunkt for samtalen. Vi opplevde intervjuene som gode samtaler rundt temaene. Informantene ga også

uttrykk for at de syntes samtalen ga dem mye i form av at de fikk tid til å reflektere over eget arbeid sammen med en utenforstående, noe som man ofte ikke tar seg tid til ellers. En av rektorene fortalte etter intervjuet at han i løpet av intervjuet hadde fått noen perspektiver på egen praksis som han ville ta med seg i sitt videre arbeid. Dette viser at rektorenes opplevelse av egen lederpraksis er noe som stadig utvikles. Vår fenomenologiske tilnærming handler om rektorenes opplevelse av sin lederpraksis i det intervjuet skjer.

Konflikten rundt lærernes arbeidstid sommeren og høsten 2014 ligger som et bakteppe for vår empiri. Tre av intervjuene ble foretatt i perioden da lærerorganisasjonene var i streik, noe som preget innholdet i disse intervjuene. Streiken og resultatet av den, ble også nevnt i de tre intervjuene som ble foretatt rett i etterkant. Dette var noe vi ikke hadde tatt høyde for i intervjuguiden, men som førte til at samtalene tok en dreining vi ikke hadde forutsett. Det er derfor nærliggende å tro at lærernes arbeidstidsavtale og uroen rundt den, påvirket rektorenes opplevelse av sin rolle som skoleleder på det tidspunktet intervjuene ble foretatt, og vi har grunn til å tro at fokuset på lærernes arbeidstidsavtale ikke ville ha vært like stor dersom undersøkelsen hadde blitt foretatt på et annet tidspunkt.

3.5 Bearbeiding av data og analyse

Begge intervjuerne transkriberte sine tre intervju til skriftlige dokumenter som vi sendte til hverandre. Begge var delaktig i analyse av alle seks intervjuene. Ettersom forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, vil analysen farges av forskerens perspektiver (Postholm M. B., 2010). Da vi begge har jobbet som rektorer, var det en fare for at våre egne perspektiver ville farge analysen. Vi har forsøkt å gå inn i datamaterialet med et åpent sinn til hva vi ville finne, men å være hundre prosent objektiv, er i følge Postholm (2010) umulig. Våre subjektive teorier og erfaringer vil ubevisst prege måten vi ser datamaterialet på.

Dataanalyse er prosessen hvor våre data skal få en mening (Postholm M. B., 2010). Dette innebærer at vi må analysere delene av en helhet. Målet med dette er at analyse av de enkelte delene skal bidra til en bedre forståelse av vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. All analyse av data handler om å redusere datamengden slik at den blir mer oversiktlig og håndterlig slik at vi kan besvare problemstillingen vår best mulig (Postholm M. B., 2010). Da vi analyserte dataene våre måtte vi huske på å sette et skille mellom analyser som foregikk under intervjuene og de analysene som vi gjorde av det innsamlede materialet.

Postholm (2010) definerer deskriptiv analyse til å omfatte analyseprosesser som strukturerer datamaterialet (s.86). Da vi begynte analysen etter intervjuene, tok vi utgangspunkt i begreper og merkelapper som vi laget under intervjuene. En grovsortering etter tema fra forskningsspørsmålene var første skritt. Dette gjorde vi for å få en bedre oversikt over datamaterialet. I det videre arbeidet tok vi utgangspunkt i den konstant komparative analysemetoden. Vi begynte med åpen koding, det vil si at vi kategoriserte og satte navn på de ulike elementene vi fant i datamaterialet. Deretter så vi de ulike kategoriene i forhold til hverandre. Dermed så vi likheter og ulikheter hos de forskjellige informantene.

Vi analyserte først datamaterialet hver for oss før vi hadde felles diskusjon og refleksjon over våre funn. Vi hadde liten kontakt i perioden da vi jobbet hver for oss for ikke å påvirke hverandres analyse. I løpet av analyseprosessen så vi noen elementer som vi på forhånd ikke hadde tenkt på, mens ting vi hadde forventet å finne, ikke kom tydelig fram i datamaterialet.

I følge Thagaard (2009) kan ikke analyse og tolkning skilles fra hverandre, men analyseprosessen kan deles inn i en deskriptiv fase og en tolkende fase (s. 152). De beskrivende kodene identifiserer meningsinnholdet i datamaterialet. Da vi hadde beskrevet våre funn i datamaterialet, kunne vi begynne å tolke og forstå disse ut fra den teori som vi hadde tilegnet oss.

3.6 Validitet, reliabilitet og etiske hensyn

Krav om reliabilitet er i kvalitativ forskning lite hensiktsmessig, da det er samtalen, intervjuet, som styrer datainnsamlingen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Validitet i kvalitative studier handler om i hvilken grad framgangsmåten og funnene i studien reflekterer formålet og representerer virkeligheten (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 230).

Vi har intervjuet 6 rektorer om deres arbeid i egen skole. Vi har bare rektorenes perspektiv og vi er klar over at det er en svakhet for studien at vi ikke har tatt lærernes perspektiv samtidig. Den kvalitative forskningsmetoden gikk i dybden i og med at vi fikk mange opplysninger av de relativt få informantene vi hadde. En fordel for oss som forskere var den personlige kontakten vi hadde med informantene. I og med at vi som intervjuere selv

hadde bakgrunn som rektor, oppnådde vi både tillit og troverdighet under intervjuet slik at informantene ble veldig ærlige i sine fortellinger om sine erfaringer. På den annen side kan vi ikke vite om informantene var preget av relasjonen til oss som forskere. I og med at vi har en personlig kontakt med informanten, vil vi som forskere kunne ha betydning for de data vi får, men hvilken grad denne betydningen vil ha, får vi ikke noe endelig svar på (Thagaard, 2009).

Vi kontaktet først informantene på telefon og mail for å presentere studien og høre om de ville stille opp som informanter. Deretter fikk de en formell skriftlig invitasjon.

Informantene samtykket i deltakelse på eget skjema og de ble informert om at de kunne trekke seg fra studien når som helst uten å oppgi grunn. Dette mener vi ivaretar kravet om informert samtykke.

Da transkripsjonene av intervjuet var ferdig, gjennomførte vi en member checking. Da fikk informantene den ferdige utskriften av intervjuet til gjennomsyn. Dette gjorde vi for at informantene skulle være klar over hva vi tok med oss av informasjon inn i studien, og vi ville gi dem en mulighet til å konkretisere og komme med innspill utover det de allerede hadde sagt. Alle ga tilbakemelding om at de sto for det som kom fram i intervjuet.

For å ivareta informantenes anonymitet i studien er de i presentasjonen kodet med bokstavene A til F. Når vi bruker sitater, har vi brukt bokstavkoden for å gi opplysning om hvilken informant som har kommet med utsagnet. Dette har vi gjort for at det skal være mulig å gå tilbake i datamaterialet for å verifisere utsagnet.

Studien er innmeldt til personvernombudet (NSD).

3.6.1 Egen nærhet til forskningsfeltet

Vi har begge arbeidet som rektorer i grunnskolen og vil dermed ha med oss egne erfaringer inn i forskningen. Fordelen med å være tett på praksisen, er at vi kjenner skolehverdagen og utfordringene rektorene står i godt, samtidig kan det være en fare for at våre erfaringer påvirker vår tolkning av det informantene forteller. Det at vi kjente til informantene fra før, kan ha påvirket intervjusituasjonen. Informantene visste at vi som intervjuere har erfaring fra rektorrollen, og dermed hadde de en tillit til at vi ville forstå deres synspunkter. Vi opplevde at intervjusituasjonen var preget av en tillitsfull atmosfære, derfor er det viktig for oss å være klar over informantens mulige behov for å stille seg selv i et godt lys. I og

med at vi kun har rektors perspektiv, vil vi ikke kunne være helt sikker på at rektor har gitt et sant bilde av situasjonen.

Da prosjektet startet, jobbet bare en av oss som rektor i grunnskolen mens den andre jobbet som utviklingsveileder i satsingen «Ungdomstrinn i utvikling.» Det ga oss et annet blikk på skolene og ledelsespraksisene. Som utviklingsveileder vil man få innblikk i mange skolekulturer og ledelsespraksiser som ikke inngår i datamaterialet. En sammenligning vil være uunngåelig, men i og med at vi er to som ha sett på datamaterialet, har vi kunnet diskutere empirien og drøftet våre tolkninger sammen. Våre erfaringer og perspektiver på skoleutvikling vil nødvendigvis farge vårt syn på skolelederrollen, men vi har forsøkt å opptre så nøytralt og distansert som mulig når vi har latt informantenes fortellinger og refleksjoner komme fram. Vårt mål med studien har vært å løfte fram informantenes opplevelser av egen skolelederrolle i arbeidet med å skape god undervisning for elevene.

Vi har nå redegjort for vår metodebruk, og vi vil nå i kapittel 4 presentere det vi anser som våre hovedfunn etter å ha intervjuet 6 rektorer.

4.0 Presentasjon og analyse av empiri

I dette kapitlet vil funn fra intervju av 6 rektorer bli presentert. Denne studien har som mål å undersøke hvordan utviklingsorienterte rektorer leder sitt personale for at undervisningen skal bli bedre. De presenterte funnene skal belyse forskningsspørsmålene 1) hvordan rektor legger til rette for utviklingsarbeid i sitt personale, 2) hvordan rektor viser tydelighet i sin ledelse og 3) hvordan rektor leder sitt personale slik at organisasjonens felles kunnskap, holdninger og ferdigheter fører til praksisendringer i klasserommet.

Sitater fra informantene blir presentert som belegg for våre funn, og de er videre i oppgaven navngitt fra A til F.

4.1 Hvordan legger rektor til rette for utviklingsarbeid i sitt personale?

Her har vi sett på hvordan rektorene i studien har brukt handlingsrommet sitt i arbeidet med tilrettelegging for utviklingsarbeid i personalet. Vi har forsøkt å finne ut hvilke organisatoriske og administrative grep rektor har gjort for å bygge samarbeidsarenaer.

Det som går igjen ved alle skolene, er at rektor har organisert sine ansatte i arbeidsgrupper på trinn og i team. Dette er gjennomgående for alle rektorene. Sitatet under representerer noe alle rektorene uttrykker.

«Lærerne har jeg organisert i team ja, så jeg prøver å beholde dem mest mulig på det enkelte trinnet egentlig så at de skal slippe å flakse i mellom alle trinnene og ikke bli ordentlig kjent noen plass.» (E)

Alle skolene er forholdsvis store så organiseringen i mindre grupper er nødvendig for å få til godt samarbeid. Rektor A forteller at det å sette sammen gode team er avgjørende for hvor godt lærerne jobber og hva de lærer, og flere legger vekt på betydningen av godt teamsamarbeid.

«Så det å sette sammen gode team for eksempel.....vi hadde noen....to damer som kom hit.....de var nyutdannet, de ble jobbende i team med, ja, to meget dyktige damer her som er +60 begge to. Men du så læringskurven til de...den var foff, sann....(peker oppover). Og det var veldig artig å oppleve, og de sa det selv også...at de hadde lært mer på en måned her enn de gjorde gjennom hele lærerskolen.» (A)

I følge denne rektoren er lærerteam der lærere lærer av hverandre en av grunnforutsetningene for godt samarbeid.

Av det empiriske materialet fremgår det at alle rektorene er bevisst på hvordan de bruker lærernes arbeidstid. De bruker lærernes arbeidstidsavtale aktivt som styringsredskap for å skape rom for de forskjellige oppgavene som må løses i skolen. Følgende sitat er representativt for alle rektorene på skolene når det gjelder organisering av arbeidstida til lærerne:

«Vi har bundet opp all fellestida. Vi har samarbeid på trinn to ganger i uka, og så har vi noe vi kaller for fellesmøte hver tirsdag, hvor vi jobber sammen om utviklingsarbeid.» (C)

Det at skolene har bundet opp all fellestida, viser at nok tid er viktig for å få til godt lærersamarbeid, og rektorene i denne studien er tydelig på at det må settes av tid for at det skal kunne foregå utvikling i personalet. En av rektorene uttrykker det på følgende måte:

«..hvis du skal holde på med utviklingsarbeid, må du ha nok tid. Hvis du ikke har nok tid til å få gjennomført og gjort det ordentlig, så er det ikke noe vits å begynne med det heller.» (A)

Rektorene har gjort forskjellige grep for å bedre legge til rette for mer lærersamarbeid. Ved en av skolene har personalet og rektor blitt enige om å binde opp mer tid enn det den sentrale arbeidstidsavtalen legger opp til. Dette illustreres av rektor E som sier at:

«Vi har fått til en arbeidstidsavtale som er litt bedre enn den som faktisk gjaldt da, på 33 timer var den, men vi har 35 timer bundet tid».

En annen skole kutter ut møter i de periodene lærerne har konferansetimer. Dette blir gjort for å legge til rette for at lærerne skal kunne prioritere å bruke mer tid til det de opplever er viktig i øyeblikket.

«8 av skoleukene kutter vi ut møter, og det gjør vi rett og slett i ukene der de har konferansetid, for da ønsker jeg at de skal få prioritere tida si på det, og vi vet av erfaring at en del av foreldrene er fleksibel på når de kan komme» (A)

Selv om måten de organiserer arbeidstida til lærerne på varierer, har alle rektorene i denne studien en bevissthet rundt måten de strukturerer møtetida for lærerne. Formelle møter der hele personalet jobber sammen om utviklingsoppgaver er noe som går igjen på alle skolene. De har også egne møter der lærerne jobber i mindre grupper på trinn eller team hvor hensikten er å løse løpende driftsoppgaver. I tillegg forteller rektorene om mange uformelle samarbeidsformer.

«vi har mange samarbeidsarenaer. For det første så tenker jeg at den organiseringen av arbeidsrom er veldig viktig. ..Så har vi lagt, gjennom arbeidstidsavtalen og timeplanlegging har vi laga slik at alle sammen har i hvert fall en hel økt til samarbeid, som rektor har sagt at de skal bruke til samarbeid....Og så har vi den bundne tida alle sammen sammen.» (B)

Rektor B har lagt til rette for uformelt samarbeid gjennom måten hun har organisert arbeidsrommene til lærerne. Organiseringen omkring trinn og team som gjøres på alle skolene, ser også ut til å fremme uformelt samarbeid. Tilstedeværelsestid uten formelle møter er også med på å fremme uformelt samarbeid, som rektor A sier:

«Tilstedeværelsen er mer tid de disponerer på egenhånd. Det er det, men poenget er at vi ønsker å ha dem, all den tilstedeværelsen er jo at du har ofte behov for å treffe folk... Det kan jo hende at det dukker opp en mobbesak for eksempel, så er det lett å ta opp det når du vet at folk er der.»

Lærernes arbeidstidsavtale er noe alle rektorene er opptatt av, og flere uttrykker behov for mer tid til samarbeid. En av rektorene ved en skole med ungdomstrinn uttrykker et sterkt behov for mer tid til samarbeid:

«Men jeg kjenner det at lærere og arbeidstidsavtalen lærerne har vanskeliggjør godt samarbeid på skolen» (D)

Denne rektoren mener at timeplanen gjør at det er vanskelig å få til felles møtepunkt i løpet av skoledagen, noe som etter hans mening er sterkt ønskelig.

Alle rektorene i denne studien skiller tydelig mellom drifts- og utviklingsoppgaver når de organiserer møtetida for lærerne. Rektorene ved alle skolene har avsatt fast tid til fellesmøter. Dette er møter hvor alle lærerne deltar. I disse møtene tar rektor opp ting som angår hele skolen. Arbeid med felles verdier og holdninger, drøfting av skolens resultater og utviklingsarbeid er vanlig innhold i disse møtene. Tiden som er satt av til denne typen arbeid varierer fra 1,5 til 2 timer i uka. Felles for alle skolene i denne studien er at det er rektor som leder fellesmøter der utviklingsarbeid står på agendaen.

«Til utviklingsarbeid har jeg avsatt egne møter.... Da er det jeg som jobber med kvaliteten på opplæringa, gjennomgang av resultater, skoleporten, grunnskolepoeng, statistikk, planer for elevvurdering, ståstedsanalysen, og masse sånt utviklingsarbeid som jeg har en mulighet til å kjøre.» (D)

Selv om det ved alle skolene er rektor som leder fellesmøter hvor felles utviklingsoppgaver står på agendaen, ser vi at måten de leder møtene på varierer. Vi kan se en variasjon fra en instrumentell tilnærming til en mer prosessuell måte å jobbe med utviklingsarbeid på. Rektor C og E gir eksempler på hvordan de bruker lærende møter for å kjøre prosess i utviklingsarbeid.

«Jeg bruker lærende møter en del. Altfor lite egentlig. .. så jeg prøver å sortere ut når det er viktig å få med alle sine meninger og at alle får sagt alt og få en utviklingsprosess der de føler seg delaktig.» (E)

På skolene med barnetrinn, skiller de mellom trinn- og teamtid. Teamene består av flere trinn, hovedsakelig 1-4 og 5-7. Utviklingsarbeid forekommer her i teamtida, mens trinntida er forbeholdt driftsoppgaver. Barneskolene ser ut til å ha større behov for felles planlegging på tvers av trinn. Det jobbes med utviklingsarbeid i større grupper på tvers, noe som kan forhindre at de forskjellige trinnene på skolen utvikler seg i forskjellige retninger.

På våre ungdomsskoler skiller de ikke mellom trinn og team. Her består teamet av lærerne på trinnet. En utfordring ved disse skolene er at det istedenfor en felles skolekultur kan utvikles en kultur for hvert trinn. Dermed blir fellesmøtene svært viktig for utviklingen av en felles skolekultur.

«Slik at det utvikler seg på en måte en kultur for hvert trinn det året. Så er det det med å dra inn de gode kreftene fra alle trinn og se hvordan vi kan utnytte det best mulig.» (C)

«Ja, altså utfordringer er å drive ei sånn teambasert skole. Det er blant annet dette med kulturer...dette med at vi lett kan få tre kulturer i skolen» (D)

Rektorene ved ungdomsskolene ser ut til å være bevisst denne utfordringen, og jobber aktivt for å få til en felles skolekultur gjennom fellesmøter.

Alle skolene har satt av tid til møter på trinn der felles driftsoppgaver skal løses. I disse møtene er det rene driftsoppgaver som arbeidsplaner, samarbeid om enkeltelever, planlegging av fellesaktiviteter og rene informasjonsaker som er på agendaen. De skolene som både har trinntid og teamtid, der teamet består av flere trinn, har tydeliggjort hvilke oppgaver som skal gjøres når. Det vil si at innholdet i tida som er satt av til utviklingsarbeid, styres av rektor enten direkte eller indirekte. Teamene får i stor grad oppgaver med seg fra fellesmøtene til teammøtene. To av informantene er veldig tydelige på at teammøtene skal ha et fast innhold og at de skal følge en sakliste. Ved en skole er rektor også opptatt av å effektivisere møtetida til teamene:

«Jeg har lært dem opp litt i min ånd til å være veldig strukturert når de har disse møtene. De må ha en agenda, og så vet de at de har kanskje bare en time og gjøre det på og da må de være effektive. Så skriver de referat til meg sånn at jeg får følge med litt på hva de holder på med» (E)

Rektor ved denne skolen sier at det er viktig at de er bevisst på bruken av møtetida. Hun er opptatt av at de ikke skal bruke trinntida på «den siste snøballkrigen», men holde seg til agendaen. Hun sier at referatet ikke brukes som kontroll, men det er en måte for henne å følge med på hva som foregår i trinnmøtene.

Ved en annen skole bruker rektor «it's learning» aktivt for å styre innholdet i teammøtene til lærerne. Sitatet under viser at rektor tar grep om innholdet i teammøtene:

«Samarbeidet på team styres av ei sakliste, og den saklista er tilgjengelig på It's Learning. Vi bruker It's Learning veldig vi da, jeg legger inn saker der for eksempel for å styre det at hvis det er ting jeg vil at de skal diskutere, så legger jeg det inn øverst på saklista, og da går det før det andre.» (B)

Denne rektoren er også opptatt av hva som skjer i teammøtene. Hun kaller dette «digital walk your school» og det gir henne et innblikk i hvordan lærerne bruker samarbeidstida.

Ved en tredje skole går rektor inn i teamene og observerer, og på den måten følger opp det arbeidet som lærerne gjør i teamet. Han sier:

«Jeg går faktisk ut i fagteamene selv nå, og tar den biten der. Så jeg prøver å følge opp.» (D)

Disse rektorene har valgt ulike måter å holde seg oppdatert på det som skjer i trinn/teammøtene. Ulike tilnærminger kan både skyldes tid i forhold til størrelse på skolen, og lederstil. Det ser ut som alle har et ønske om å være tett på lærernes arbeid, da de ser at tida til samarbeid er knapp og at den må utnyttes på best mulig måte.

En utfordring som enkelte rektorer opplever, er at lærere i delstilling ikke deltar i teamsamarbeid på lik linje med lærere i hel stilling. Rektor (D) sier at for å legge til rette for mer samarbeid har de gått fra ett teammøte i uka til to. Grunnen til dette argumenterer denne rektoren med følgende:

«I år har vi fått dem på to dager istedenfor å ha ett langmøte. Det fører til at vi i hver fall fanger opp flere... lærere som går i deltidstillinger de er i hvert fall på ett av de to møtene» (D)

Det kan se ut som om denne rektoren ønsker størst mulig informasjonsflyt mellom flest mulig i sin skole og ser på teammøtene som gode arenaer for dette.

4.1.1 Oppsummering

Det ser ut som at rektorene legger til rette for utviklingsarbeid i sitt personale ved å organisere personalet i faste team, som fungerer som arbeidsgrupper, og at de bruker arbeidstidsavtalen som styringsverktøy for å skape tid og rom for samarbeid mellom lærerne. Gjennom organisatoriske grep skaper de både formelle og uformelle samarbeidsarenaer. De skiller mellom drift- og utviklingsoppgaver og har en plan for hvilke oppgaver som skal løses innenfor de forskjellige møtetidspunktene. Det er rektor som styrer utviklingsarbeid på skolen gjennom å lede fellestid og felles prosesser. På ungdomstrinnet er utfordringen å hindre at det utvikles forskjellige kulturer på de ulike trinnene.

4.2 Hvordan viser rektor tydelighet i sin ledelse?

Her ser vi på rektors ledelsespraksis og hvordan han står fram som leder. Begrepet «tydelig ledelse» er mye brukt i styringsdokumentene uten at de framkommer hvordan denne

tydeligheten egentlig skal utøves (Valle, 2006). På spørsmål til informantene om hva de legger i begrepet tydelig ledelse, svarer rektorene i denne studien at tydelig ledelse handler om å ha fokus på skolens oppdrag, det å angi retning, kommunisere klare forventninger og stå i stormen. To av rektorene (B og F) mener at tydelig ledelse er å ta sjefsavgjørelser. Rektor A, C og D nevner også at å gi støtte til lærerne og trygghet i arbeidssituasjonen også handler om tydelig ledelse. Rektorene mener selv at de er mer opptatt av at de må ta valg og gjøre prioriteringer heller enn kontroll. Likevel kan det se ut som at de fleste har måter for å kontrollere at oppgaver blir gjort.

Ved alle skolene består ledelsen av flere personer. Skolene er forskjellige i størrelse og ressursen til ledelse er ulik. Ettersom vi har intervjuet rektor, er det rektors vurdering av lederteamet som kommer fram i studien. I og med at rektor ikke er alene i ledelsen, vil det være nødvendig å distribuere ledelse til andre personer. En rektor er tydelig på at ledelsen skal framstå kollektivt:

«Så det er en form for kollektiv ledelse, men der det er helt ubestridt hvem det er som er på en måte som er leder da...men jeg har delegert ut mye...» (D)

Ved denne skolen har de gjort mye for å jobbe seg sammen som et lederteam. Administrasjonen samarbeider godt og fremstår utad som en. Teamlederne er lojale til ledelsen og dermed fremstår ledelsen som enda mer kollektiv. Ved de andre skolene er ansvar og oppgaver fordelt på personene i ledelsen, noe følgende sitat sier noe om:

«Vi har en oppgavefordeling som vi har skriftliggjort og fastsatt, som er en fordeling mellom meg som rektor og de andre i administrasjonen» (A)

Selv om mye ledelse er distribuert, opplever enkelte rektorer at arbeidspresset er stort og de innrømmer at de sikkert kunne fordelt mye mer av ledelsesoppgavene til andre, som en rektor uttrykker:

«Det er rektor og inspektør som har lederoppgavene. Vi har veldig god kjemi og snakker sammen, og det blir bare sånn naturlig.....Jeg tror jeg kunne vært bedre til å delegere ja.» (B)

Flere rektorer opplever at de må drøfte ledelsesoppgaver i lederteamet for å kunne stå samlet. Ved en skole er distribuert ledelse ganske omfattende, men rektor opplever likevel at han er den som får det siste ordet hvis saken er vanskelig:

«når saken kommer til meg, så er det fordi avdelingslederne ønsker en ballvegg eller at de sier at dette får jeg ikke til, så her må vi diskutere sammen...» (F)

Vi mener at skolene har distribuert de formelle ledelsesoppgavene på personene i ledelsen, og de er opptatt av at ledelse utøves av flere enn rektor. Likevel er rektor den som til syvende og sist har ansvaret ved skolen, og dette ansvaret er de tydelige på at de har selv.

Rektorene opplever i stor grad at de fungerer som en samtalepartner for lærerne. De bruker mye tid på personalarbeid, og de er veldig bevisst på å bygge gode relasjoner til sine ansatte. Alle peker på at trygghet og tillit er viktig for å kunne ta opp vanskelige ting. Flere av rektorene mener de bruker mye tid og energi til dette arbeidet. De ser på denne oppgaven som viktig for lærernes utvikling og trivsel. Rektorene mener at dersom lærere skal kunne bevege seg ut av komfortsonen og bidra til utvikling av skolen, må de ha trygghet i bunn. De uttrykker at omsorg og støtte til de ansatte må gå hånd i hånd med tydelige forventninger til det arbeidet de skal gjøre. Dette illustreres eksempelvis ut fra følgende sitat:

«Lederen må ha veldig omtanke for de ansatte...noe av det første jeg kjøpte da jeg kom hit var de der – papirlommetørklærne, for du store min altså, det er interessant.....så er jeg opptatt av at folk skal ha det bra og føle at de kan komme hit, altså døra mi er veldig ofte oppe, det er et prinsipp for meg da, samtidig så betyr det... det skal være forventninger, tydelige forventninger som jeg sa i sted» (F)

Dette viser også noe vi har antydnet tidligere, at rektorene i studien mener at lærerne etterspør mer tydelig ledelse. Rektorene mener at de må styre tydelig, noe et sitat fra informant F også illustrerer:

«Jeg ser, men det trengs ja. Det må styres, men det etterspørres, det er det mest interessante likevel, tenker jeg, det at jeg opplever at det etterspørres».

Vi tolker dette som at å styre tydelig i denne sammenhengen betyr å ta beslutninger, at lærerne ønsker at rektor avgjør og forteller hvordan det skal være.

Rektorene i denne studien har klare visjoner for skolen sin. De følger opp lærerne og tar dialogen med dem. Vi ser også at de tar innspill fra lærerne på alvor. Dette gjelder alle rektorene i denne studien. Følgende utsagn fra en ungdomsskolerektor kan stå for dem alle:

«Du må tørre å ta opp saker direkte.... Samtidig må du gi tilbakemelding på at ting er bra når det er bra.... Du må ta konfrontasjonene hvis du må ta dem. Så må du stå i stormen.» (C)

Rektorene ser på seg selv som den som skal legge til rette for at lærerne skal kunne utføre jobben sin i klasserommet, samtidig som at de ser at de må utfordre for at lærerne selv skal kunne reflektere over egen praksis. Det er et uttrykt ønske fra flere rektorer at lærerne må

få brukt sin kompetanse og gjøre en god jobb. De har tydelige forventninger til sine ansatte og er klare på hvilken retning de skal. En rektor sier at

«Min jobb er å legge til rette slik at det er optimalt for den enkelte lærer å gi den best mulige undervisningen til hver enkelt elev.» (A)

Mens en annen uttrykker det slik:

«jeg er jo den som skal legge fram den røde løperen sånn at dem får gjort jobben sin» (E)

Ved alle skolene er rektor tydelig på at lærerne må motiveres for å gjøre en god jobb, og at de spiller på de gode eksemplene som allerede finnes i personalet og andre steder. Slik som denne rektoren sier:

«Du må være god på å motivere, tror jeg, å være tydelig på at slik skal vi gjøre det. Også spille på de gode kreftene, jeg bruker også å vise de gode eksemplene ikke bare fra denne skolen, men også fra andre skoler.» (C)

En rektor uttrykker at hans oppgave er å angi retning, men ha tillit til at lærerne vet hva som skal til for å nå dit:

«jeg skal lede lærerne i en retning, men håndverket behersker de mye bedre enn meg. Det er en egen utfordring. Det å være ydmyk for den kompetansen de har, men samtidig være tydelig på retningen vi skal.» (F)

Vår tolkning av tydelig ledelse i denne sammenhengen er at rektor har en tydelig retning på det arbeidet som skolen skal utføre. De kommuniserer tydelige forventninger til lærerne og følger opp det som har blitt bestemt. Dette gjør de innenfor rammen av et trygt arbeidsmiljø hvor omsorg og respekt for den enkelte er viktige kjerneverdier.

Rektorene forteller alle at de har et system for veiledning av lærerne når noe i personalet ikke fungerer, enten ved at de går inn og veileder selv, eller at de har et system for veiledning fra kolleger eller andre (PPT eller HMS-team). Fire av rektorene forteller at de bruker veiledning av lærere aktivt i den pedagogiske utviklingen av personalet. Dette gjør de for at lærerne skal kunne utvikle sin egen undervisning, slik det kommer fram i følgende sitat:

«jeg prøver først og fremst å veilede dem på å komme seg et hakk videre og se noen nye løsninger» (E)

Dette tyder på at rektorene har en klar formening om hva som er god undervisning. Når rektorene bruker ordet veiledning, kan dette også forstås som en måte å gi tilbakemelding til lærerne på. Det kan også oppfattes som å gi støtte til lærerne.

Samtidig som rektorene er opptatt av å veilede og støtte de ansatte selv, er de opptatt av at det skal være en støttende og hjelpende kultur i personalgruppa. Det at de ansatte i skolen har omsorg for hverandre øker tryggheten til å prøve ut og vise nye undervisningsmetoder for hverandre. En lærer som sliter i yrket, kan i et støttende arbeidsmiljø få den hjelpen han trenger for å komme videre. Som rektor C uttrykker:

«min erfaring er at hvis de andre lærerne er klar over at en lærer har en utfordring, så støtter de opp om den læreren.»

En rektor forteller at mange lærere ved skolen har veiledningspedagogikk, og de utnytter denne kompetansen til å sette kollegaveiledning inn i system, som han sier:

«Vi har jo noen runder med kollegaveiledning her på huset. I fjor hadde vi hver fjerde mandag.» (F)

Gjennom kollegaveiledning er det lærerne selv som gir hverandre tilbakemeldinger på undervisning. Dette kan ses som et eksempel på praksisfellesskap som har som mål å bedre skolens undervisningspraksis.

Rektorene i denne studien viser også sin tydelighet gjennom å være synlig på skolen. Ved alle skolene er ledelsen tett på lærerne, og rektorene er mye ute blant elevene. Dette gir dem en oversikt over hva som skjer på skolen og det gir dem igjen legitimitet til å ta de avgjørelsene som må tas. Denne rektoren uttrykker noe som gjelder for flere i denne studien:

«Jeg får til å følge med veldig, og så går jeg rundt i skolen hver dag» (B)

Denne skolen er en åpen skole, slik at det er lett for rektor å vandre rundt, noe som både elever og lærere er vant til. Hun forteller videre at hun prioriterer å være tilstede på SFO når foreldrene kommer og henter, og at hun kjenner navnene på alle elevene. Det kan se ut som om rektorene gjennom å være synlig, i tillegg til å få oversikt over hva som skjer på skolen, også på denne måten opplever at de får muligheten til å bli kjent med elever og foresatte:

«Jeg føler at jeg kjenner alle elevene og jeg kjenner de fleste av foreldrene der også. Jeg har vært der når de kommer og henter på SFO. Jeg prioriterer den delen da.»

Rektorene uttrykker at det å være blant elevene er mye viktigere enn administrative oppgaver i skolen, men realitetene er slik at det er de administrative oppgavene som spiser mest tid. Den samme rektoren sier imidlertid at:

«Jeg bruker mest tid på å være ute blant elevene, jeg er derfor heldig som har en meget dyktig økonom ved siden av her på kontoret.» (B)

Rektorene uttrykker at det å ha andre funksjoner i skolen til å ta seg av administrative oppgaver er en viktig faktor for at de skal få tid til å drive pedagogisk ledelse. Alle rektorene er bevisste på å ha god kjennskap til det som foregår i sin skole og kjenne til lærernes og elevenes arbeid.

Hvordan rektor tilegner seg kunnskap om undervisningen som foregår i de ulike klasserommene varierer, og de fleste rektorer foretar klasseromsbesøk med ujevne mellomrom. To av rektorene (D og F) gjennomfører ikke disse besøkene selv, men har delegert oppgaven til avdelingsledere. Klasseromsbesøkene gjennomføres noe ulikt, men hensikten er i alle tilfeller å reflektere over skolens undervisningspraksis, noe som illustreres i det følgende:

«Jeg driver skolevandring. Det har jeg gjort i alle år. Jeg ser etter det jeg vil.» (C)

Når rektorene snakker om «skolevandring», ser vi at de legger ulikt innhold i begrepet, vi har derfor valgt å bruke begrepet «klasseromsbesøk» da dette begrepet etter vår mening dekker alle måter rektorene tilegner seg kunnskap om skolens undervisningspraksis på. Flere bruker mye tid på å reflektere over praksis sammen med lærerne både individuelt og i team, slik som i denne rektoren sier:

«Og så har de visst at jeg kom da så har jeg sittet i klasserommet og observert undervisninga en hel klokke faktisk og så har jeg gitt dem umiddelbar tilbakemelding med en gang etterpå, og så har jeg snakket med teamet eller hele trinnet etter det igjen da, for å se litt sårn på felles holdninger, felles måter å gjøre ting på og litt sårne ting.»(E)

Dette gjelder for flere skoler. Rektor har observert undervisningen og foretar en evaluering og refleksjon i etterkant både med læreren og hele teamet. Rektorene har elevens læring i fokus når de evaluerer skolens undervisningspraksis.

4.2.1 Oppsummering

Dette tyder på at rektorene viser tydelighet gjennom å være synlig i organisasjonen både ved å være fysisk tilstede blant elever og lærere og å angi retning for hvordan oppgaver skal løses. De har fokus på å ha gode relasjoner til de ansatte ved å gi dem støtte, tillit og ansvar, samtidig som de har klare forventninger til de ansatte. Rektorene har god kunnskap om skolens undervisningspraksis og veileder lærere til å utvikle seg videre. Videre ser vi at rektorene viser tydelig omsorg for sine ansatte og at arbeidsmiljøet preges av at de ansatte vil det beste for hverandre. Ledelse er distribuert i organisasjonen, men dette gjøres i ulik grad på de forskjellige skolene. Vi ser rektorene som sterke ledere og finner tydelige tegn på translasjonsledelse.

4.3 Hvordan leder rektor sitt personale slik at organisasjonens felles kunnskap, holdninger og ferdigheter fører til praksisendringer i klasserommet?

Her kommer vi inn på lærernes læring og hvordan rektor leder disse læringsprosessene. Vi har spurt hvordan rektorene tar opp elevresultatene med lærerne og hvilke konsekvenser det får for undervisningen på skolen. Vi har også forsøkt å finne ut hvordan rektor påvirker undervisningen på skolen slik at endringer kan skje.

Alle rektorene i denne studien er opptatt av å utvikle skolen og dens undervisningspraksis. På spørsmål om hva som er grunnlag for utviklingsarbeidet ved skolen, forteller 3 av rektorene (C, D og E) at de gjennomfører ståstedsanalysen med jevne mellomrom og gjennom den finner utviklingsområder sammen med lærerne. De uttrykker at arbeid med ståstedsanalysen er en god måte å involvere personalet i prosessen med å finne utviklingsområder. De nevner at IGP- metoden (individ – gruppe – plenum) er en svært nyttig metode i dette arbeidet. Disse rektorene mener at ståstedsanalysen er en intern evaluering der de blir enige om hvilke utfordringer de har, og hva de skal jobbe med framover. Uttalelsen under er representativ for disse rektorene:

«Ståstedsanalysen viser jo hva som må være utviklingsområdene våre framover og da gjelder det å sile ut de som er lure og sile ut...som leder så må du sortere på hva det er som er lurt å ta opp» (E)

Det kan også se ut som om at skolene som tar utgangspunkt i ståstedsanalysen for å komme frem til satsingsområder, finner konkrete utviklingsområder og at de ut fra dette setter i gang med konkrete tiltak som fysisk aktivitet, SOL (systematisk observasjon av lesing) og vurdering for læring. En rektor (C) valgte å bruke ståstedsanalysen som

inngangsporten til et utviklingsarbeid som allerede var planlagt (ungdomstrinn satsingen), mens en annen rektor (D) forteller at resultatene fra ståstedsanalysen blir grundig gjennomgått i fagteam. Han forteller videre at han utfordrer teamene til å reflektere over årsaker til utfordringene som fremkommer i analysen. Ut fra dette blir videre innsats planlagt.

Samtidig finner vi at rektorene ikke legger skjul på at de fleste utviklingsarbeidene er initiert av kommunens ledelse eller nasjonale satsninger. Vi ser at kommunenivået tar på alvor de ulike nasjonale satsningene og pålegger rektorene å følge opp de statlige satsningene. Følgende utsagn illustrerer dette og sitatet gjelder samtlige rektorer i denne studien:

«så blir vi styrt veldig fra oven da. Jeg tenker fra helt oven og fra kommunen.» (B)

Rektorene gir uttrykk for at satsningene som kommer fra utdanningsdirektoratet og kommunene ikke nødvendigvis kommer i konflikt med utviklingsbehov skolen har. En av rektorene forteller at lesing har vært en nasjonal satsing i flere år, og det er noe lærerne ser betydningen av også lokalt. Utfordringen med kommunale og nasjonale utviklingsarbeider kan være å få lærerne med på dem, noe en av rektorene uttaler:

«Du kan ikke implementere noe nytt uten at lærerne tror de selv har funnet på det og vil gjøre det....Det er noe med å være god på å motivere, tror jeg, å være tydelig på at slik skal vi gjøre det.» (C)

Det er ifølge rektorene lettere å motivere dersom pålagte utviklingsområder samsvarer med lokale behov. Det kan se ut som våre rektorer er flinke til å motivere lærerne til å jobbe med nye utviklingsmål. Rektorene er tydelige på at nasjonale satsinger skal implementeres samtidig som de gjennom å kjenne lærernes behov greier å overbevise dem om hvilken retning de skal gå.

Motivasjon av lærere er noe som går igjen som en viktig ledelseskompetanse hos alle rektorene i studien. De er opptatt av at skolen skal utvikle seg i retning av et felles mål, og de vil ha lærerne med seg. Lærerne blir inkludert i dette arbeidet ved at de blir tatt med i drøftinger av elevresultater og annen informasjon om skolens ståsted. Følgende sitat bekrefter dette:

«Man må føre en dialog om de områdene der du føler at det er et utviklingspotensial.» (A)

IGP-metoden som flere rektorer forteller at de benytter, gir rom for individuell refleksjon, noe som også kan føre til individuell læring. Vi tolker dette som at rektorene er opptatt av læring og utvikling, og de har dette fokuset når de går i gang med nye satsingsområder. Målet for disse rektorene er at læringsprosesser i skolen skal skape kontinuerlig utvikling. Vi mener å ha funnet eksempler på hvordan rektor legger til rette for at lærere skal kunne utføre jobben sin både med tanke på de daglige driftsoppgavene og egen utvikling.

Noen av rektorene (A, C, E) forteller at de gjennomfører lærende møter, der lærerne i forkant forbereder seg til møtet, rektor leder møtet og gir oppgaver i etterkant.

Slike lærende møter må forberedes godt. Lærerne kan få hjemmelekse, det har vi brukt en del, det å lese en artikkel, vi legger ut en del på ITL som de kan se på... Det er veldig viktig at hvis du skal ha noe igjen for et lærende møte at det blir tatt ned i etterkant, at det ikke bare blir en happening der og da.(C)

Det er viktig i følge rektor E å være bevisst på hvordan man bruker slike møter.

«Men jeg tenker at lærende møter som leder så må du vite hva du holder på med når du bruker lærende møter. Du må ikke bare bruke det uten videre liksom. Så du må vite hva du vil.»

Alle rektorene mener det er viktig å legge rammer for fellesmøtene, slik at de henger sammen og at det skjer en utvikling. Rektorene forteller at de bruker mye tid på felles refleksjon og erfaringsdeling i disse fellesmøtene. Flere nevner at de bruker IGP-metoden når de skal reflekterer over egen praksis.

«Vi har stor suksess med IGP-modellen, slik at de reflekterer litt selv, bruker mye gullapper, så har de med seg de refleksjonene de har gjort inn i grupper, og så til plenum. (C)

Denne metoden fremmer i følge rektorene både individuell læring og kollektiv læring, da de alltid starter med individuell refleksjon.

Felles refleksjon og erfaringsutveksling foregår også i mindre grupper, da på trinn eller team. Som rektor F sier:

«Trinn tida er jo tenkt til det da. Og de jobber og det er tenkt at de skal dele erfaringer, de skal planlegge sammen, de skal gjennomføre sammen og de skal dele erfaringer sammen.»

Å reflektere over elevenes læringsutbytte er viktig for rektorene ved alle skolene i denne studien. Alle setter av tid til å gjennomgå resultater fra kartleggingsprøver, nasjonale

prøver og eksamensresultater med lærerne. Dette gjøres på forskjellige måter, noen i plenum og andre i lærerteamene. Ved flere skoler deltar rektor i drøftingen av resultater ned på elevnivå. Rektor er ofte med i prosessen der lærerne reflekterer over hvilke tiltak som må settes inn. Dette illustreres eksempelvis av følgende sitat:

«Så kan vi spørre: hva gjør dere med de som er under kritisk grense? Veldig bra måte å gjøre dette på. Vi får en enorm oversikt gjennom det møtet, og så får vi til å følge det opp til neste møte.» (B)

Samtidig som at rektorene forteller om hvordan de drøfter elevresultatene, gir de inntrykk av at det ikke bare er tallkarakterer og målbare resultater som teller. Flere rektorer (B, C og E) uttrykker at sosial kompetanse hos elevene er vel så viktig, og at elevene har framgang. En av rektorene uttaler:

«Vi jobber jo med resultatene, det er jo kjempeviktig, men jeg er jo ikke så opptatt av så og så mange seksere, men at hver elev skal ha en utvikling.» (C)

Fokus på elevenes utvikling er årsak til at refleksjon over egen virksomhet er viktig for rektorene ved alle skolene. Alle rektorene forteller at de er bevisste på å legge til rette for at refleksjon rundt undervisning og erfaringsdeling skal kunne skje i personalet. En av rektorene uttrykker:

«det er viktig for meg noen ganger å få dem med meg opp i helikopteret for å ta perspektiv over oss selv» (E)

Det å vurdere egen virksomhet er noe alle rektorene er opptatt av. De er bevisst på at lærerne må jobbe sammen for å finne gode løsninger og lære av hverandre. Kollektive læringsprosesser er viktig for rektorene ved alle skolene. Måten dette blir gjort på varierer noe, men felles for alle er at de setter av tid til dette arbeidet og legger føringer på hvordan dette arbeidet skal foregå. Noen er opptatt av å modellere gode eksempler og gi lærerne konkrete oppgaver å arbeide med som denne rektoren sier:

«Lærerne kan få hjemmelekse, det har vi brukt en del, det å lese en artikkel....Vi bruker ofte å legge til rette for at noen viser de gode eksemplene, modellerer.» (C)

Det at noen viser gode eksempler går igjen hos flere. De er opptatt av å bruke enkeltlæreres kompetanse og faglighet til å løfte flere. En av rektorene er opptatt av å gi lærerne konkrete roller som han vet at de kan bidra mye i:

«Jeg prøver å gi folk roller som jeg.. som sammen med meg kan være med på å dra kollegiet videre.. Fagligheta deres blir vektlagt.» (D)

Det å gjøre ting sammen, skaper læring i kollegiet. Fellesoppgaver er viktige for å få dette til, og en av rektorene gir som eksempel at store fellesarrangement som krever at alle lærere deltar, har ført til at «spydspissene» har dratt med seg sine kolleger slik at deres kompetanse er blitt overført til resten av kollegiet. Eksempelen viser at skolen har gjort seg uavhengig av enkeltpersoner for å få til dette:

«...,men plutselig hvis spydspissene er borte, så er det noen som føler at ok, da må vel jeg kanskje ta litt da...så tror jeg ikke at vi er avhengige av enkeltpersoner, nei.» (F)

For at skolen ikke skal være avhengig av enkeltpersoner er rektorene opptatt av å styrke organisasjonen som helhet, altså bygge opp den kollektive kapitalen og dermed bli mindre sårbar. Noen går direkte inn og styrer hele prosessen, mens andre legger forholdene til rette og overlater til lærerne å finne formen. Det alle rektorene er opptatt av er at den kompetansen som finnes hos enkeltlærere, skal komme hele personalet til gode. Interne læringsprosesser styres fra ledelsen. Ved flere skoler må lærere som har vært på kurs dele sin nyervervede kunnskap med resten av personalet. En av rektorene uttrykker:

«Det er jo sånn når folk har vært på kurs, så prøver vi å bruke metodene med lærerne. Da har vi ofte en pedagogisk kafé.» (B)

Ikke alle er tydelige på at de benytter konkrete metoder, men refleksjon rundt egen undervisning går igjen som et viktig moment hos alle:

«det at lærerne skal utveksle hvordan de driver med undervisninga si og hvorfor de gjør som de gjør, og få synspunkter på det fra de andre...» (F)

For å få til gode erfaringsdelinger er det viktig for rektorene å skape et trygt og godt arbeidsmiljø blant kollegene. Flere påpeker at arbeidsmiljøet er et fokusområde for dem som rektorer og at relasjonene både mellom kollegaer og mellom leder og ansatt er viktig i så måte. Rektorene bruker mye tid på personalarbeid, og de er bevisst sin rolle som leder i arbeidet med å skape trygghet og tillit. Felles elevsyn og holdninger er framhevet som spesielt viktig for alle:

«så det å ha en felles holdning og en felles visjon, det er viktig for oss» (E)

Felles forståelse, verdier og holdninger i personalet er viktige faktorer som rektorene understreker. Dette må drøftes i personalet og utfordringene må følges opp av ledelsen, som følgende utsagn antyder:

*«det har vært en utfordring å få alle til å gå i takt, men jeg mener at vi er der nå.»
(C)*

For at undervisningen på skolen hele tiden skal utvikles, mener rektorene at det er avgjørende at de er med i prosessen, at de er tett på og følger opp. Ved alle skolene er rektor tett på og styrer arbeidet blant lærerne ved skolen noe følgende utsagn vektlegger:

«...for jeg føler at hvis ikke vi som rektorer hele tida er på og etterspør, så blir det til at det drukner... for lærere er opptatt av det HER og nå.» (B)

4.3.1 Oppsummering

Vi ser at rektor leder sitt personale slik at det skjer praksisendringer i klasserommet gjennom å være tett på læringsprosessene og følge opp arbeidet til lærerne.

Utviklingsarbeidet forankres i personalet gjennom drøftinger og analyse av egne resultater, og lærerne får tid og rom for refleksjon og erfaringsdeling. Rektor er tett på de kollektive prosessene og leder de interne læringsprosessene ved å modellere og løfte god praksis. Lærende møter praktiseres på et par av skolene. Rektorene framhever betydningen av et godt arbeidsmiljø, hvor trygghet, tillit og omsorg for hverandre i gruppa er viktig for at lærerne skal kunne utfordre hverandres undervisningspraksis uten at dette oppleves som kritikk.

4.4 Rektorenes lederstiler

Ved å analysere de forskjellige rektorenes fortellinger om ledelse og hva de sier i intervjuene, kan vi si at det er ulike lederstiler som preger de forskjellige rektorene. Vi finner tydelige tegn på instructional leadership og transformasjonsledelse hos alle rektorene, men fokuset ligger på ulike aspekter ved disse lederstilene. Under følger en analyse av hver enkelt informants lederidentiteter som vi ser det:

Rektor A er opptatt av å legge de rette rammene for at lærerne skal kunne gi elevene optimal undervisning. Han kan vise til en detaljert møteplan for uka både for ledergruppa og resten av personalet. Denne skisserer både tidsmessig og innholdsmessig hva som skal skje i de ulike møtene. I planen kommer det også frem et tydelig skille mellom hvilke møter som fokuserer på drift og hvilke møter som har pedagogisk utviklingsarbeid som tema. Han har tydelige mål om endring i klasserommet til det bedre, og er tett på utviklingsprosessene. Forskning brukes som argumentasjon for pedagogiske beslutninger, og han synes å ha et godt innblikk i skolens pedagogiske aktivitet. Han er opptatt av at lærerne skal føle trygghet i personalet og støtte fra leder.

Rektor B har klare mål for skolen sin. Hun styrer lærernes arbeid og vil at skolen skal ha mest mulig felles praksis. Dette gjøres både i praksis, via synlighet, og digitalt, via den pedagogiske læringsplattformen It`s Learning. Rektoren ønsker at saker skal håndteres raskt, og bruker den digitale læringsplattformen for å distribuere oppgaver til de ulike teamene. Hun er opptatt av å være tett på både elever og lærere, og følger opp og etterspør det som er blitt bestemt. Læringsmiljøet opptar henne og hun er tydelig på at gode relasjoner er viktig i skolemiljøet.

Rektor C er opptatt av å se sammenheng i det hun gjør. Hun har klare mål for skolen og er prosessorientert i måten hun følger opp lærernes arbeid på. Denne rektoren ønsker at hver elev skal vise en faglig utvikling i løpet av de tre årene de får undervisning på hennes skole. Hun forteller at hun er synlig i skolehverdagen og løfter fram de gode eksemplene. Vi ser en leder som er bevisst på sin rolle om leder, men også er opptatt av å distribuere ledelse til andre i organisasjonen.

Rektor D framstår som en tydelig leder som er opptatt av skolens organisering for et best mulig resultat. Han er opptatt av kvalitet i undervisningen, og at skolens undervisning skal være mest mulig ensrettet. Han har en instrumentell tilnærming til utviklingsarbeid, og er opptatt av å rigge organisasjonen på best mulig måte for at lærerne skal kunne utvikle seg og sin undervisning. Tillit og ansvar distribueres i organisasjonen, og han er opptatt av relasjonene mellom enkeltpersonene i organisasjonen.

Rektor E har en tydelig visjon for skolen. Hun er opptatt av at lærerne i skolen skal ha felles verdier og holdninger og hun gir dem ansvar og tillit. Vi ser konturene av en transformasjonsleder som kommuniserer høye forventninger til lærerne og er opptatt av den enkelte lærers utvikling og behov. Hun er bevisst på hvordan hun kjører kollektive læringsprosesser i kollegiet og ønsker å skape en kultur for læring i eget personale. Hun forteller at hun er bevisst på å bygge relasjoner for å skape et godt arbeidsmiljø.

Rektor F er en leder med mye omtanke for sine ansatte og vil at de ansatte skal ha det bra på jobb. Han er opptatt av å ha gode relasjoner til de ansatte og støtter individuelle behov og utvikling. Samtidig er han tydelig på hvilke forventninger han har til de ansatte og i hvilken retning skolen skal. Han er opptatt av kollektiv læring og at lærerne jobber sammen til elevens beste. Lærerne får tillit og ansvar samtidig som de følges opp. Han fremstår som en tydelig leder som tar beslutninger, men ledelsen ved skolen er tydelig distribuert.

5.0 Drøfting

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan utviklingsorienterte rektorer leder sitt personale for at undervisningen skal bli bedre. Dette ble gjort ved å besvare følgende forskningsspørsmål; 1) Hvordan legger rektor til rette for utviklingsarbeid i sitt personale? 2) Hvordan viser rektor tydelighet i sin ledelse? 3) Hvordan leder rektor sitt personale slik at organisasjonens felles kunnskap, holdninger og ferdigheter fører til praksisendringer i klasserommet?

Våre funn viser at

- 1) Rektorene som deltok i denne studien legger til rette for utviklingsarbeid ved skolen gjennom aktivt bruk av arbeidstidsavtalen for å skape tid og rom for lærersamarbeid. De har god struktur på det arbeidet som skal gjøres i skolen og lærerne vet når de skal ha møter og hva de skal snakke om i møtene. Rektorene tar organisatoriske grep for å skape både formelle og uformelle samarbeidsarenaer. De er tydelige på hva som er driftsoppgaver og hva som er utvikling, og går aktivt inn og styrer utviklingsprosessene.
- 2) Rektorenes tydelighet vises blant annet gjennom deres synlighet på skolen, både ved klasseromsbesøk og det å være tilstede blant elever og ansatte. Empirien viser også at rektorene kommuniserer tydelige forventninger til de ansatte og at de har en tydelig retning for arbeidet ved skolen. Gode relasjoner til og mellom de ansatte er viktig for rektorene ved alle skolene. Relasjonsledelse eller omsorgsledelse kombinert med tydelige forventninger gjør at rektor både kan støtte og utfordre lærerne og deres undervisningspraksis. Det er ulike lederstiler som preger de forskjellige rektorene. Vi finner tydelige tegn på instructional leadership og transformasjonsledelse hos alle rektorene. Rektor er bevisst sin rolle som leder i skolen, men har samtidig behov for å distribuere ledelse nedover i skolesystemet. Funnene viser at avdelingsledere og andre ressurspersoner får tildelt lederoppgaver i forhold til lærerkollegiet.
- 3) Rektorene som deltok i denne studien leder personalet og legger mulighetene til rette for at det skal skje praksisendringer i klasserommene gjennom å være tett på læringsprosessene i skolen og ved at de følger opp lærernes undervisning. De tar med lærerne i beslutningsprosessen og gir de tid og rom for refleksjon og

erfaringsdeling. Rektorene er tett på de interne kollektive læringsprosessene ved å modellere og løfte god praksis. Et støttende arbeidsmiljø som er preget av trygghet og tillit er i følge rektorene viktig for at lærerne skal kunne endre og forbedre egen undervisningspraksis.

Vi velger å dele drøftingen inn i tre hovedkapitler: 1. drift, utvikling og organisering, 2. ledelse og 3. fra individuell til organisatorisk læring.

5.1 Drift, utvikling og organisering

Vår studie viser at rektorene er opptatt av å legge til rette for kollektive læringsprosesser i sitt personale. Dette gjør de ved å ha fokus på møtestruktur og organisering av lærernes arbeidstid. Vi ser også at rektorene i denne studien vektlegger felles verdier og holdninger i personalet, og at omsorg for de ansatte og et godt arbeidsmiljø preger skolene. Irgens viser til internasjonale studier av blant annet Rutter og Collins når han skriver at kollektivt orienterte skoler har gjennomgående bedre resultater enn individuelt orienterte skoler (Irgens, 2007). Dette støttes også av forskning på norske skoler som viser at kollektivt orienterte skoler scorer bedre enn individuelt orienterte skoler i det meste (Dahl, Klewe, & Skov, 2004). Man kan derfor hevde at rektorer som ønsker utvikling i skolen, må ha fokus på kollektive arbeidsoppgaver og kollektiv utvikling.

For å kunne drive utviklingsarbeid ved en skole er tid ofte en begrensende faktor. Utviklingsarbeid krever arbeidsprosesser som er mer tidkrevende enn rene driftsoppgaver (Roald, 2012). Rektorene i denne studien ser ut til å ta grep om lærernes arbeidstid og styrer læringsprosessene i skolen. Arbeidsplanfestet tid, som kom inn i arbeidstidsavtalen i 2004, skulle skape rom for mer felles samarbeidstid for lærerne i skolen. Rektorene i vår studie har brukt arbeidstidsavtalen til lærene aktivt for å strukturere møtetida til lærerne, både når det gjelder tidsbruk og innhold. De synes å være svært bevisst på hvordan de bruker den tida de har til rådighet til både drifts- og utviklingsoppgaver. En undersøkelse av praktiseringen av arbeidstidsavtalen blant skoler i Nord-Trøndelag viste at de kortsiktige oppgavene, driftsoppgavene, fortsatt gikk foran utviklingsoppgavene (Irgens, 2010). Utviklingsarbeid syntes å være en utfordring for skolene i denne undersøkelsen. Arbeidstidsavtalen ga mer felles tid for lærerne, men tiden ble brukt til individuelle oppgaver. Lærene var til stede sammen (Irgens, 2010).

Når vi sammenligner rektorene i vår studie med funn fra Irgens undersøkelse, kan det se ut som rektorene har blitt mer bevisst bruken av arbeidstidsavtalen som styringsredskap for å få til mer tid til kollektive oppgaver i skolen. Alle rektorene i vår studie har bundet opp all fellestida til lærersamarbeid, og en av rektorene (E) har sågar utvidet tilstedeværelsen for lærerne utover sentral avtale. Flere av rektorene opplever likevel at skolehverdagen er hektisk og at oppgaver som er mer langsiktige drukner hvis de ikke er tett på og følger opp. Strukturering av felles møtetid blir derfor et viktig virkemiddel for rektorene for å skape rom for mer utstrakt lærersamarbeid som fremmer læring i kollegiet.

I følge rektorene i vår studie skaper arbeidstidsavtalen til lærerne utfordringer når de skal legge til rette for kollektive arbeidsoppgaver og læringsprosesser. For å oppnå kollektiv læring, må det i følge Irgens skapes rom for kollektive arbeidsoppgaver og læringsprosesser (Irgens, 2010). Alle rektorene i vår studie har bundet opp minimum 1,5 timer i uka hvor alle lærerne jobber sammen med utviklingsarbeid. Dette kaller de ofte «fellesmøter». Noen av rektorene mener imidlertid at det er for lite tid til felles utviklingsoppgaver, mens andre mener individuelle timeplaner styrer for mye. Dersom mange lærere jobber delstilling, har de færre timer til disposisjon for fellesmøter. Hvordan kan disse lærerne delta på lik linje med de andre lærerne i kollektive prosesser når de ikke er tilstede samtidig med sine kolleger? Rektorene ved de skolene vi har undersøkt har løst dette på ulikt vis. Noen har prioritert fellesmøter når de har laget arbeidsplaner for lærerne, mens andre har valgt å innføre flere kortere møtepunkt i uka slik at lærerne som har delstilling kan møte minst en gang i løpet av uka. Utfordringen som vi ser det, er at kollektive prosesser foregår uten at alle er delaktige, og det kan være vanskelig å håndheve felles beslutninger. En ledelsesutfordring blir da å sørge for at alle inkluderes i de kollektive prosessene som foregår på skolen og skape et profesjonelt læringsfellesskap der alle involveres og ansvarliggjøres.

Rektorene i vår studie er opptatt av å styre lærernes arbeidstid for å bedre læringsprosessene i skolen. I følge Irgens (2010) trenger en skole i utvikling å ha en balanse i oppgavene slik at man både kan håndtere de løpende driftsoppgavene som oppstår, og ha fokus på områder som driver skolens undervisning framover.

Utviklingshjulet for en skole i bevegelse illustrerer spenningsfeltet mellom individuelle og kollektive driftsoppgaver og individuelle og kollektive utviklingsoppgaver, hvor disse fire dimensjonene representerer hvert sitt rom (Irgens, 2010). En utfordring for rektor er å få tiden til å strekke til slik at man beveger seg i alle rommene i utviklingshjulet.

I spenningen mellom drift og utvikling, og individuell og kollektiv praksis er skolelederen av stor betydning som tilrettelegger og konstruktør for de forskjellige rommene i utviklingshjulet til en skole i bevegelse (Irgens, 2010). Det kan se ut som rektorene i vår studie har mest fokus på tilrettelegging av de kollektive oppgavene. Vi aner en struktur der team/trinn jobber sammen om driftsoppgaver og hele kollegiet jobber sammen om utviklingsoppgavene. Dette kan ha sammenheng med at skolene er forholdsvis store og at det derfor er lite hensiktsmessig at hele kollegiet er sammen om driftsoppgavene. Samtidig kan det tyde på at tiden som er avsatt til felles utviklingsarbeid, også brukes til felles driftsoppgaver. I følge Grøterud og Nilsen (2001) er det å skape felles holdninger og visjoner kollektive oppgaver som må gjøres i fellesskap for at det ikke skal oppstå subkulturer der sprikende holdninger til elever og undervisningen dominerer. Rektorene i denne studien er tydelig på at det ikke er tilstrekkelig å drøfte denne typen oppgaver på trinn/team, da det kan skape ulike kulturer på de ulike trinnene. Dette er hva Hargreaves og Fullan kaller balkanisering – separate og konkurrerende grupper som sloss om posisjoner og innflytelse (Hargreaves & Fullan, 2014). Rektor E presiserer at felles holdninger og visjon er noe de har lagt stor vekt på. Det er også gjennomgående at rektorene ønsker at lærerne i skolen skal «gå i takt». Dermed kan det se ut som at skillet mellom rommet for kollektive driftsoppgaver og rommet for kollektive utviklingsoppgaver ikke praktiseres absolutt. Vi ser at det er glidende overganger mellom rommene. Det er i fellestida at alle de kollektive oppgavene skal løses, dermed blir det avgjørende at rektor greier å skille mellom driftsoppgavene, som for eksempel å jobbe med felles håndhevelse av ordensreglementet, og utviklingsoppgavene som er mer rettet mot undervisningen og elevenes læringsutbytte. Rektor må være tydelig på innholdet i møtene både før og under møtet. Med en fastsatt og tydelig agenda vet lærerne hva innholdet i møtet er og de kan forberede seg og vet hva de skal snakke om.

Selv om vi har hevdet at rektorene i vår studie har mest fokus på det kollektive, ser vi også at flere rektorer skjærer tid til individuelle oppgaver i perioder med mye trykk. Rektor A forteller at de ikke har fellesmøter i de tre ukene hvor lærerne har kontaktsamtaler høst og vår. Han begrunner dette med at de trenger tid til å forberede disse samtalene og selve gjennomføringen. Fordelen med denne fleksibiliteten er i følge denne rektoren at lærerne er mer positive til utviklingsoppgaver når disse står på agendaen. Han legger til at det ikke kommer noe ut av å sette av tid til utviklingsarbeid når lærerne er inne i hektiske perioder av arbeidsåret. Dette fordi de i slike perioder har andre oppgaver i tankene, og effekten av

å drive utviklingsarbeid i slike perioder kan bli redusert. Det å imøtekomme lærerne på dette feltet kan være et lurt grep for å få lærerne med på laget. Det vil være viktig å finne den rette balansen mellom individuelle oppgaver og kollektive oppgaver.

Vi vil også hevde at rommet for individuelle driftsoppgaver og rommet for individuelle utviklingsoppgaver må ses i sammenheng. I disse rommene er læreren alene med sine oppgaver og utfordringer. For- og etterarbeid og faglig ajourføring er oppgaver som skal løses i det som på skolespråket kalles «ubunden tid». Det var denne tida kampen sto om under arbeidskonflikten høsten 2014. Skjermet tid til for- og etterarbeid har vært viktig for den autonome læreren. Undersøkelsen til Dahl, Klewe og Skov (2004) viser imidlertid at lærere ved skoler som var preget av utstrakt samarbeid om undervisning og kompetanseutvikling, var mer positive til egen arbeidssituasjon enn lærere i skoler som var mer individuelt orientert. Hargreaves og Fullan (2014) kaller individuelt arbeid for profesjonell isolasjon. Den tillater lærere å utøve sin praksis i klasserommet basert på eget skjønn og egen dømmekraft, men hindrer dem i å få verdifulle tilbakemeldinger som kunne gjort dem i stand til å utvise enda bedre dømmekraft og dermed gitt dem mulighet til å utvikle sin praksis til det bedre.

Utviklingshjulet har fire rom og skolen må være i alle rommene. Dersom skolen i hovedsak befinner seg i rommene for individuelle driftsoppgaver og individuelle utviklingsoppgaver, vil den enkelte lærer holde på med sitt og undervisningen utvikles lite (Irgens, 2010). For at skolen skal kunne forbedre undervisningen ved skolen, må rektor tilrettelegge for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling mellom lærerne. Det må skapes en kultur for læring i kollegiet. Kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling må foregå i rommene for kollektiv drift og kollektiv utvikling for at skolen skal kunne utvikle seg, og disse prosessene må ledes. Det har vært et poeng for oss å finne ut hvordan læringsprosessene i skolen kan ledes rent konkret. Hvilke metoder tar rektor i bruk for å få til dette?

Flere rektorer forteller at de bruker IGP- metoden når de skal reflektere over egen praksis. Dette er etter vår mening en metode som kan brukes for å bevege seg mellom de forskjellige rommene i utviklingshjulet. Denne metoden gir lærerne rom for individuelle refleksjoner i forkant av de kollektive refleksjonene. Fordelen med dette er at gjennom individuell refleksjon kan den enkelte lærer reflektere over egen praksis uten å involvere andre. Når han da i neste omgang tar med sine refleksjoner inn i teamet (gruppe) får han testet egen refleksjon mot andre og må eventuelt modifisere eller forsterke egne

oppfatninger. Slik oppstår læring i gruppa. Den kollektive refleksjonen i plenum vil være en måte å konsolidere hele personalets oppfatninger. Man har en måte å komme fram til en felles forståelse. Når denne metoden brukes, aktiveres alle ansatte. Man går fra individ til kollektiv, hvor alle får delta i prosessen. Det er også større sjanse for at de ansatte er mer motivert for å jobbe mot felles mål når de har fått være med på prosessen i forkant (Hatch, 2011). For at IGP-metoden skal føre til langsiktige endringer, må den ledes på en bevisst og tydelig måte. Lederen må komme med problemstillinger som utfordrer lærerne og mobiliserer til kritisk refleksjon og kreativ tankegang (Roald, 2012).

En fare i skolen i dag er slik vi ser det at IGP- metoden blir overforbrukt. Det vil si at den brukes til alt. Knut Roald (2012) hevder at dersom ikke refleksjonsprosessen ledes på en bevisst og tydelig måte, er det en fare for at den kan bli vilkårlig og uproduktiv. Målet er å gå i dybden og reflektere over grunnleggende holdninger og antakelser slik at man oppnår dobbeltkretslæring. Vi mener det er viktig at rektor tenker igjennom når denne metoden skal brukes og hvorfor den skal brukes i den aktuelle situasjonen. En annen fare slik vi ser det, kan være at IGP-metoden ikke blir brukt på rett måte rent praktisk sett, og da særlig gruppe-delen av arbeidet. Poenget under grupperefleksjonen er at alle skal bli hørt og at taletiden skal være fordelt av en gruppeleder. Hver enkelt skal dele sine tanker og få tilbakemelding. Det er derfor viktig for rektor å ha fokus på å lære sine ansatte den praktiske gjennomføringen av IGP-metoden og sørge for at alle får øvd seg på å bli gode gruppeledere. Da får man mest ut av metoden, og metoden blir et godt verktøy for å videreutvikle den kollektive kunnskapen i lærerkollegiet.

Rektorer i vår studie har fokus på å sette retning for utvikling og videre arbeid ved skolen. Data fra ulike kilder som nasjonale prøver, kartleggingsprøver og eksamensresultater gir grunnlag for refleksjon i personalet. Flere av rektorene i vår studie gir i oppdrag til teamene på skolen å reflektere over skolens resultater. De følger opp disse refleksjonene ved enten å være til stede og sette retning for refleksjonen, eller å kreve referat fra teamene som igjen blir tatt opp i plenum. Rektor D forteller at et er viktig å snakke om det som er vanskelig. De må diskutere og reflektere over hva elevresultatene sier om skolens undervisning. Denne refleksjonen er en viktig prosess for å få motivert de ansatte på skolene til å drive med utviklingsarbeid. Endrings- og utviklingsarbeid tar tid og et godt forankringsarbeid i personalet er avgjørende for om skolen vil lykkes med utviklingsarbeid (Fuglestad, 1997). Samtidig må rektor sette fokus på pålagte utviklingsoppgaver fra stat og kommune. Rektorene vi har intervjuet opplever at disse oppgavene (de nasjonale og

kommunale satsingene) ofte sammenfaller med skolens behov. De er tydelige på at de nasjonale og kommunale målene skal implementeres, men de er også tydelige på at skolens behov for utvikling må legges til grunn. Grunnen til at dette oppleves som lite utfordrende for rektorene i vår studie kan være at de har jobbet godt med grunnverdier og holdninger i personalet, at de har utviklet en samarbeidskultur som ligger som et grunnlag for det videre utviklingsarbeid. Vi ser også at rektorene er opptatt av å være tydelige i sin ledelse, samtidig som de ønsker å legge til rette for at lærerne skal få gjort jobben sin. Gode relasjoner mellom ledelse og ansatte kan som nevnt tidligere føre til at de ansatte opplever trygghet og tillit til sin ledelse. Dette gjør at lærerne stoler på at deres rektor setter den retningen som er best for skolen, og motivasjonen for utviklingsarbeidet kan øke. Dersom man tar seg tid til et godt forankringsarbeid i personalet og jobber for en god samarbeidskultur, vil skolen være i stand til å gå i gang med nye utviklingsprosjekter etter hvert som de dukker opp. Gjennom grunnleggende arbeid på det organisatoriske plan, kan man forhindre individualisering og at utviklingen ikke går som planlagt. Relasjoner og strukturer i organisasjonen vedlikeholdes eller endres gjennom samhandling. Når man ønsker endringer og utvikling i organisasjonen, må man gjøre det gjennom samhandling (Fuglestad, 1997). Dermed blir det avgjørende at rektor har god kommunikasjon med lærerne og at det er gode relasjoner både mellom ledelsen og personalet, og i personalet seg imellom.

5.2 Ledelse

Ledelse er noe relasjonelt, et mellom-menneskelig forhold der flere personer utfører noe sammen. Pedagogisk ledelse handler om å sette i gang og lede læringsprosesser blant lærerne slik at de reflekterer over egen praksis og får selvinnsikt gjennom disse refleksjonene (Lillejord, 2003; Wadel, 1997). Rektorene i denne studien fremhever viktigheten av pedagogisk ledelse for at skolen skal kunne utvikle seg videre, noe som er støttet av litteraturen (Wadel, 1997). Rektorene forteller at administrative oppgaver tar mye tid som ellers kunne vært brukt på pedagogisk arbeid, men ved å ha en strukturert plan på lærernes fellesoppgaver skaper de rom for pedagogiske utviklingsarbeid.

For å legge til rette for et godt læringsmiljø blant lærerne vektlegger rektorene i denne studien å bygge gode relasjoner både mellom kollegaer og mellom leder og ansatt. Å skape et velordnet og trygt læringsmiljø, både blant elever og ansatte, er et av fokusområdene innenfor instructional leadership og en av lederdimensjonene i Viviane Robinsons metastudie (2011). Et godt læringsmiljø innebærer blant annet at motivasjonen for å dele

kunnskap med hverandre må være høy. Trygghet og tillit mellom de ansatte og mellom ledelsen og de ansatte kan bidra til at terskelen for å dele kunnskap blir lavere, og dermed kan læringen innad i personalet blir bedret. I Stortingsmelding 30, *Kultur for læring*, (2003-2004) står det at et godt læringsmiljø skapes av en synlig og tydelig ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2004). Rektorene i denne studien er synlige i skolehverdagen, både blant elever og lærere. De viser tydelighet gjennom å kommunisere klare forventninger til lærerne og de har en tydelig retning på arbeidet ved skolen. Dette er kjennetegn på god skoleledelse (Leithwood og Riehl, 2003). Rektorene styrer også lærernes arbeid på en tydelig måte. De stimulerer de ansatte til å utvikle seg som profesjonelle yrkesutøvere gjennom å løfte fram god praksis og veilede dem videre. Ved å legge til rette for gode samhandlingsprosesser mellom lærerne ved skolen skapes en læringskultur i kollegiet, som rektor E uttrykker for sin skole, « å få til kultur for læring her internt på skolen det er veldig veldig viktig da...». Her vil vi derfor fokusere på ledelse for å skape gode relasjoner og gode læringsmiljø.

Trygghet, tillit og gode relasjoner mellom aktørene nevnes som grunnleggende kvaliteter for å skape gode læringsprosesser (Robinson, 2011). Innenfor ledelse og relasjonsorientering peker vår studie på tre aspekter. Det første er at rektorene følger opp lærerne og tar dialogen med dem. Alle rektorene tar innspill fra lærerne alvorlig. For det andre sier rektorene i vår studie at de er bevisste på å bygge gode relasjoner til sine ansatte. De opplever at de fungerer som en samtalepartner for lærerne og bruker mye tid på personalarbeid. Rektorene peker på at tillit og trygghet er viktig for å skape utvikling og trivsel blant lærerne. Rektorene uttrykker at omsorg og støtte må gå hånd i hånd med tydelige forventninger. Våre informanter peker for det tredje på at gode erfaringsdelinger er avhengig av et trygt og godt arbeidsmiljø kollegaene mellom. Arbeidsmiljøet er et fokusområde for flere av rektorene, og de vektlegger å få til gode relasjoner både mellom kollegaer og mellom leder og ansatt. Dette støttes av forskningen på profesjonelle læringsfellesskaper som sier at tillit og støtte i gruppa er avgjørende (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Når vi nå drøfter ulike aspekter ved ledelse og relasjonsorientering er det naturlig å se på Viviane Robinsons metastudie fra 2011 som hun beskriver i boka *elevsentrert ledelse*. Robinson har gjennom sin metastudie kommet frem til at det er 5 områder innen ledelsespraksis som har betydning for elevenes læringsutbytte: etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen

som gis, lede lærernes læring og utvikling og sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. Robinson signaliserer at alle disse fem dimensjonene handler om relasjonsferdigheter. For Robinson er relasjonsferdigheter å bygge tillit i og med at hun har funnet forskning som sier at *«tillitsnivået mellom medlemmene i et skolemiljø har stor innvirkning på måten de fungerer sammen på, og på den sosiale og akademiske framgangen hos elevene»* (Robinson, 2014, s. 41) Siden våre rektorer kan fortelle at de har fokus på å ha et godt arbeidsmiljø og at de derfor vektlegger å bygge relasjoner mellom medarbeiderne på sine skoler, er dette et godt utgangspunkt for å få til god undervisning i klasserommene.

Vår studie viser altså at rektorene følger opp lærerne og tar dialogen med dem. Innspill fra lærerne tas alvorlig. Interessen for mennesket er i fokus hos ledere som har en relasjonsorientert ledertilnærming. En viktig lederoppgave er da å bry seg om andres utvikling og trivsel. En slik tilnærming handler om å få andre mennesker gode, noe som ifølge Spurkeland (2009) kan føre til et godt kollektivt miljø med høy lagfølelse og lojalitet. I dette arbeidet kommer den følelsesmessige dialogen inn i bildet, noe som stiller krav til at lederen er emosjonelt dyktig. I måleinstrumentet for relasjonskompetanse går dette innunder dimensjon 9-12 som er emosjonelle dimensjoner, som krever målrettet trening for å bli god på. Rektorene i vår studie er bevisste på å bygge gode relasjoner til sine ansatte. De opplever å bruke mye tid på personalarbeid og ser at tillit og trygghet må til for å skape trivsel og utvikling blant lærerne. Dette er i tråd med det Spurkeland (2009) påpeker i sin teori om relasjonsledelse. En relasjonsorientert leder vil styrke og forbedre prestasjonene til medarbeiderne gjennom å bygge relasjoner til alle menneskene i organisasjonen. Ifølge den sammen teorien vil dette forbedre og utvikle lagprestasjonene på skolen. Dette fordi områder som blant annet samarbeid, kommunikasjon og kompetansen innad blant kollegaene blir påvirket på en positiv måte ved å arbeide slik som dette, altså med menneskene i organisasjonen i sentrum (Spurkeland, 2009).

En transformasjonsleder har også fokus på å bygge relasjoner til sine ansatte slik rektorene i vår studie har. Ett av de fire dimensjonene i transformasjonsledelse er individuelle hensyn (Emstad, 2012). Dette innebærer å gi den enkelte medarbeider oppmerksomhet slik at hver enkelt føler seg verdsatt. Rektorene i vår studie opplever at de fungerer som samtalepartnere for lærerne, og bruker mye tid på å prate med medarbeiderne. Dette gjør de for å skape trivsel blant lærerne og gi dem omsorg og støtte. En medarbeider som opplever å bli støttet ved å ha en leder som bryr seg og legger hverdagen til rette, kan oppleve å bli mer motivert for sine arbeidsoppgaver og dermed gjøre en bedre jobb i det

daglige. Jo flere medarbeidere som opplever dette, jo flere kan være med å bidra til at den kollektive lagfølelsen blir styrket. Dette kan også bidra til at både arbeidsmiljøet og læringsmiljøet mellom de ansatte blir bedret. En utfordring for rektorene her kan være å passe på å gi de ansatte en rettferdig oppmerksomhet. Det kan i noen tilfeller være noen av de ansatte som krever mer enn andre, og som dermed kan bli oppfattet som kravstor av andre ansatte.

Robinson (2011) snakker også om tre kjerneområder for elevsentrert ledelse og hvordan rektor kan bygge kapasitet i sin skole. Det tredje kjerneområdet er å bygge relasjonell tillit. Tillit er basert på fire kvaliteter ifølge Robinson, nemlig respekt, som hun peker på som den mest basale, å vise personlig omsorg, kompetanse og integritet. Respekt er blant annet å verdsette andre menneskers ideer. Ledere som opptrer som lyttende og er åpen for andres ideer og innflytelse kan få respekt av lærerne. Dette kan også være med på å gjøre det lettere å få ny individuell læring til å bli organisasjonslæring. En lærer som har vært på kurs og lært noe nytt, kan ved å få støtte av sin leder bli motivert til også å føre sitt engasjement ut i lærergruppen. Denne entusiasmen kan være med på å minske hindrene for læring som alltid ligger der. Vi opplever at rektorene i vår studie er åpen og lyttende og vil ta mange innspill på en positiv måte. Ledere som viser personlig omsorg ved å bry seg om livet til personalet sitt både på det personlige og det profesjonelle plan, oppnår også tillit. Det tredje kriteriet som tillit er basert på er kompetanse. Lærere bryr seg om andres og egen kompetanse i og med at de er avhengig av hverandre for å lykkes i utdanning av barn. Noe som er ødeleggende for rektors tillit er når de ikke tar tak i tydelig inkompetanse hos lærere. Ledere som raskt tar tak i problemer rundt kompetanse vil få tillit og dermed unngå at noen lærere begrenser engasjementet sitt som en følge av at noen medarbeidere undergraver gruppens innsats (Robinson, 2011). Vi opplever at de fleste rektorene i vår studie tar tak på den måten at de har et system for veiledning av lærere, enten internt eller eksternt. Vår rektor E uttaler: *«jeg skal ikke skyve bakom en stol at jeg har jobbet sånn at enkelte kanskje ikke skal være lærer for eksempel, eller at ja... Noen gange så må man være litt tøff og.»* Videre er integritet avgjørende for rektorenes tillit. Lærere måler rektorer ut fra om de holder ord, løser vanskelige konflikter og gjør det de sier de skal gjøre.

I følge Robinson (2011) vil en leders handlingsteorier deles inn i «Talk-theory» - det jeg sier jeg gjør, og «walk-theory» - det jeg faktisk gjør. En leder vil bli vurdert ut fra det han gjør, og ikke det han sier han gjør. For å skape relasjonell tillit, må derfor lederen være bevisst på hvordan han kommuniserer. Lederens kommunikative ferdigheter er i følge

Robinson viktig for å unngå at man blir dratt mellom å opprettholde en god relasjon til sine medarbeidere og å ta tak i de problemene som finnes. Det kan se ut som om rektorene i vår studie er bevisst på hvordan de handler, altså hva de sier og gjør, og ikke minst det viktige forholdet med at de gjør det de sier de skal gjøre. Dette medfører at de bygger gode relasjoner til sine lærere, og opprettholder disse relasjonene via å prate mye med sine ansatte. Dette kan også være med på å både unngå at det oppstår utfordringer blant kollegaene, og at det blir lettere å takle de utfordringene som eventuelt kommer. En ledelse som har fokus på å skape relasjonell tillit, kan også samtidig skape et godt arbeidsmiljø, noe som igjen er med på å påvirke undervisningen i klasserommet.

Som nevnt i teoridelen legger Leithwood, Harris & Hopkins (2008) vekt på fire aspekter som er viktig for rektorer som ønsker at lærerne utvikler en god undervisningspraksis. De deler lederskap inn i fire kategorier hvor en av disse kategoriene er å utvikle et godt læringsmiljø for lærerne. Rektorene i vår studie uttaler nettopp dette. De har læringsmiljøet i fokus, og sier at dette er avhengig av gode og trygge relasjoner de ansatte imellom. Rektorenes synlighet i hverdagen kan være med på å bygge opp et godt læringsmiljø for de ansatte. Flere av rektorene i vår studie foretar klasseromsbesøk enten ved at de gjør det selv, eller ved at de har distribuert dette til noen andre i skoleledelsen. Også synlighet via kommunikasjon med enkeltlærere og deltakelse på teammøter kan være faktorer som er med på å styrke læringsmiljøet på skolen.

Å utvikle et positivt læringsmiljø er den tredje dimensjonen i Hallinger og Murphy's modell fra 1985 som la grunnlaget for instructional leadership (Engvik, 2012). Modellen viser tre dimensjoner, hvor de andre to er å definere skolens visjoner og å administrere skolens undervisning. Å utvikle et positivt læringsmiljø er inndelt i fem ledelsesfunksjoner. To av disse, nemlig å fremme faglig utvikling og bidra til åpenhet rundt skolens læringsmiljø, kan en si våre rektorer er bevisste på. Erfaringsdeling som våre rektorer prioriterer, går inn under faglig utvikling på det kollektive plan. Dette er også med på å bedre arbeidsmiljøet og dermed bedre undervisningen i skolen.

Wennes og Irgens (2015) har tanker om at ledelse er en prosess som skapes i fellesskap med andre mennesker. Utgangspunktet deres, og i annen nyere forskning rundt ledelse, er at ledelse er en sosial aktivitet. En slik relasjonell forståelse av ledelse har fokus på en sosial meningsskapende prosess, hvor ikke lederen er i fokus, men det som skjer i relasjonene mellom mennesker. Vi snakker da om distribuert ledelse som en måte å forstå

den samhandlingen som foregår mellom de ulike menneskene i organisasjonen. Flere av rektorene i vår studie fremstår som aktive og synlige ledere. På denne måten ønsker de å fokusere på at de sosiale og kollektive prosessene i deres skoler skal være med på å styrke læringen mellom de ansatte på skolen. Slik bygger de gode relasjoner mellom de ansatte og mellom ledelsen og de ansatte på sine skoler. Det blir et kollektivt ansvar å drive disse prosessene, noe som i prinsippet betyr at alle må utøve ledelse. Dette kan føre til et godt og styrket arbeidsmiljø og dermed også en skole hvor samarbeid rundt kollektive utviklingsprosesser står i fokus.

5.3 Fra individuell til organisatorisk læring

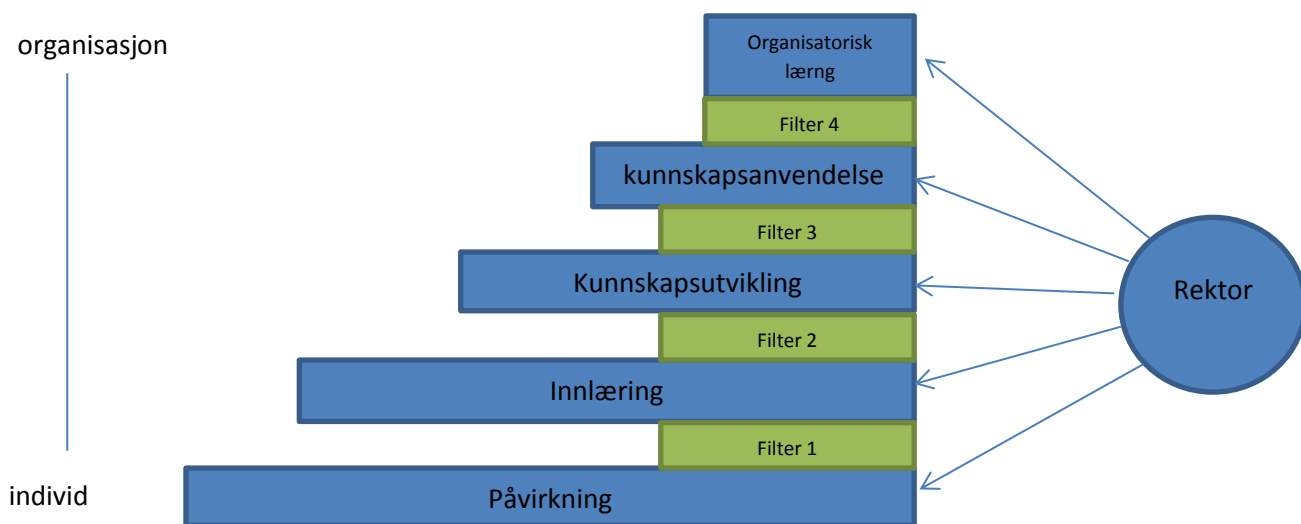
Vår studie viser at rektorene jobber i egen organisasjon for at enkeltlæreres kompetanse og erfaring skal bli til skolens kompetanse og erfaring. For å skape et profesjonelt læringsfellesskap der alle lærerne i skolen har felles ansvar for elevenes læring, kreves det at rektor tar ansvar for lærernes læring. Det må skapes en systematikk for å ta vare på den kunnskapen som finnes i organisasjonen slik at den forblir der selv om enkeltpersoner forsvinner ut av organisasjonen. Rektor F forteller at lærere som har vært på kurs, holder minikurs for de øvrige lærerne i skolens fellestid, og gjennom at lærerne jobber sammen får de ta del i hverandres kompetanse og på den måten spres kompetansen i organisasjonen. Man må som Irgens (2007) sier, finne en måte å gå fra enkeltpersoners erfaring til skolens erfaring.

For at skolen skal være en lærende skole er det ikke nok bare å avsette tid, man må også ha fokus på innholdet i denne fellestida. Rektorene i vår studie kontrollerer innholdet i fellestida gjennom å gi lærerne konkrete arbeidsoppgaver, lede refleksjonsprosesser og modellere arbeidsmetoder. I følge Lillejord (2003) vil de ansatte i en lærende skole se behovet for endringer og tilpasse seg disse endringene ved å gjøre forandringer i sine handlingsmønstre. Skolelederen har derfor en sentral funksjon i en lærende skole hvor en av hovedoppgavene vil være å koordinere læringsprosessen til lærerne. Lillejord (2003) sier videre at kunnskapsutvikling skjer gjennom kommunikasjon og samhandling mellom mennesker, derfor må ledelsen sørge for at den målrettede pedagogiske samtalen finner sted i skolen. Det er derfor ikke tilstrekkelig å legge til rette gjennom tid og rom, men lederen må være tett på lærerne og følge opp læringsprosessene som foregår i skolen, noe rektorene i vår studie har fokus på.

Hva handler så lærernes læring om? I følge Postholm og Rokkones (2012) handler det om hvordan lærere lærer seg å lære og hvordan de tar i bruk kunnskap i praksis. Læreres læring bør skje gjennom kompetanseutvikling med tett praksistilknytning. Læring kan skje både i praksisfeltet og gjennom tradisjonelle videreutdanningskurs, men dersom videreutdanningskurs skal ha noe for seg, må de knyttes opp mot pågående utviklingsprosesser for at kunnskapen skal komme hele skolen til nytte. Som vår studie viser, er rektorene opptatt av at nyervervet kompetanse hos enkeltlærere skal komme organisasjonen til gode. Flere rektorer forteller at lærere som har vært på kurs skal dele det de har lært med resten av personalet. Erfaring viser at dette er en vanskelig øvelse. Det er sjelden at ideen om å sende enkeltlærere på kurs fører til endring i praksis (Haug, 2004). I følge Irgens (2007) vil ikke denne individuelle kunnskapen bli organisasjonens kunnskap uten at det foregår en læringsprosess i kollegiet.

Femtrinnsmodellen for læringsprosessen viser de forskjellige stadiene man må igjennom når individuell kunnskap skal bli til organisatorisk kunnskap. Modellen viser også at mellom de forskjellige nivåene finnes det filter, eller hindringer som man må overkomme for å nå neste nivå (Irgens, 2007). Skolelederens evne til å legge til rette for de ulike nivåene og redusere filtrene vil være avgjørende for om skolen lykkes i å nå nivået om organisatorisk kunnskap. De må legge til rette for en felles bevissthet rundt undervisningspraksis, og lærerne må erkjenne at de trenger å lære sammen. De må jobbe med skolekulturen slik at denne fremmer læring både hos elever og lærere. Hva må gjøres i skolen for å få dette til?

Vår studie viser at skolene bruker både kurs for enkeltlærere og skolebasert kompetanseheving for å utvikle lærernes undervisningskompetanse. Vi mener at rektor sitter på nøkkelrollen i prosessen hvor individuell læring blir til kollektiv læring. Rektorene i vår studie uttrykker at lærerne må motiveres for å utvikle ny kunnskap og endre sin praksis. Motivasjon handler om å stimulere individuelle behov hos lærerne. Rektor C forteller at lærerne må tro at de har kommet på det selv dersom de skal prøve noen nytt. Rektor må ta styringen på alle nivåer i kunnskapsprosessen og legge til rette for at utviklingen går i riktig retning, som vist i figuren nedenfor.



Figur 7; egen illustrasjon

For at undervisningen skal utvikles og bli bedre må lærerne få ny kunnskap om hvordan elever lærer og hvordan de best kan tilrettelegge undervisningspraksisen sin. Dette er ofte utgangspunktet når lærere drar på kurs og når skolen initierer opplæringstiltak. Nivå 1 i 5-trinnsmodellen handler om påvirkning lærere får gjennom ulike opplæringstiltak. Empirien vår viser at kurs er et vanlig opplæringstiltak, men flere skoler har også fokus på skolebasert kompetanseheving, det vil si at hele personalet deltar i opplæringen. En kursholder kan komme med innspill som vekker interesse og nye ideer hos tilhørerne, som igjen kan føre til at de ønsker å prøve ut de nye ideene i klasserommet. I følge Postholm og Rokkones (2012) vil kurs og foredrag derfor være nyttige i en læringsprosess som utgangspunkt for ny læring. Erfaring viser at det er en fordel at flere personer fra samme skole deltar på felles opplæring for at denne kunnskapen skal komme hele skolen til gode (Haug, 2004). Vår erfaring er at større skoleomfattende programmer som Respekt-programmet, PALS, LP-modellen og «De utrolige årene» har opplæring av hele personalet som forutsetning for at skolene skal kunne delta i dette.

For at ikke slike kurs og opplæringstiltak skal bli «happeninger», men føre til praksisendringer, må rektor legge til rette for at det foregår en læringsprosess. Det er viktig at rektor har en utviklingsplan for denne læringsprosessen i kollegiet slik at eventuelle hindringer kan forutses og elimineres. Motargumenter må møtes med holdbare argumenter

fra for eksempel forskning, eller skolens resultater. Et eksempel fra en av empiriskolene er at rektor ber lærerne prøve ut nye ting i klasserommet etter at de er blitt introdusert for noe nytt og gjennom denne utprøvingen vil ny kunnskap og erfaring utvikles hos den enkelte lærer. Når nye ideer prøves ut er vi inne i innlæringsfasen, altså nivå 2. Når nye ideer er prøvd ut, må de deles med resten av kollegiet. Rektor C forteller at hun oppmuntrer lærerne til å vise det de har gjort for sine kolleger i fellestid. I et arbeidsmiljø som er preget av omsorg, tillit og gode relasjoner vil lærerne ha den tryggheten som er nødvendig for å vise hva de gjør til sine kolleger.

I følge rektorene i vår studie er erfaringsdeling mellom lærerne vanlig på alle skolene. For at man skal kunne nå nivå 3, kunnskapsutvikling, er det nødvendig at rektor legger til rette for at felles refleksjoner rundt praksis skal kunne finne sted. Lærerne trenger å reflektere over nyervervet kunnskap og sette dette i sammenheng med tidligere erfaringer. Det er også viktig med et kritisk blikk på nye arbeidsmåter slik at man ikke adopterer ukritisk det nye uten å gjøre det til sitt eget. Rektorene i vår studie uttrykker at dette refleksjonsarbeidet ofte foregår i grupper eller team. Roald (2012) påpeker at hindringer som kan bidra til at man ikke når lenger i læringsprosessen, kan være at man konsoliderer eksisterende praksis, det vil si at man ikke erkjenner at man har behov for å endre praksisen sin. En vanlig fallgrube er at man ikke utforsker eksisterende praksis godt nok. Det er for lett å skylde på utenforliggende faktorer når elevresultatene uteblir. Det er vanskelig å ha blikket rettet mot seg selv og sin egen praksis. Derfor er det viktig at rektor følger prosessen tett, som rektor D sier at han går inn i fagteamene selv og følger med på hva de snakker om. Da har rektor mulighet til selv å analysere situasjonen og gå inn og styre lærerne i den retningen han selv mener de skal. Lærenes praksis må utfordres dersom det skal skje en endring. For å utfordre lærernes praksis må rektor også vite mest mulig om hvilken praksis som blir utøvd i klasserommene på sin skole. Dette ser vi at rektorene (skoleledelsen) i vår studie har i og med at de har fokus på å ha jevnlig klasseromsbesøk.

Refleksjon fører til kunnskapsutvikling dersom den går nok i dybden. Det er viktig at samtalene rundt praksis er utforskende og at de har fokus på forbedringer. For at den nye kunnskapen skal bli anvendt i praksis er skolelederens rolle avgjørende. Empirien vår viser at rektorene bruker klasseromsbesøk for å følge med på skolens undervisningspraksis. Rektorene går inn i klasserommene og observerer. Deretter gis tilbakemeldinger til lærerne. Dette gjennomføres som individuelle samtaler mellom rektor og lærer. En av rektorene (E) forteller at hun gjennomfører en samtale med teamet eller hele trinnet i

etterkant av de individuelle samtalene for å se felles måter å gjøre ting på. Gjennom å fokusere på klasseromspraksis signaliserer skolelederen at pedagogikk er viktig. Som Robinson (2011) påpeker er det gjennom sine handlinger at rektor får tillit.

Klasseromsbesøkene er en måte å kontrollere at læringen fører til utvikling, samtidig gir det signaler om at rektor tar undervisningspraksisen på alvor. Undervisningen får verdi, når den gis oppmerksomhet fra lederen. Det er viktig at det nye man har lært, får konsekvenser for undervisningspraksisen til den enkelte lærer. Nivå 4 handler om kunnskapsanvendelse, og rektor må sørge for at lærerne anvender den nye kunnskapen i sin undervisningspraksis.

En utfordring for rektor som vi ser det, er de lærerne som ikke følger opp. Vi ser at rektorene i empiriskolene veileder og gir tilbakemeldinger til lærerne på deres undervisningspraksis. Disse samtalene kan også brukes til å redusere uønsket utvikling, men de kan også føre til at lærere ikke får være kontaktlærere lenger, altså får andre funksjoner, noe rektor B forteller. I denne prosessen er relasjoner mellom rektor og lærer sentral og gjensidig tillit er viktig. Det er som sagt gjennom handling at rektor skaper tillit. Et trygt arbeidsmiljø er ofte en forutsetning for at mennesker skal endre seg. En god relasjon mellom lærer og rektor gjør det lettere å ta tak i problematiske situasjoner.

For at man skal nå nivå 5, som er organisatorisk kunnskap, er det avgjørende at lærerne har utviklet en felles undervisningspraksis. På dette nivået har læringen fått konsekvenser for den kollektive praksisen i skolen. Rektor C forteller at det har vært en utfordring å få alle lærere til å «gå i takt», men hun mener at de har nådd dette målet blant annet ved at hun selv har gått rundt i klasserommene og observert undervisningen. Viviane Robinson (2011) snakker om at det er viktig for elevenes læring at lærerne har et felles rammeverk rundt skolens undervisning og at de forsterker det samme budskapet. I kollektivt orienterte skoler har lærerne det samme begrepsapparatet for å kommunisere det sammen budskapet, de vet hvordan de skal skape forbindelser til det som har vært tatt opp tidligere (Robinson, 2011).

Rektorene i empiriskolene har hatt fokus på at skolen skal framstå som en enhet. De forteller at de tenker helhet og at de selv er med gjennom hele prosessen. Vår oppfatning er at rektor må være klar over hvordan han jobber på de forskjellige nivåene for at læringen skal gå fra individ til organisasjon. Denne prosessen vil stoppe opp dersom ikke rektor er tett på og følger med og følger opp. Rektor må også ha et bevisst forhold til de hindringene som ligger mellom nivåene. Han må i følge Grøterud og Nilsen (2001) være forberedt på motargumenter og være oppmerksom på at noen lærere trenger lenger tid enn andre til å

tilpasse seg nye praksiser. Det er viktig at rektor gir støtte og oppmuntring i denne prosessen.

Når kan man si at kunnskapen er organisatorisk? Rektor F forteller at under gjennomføringen av et stort kulturprosjekt jobbet lærerne sammen slik at alle lærerne fikk lære av spisskompetansen til «spydspissene i prosjektet». Neste gang de skal gjennomføre noe liknende vil de ikke være avhengig av disse enkeltlærerne. Det å gjennomføre kulturprosjekter og andre fellesarrangement som krever at mange i personalet trår til, vil dermed være en kompetanse som finnes i skolen, og ikke bare hos enkeltlærere. Hvordan har denne spisskompetansen blitt overført fra spydspissene til resten av kollegiet?

Når lærere jobber sammen om et prosjekt eller i team, lærer de av hverandre gjennom å observere hverandre og dele erfaringer. Rektor A forteller at han jobber mye med å sette sammen gode team. Dette er i følge rektor team der personer med ulik erfaring og kompetanse jobber sammen og hvor det skjer stor grad av læring. For å forstå hvordan denne kunnskapsdelingen skjer, har vi valgt å bruke SEKI-modellen til Nonaka og Takeuchi som illustrerer prosessene der individuell kunnskap blir til organisatorisk kunnskap (Irgens, 2007). Utgangspunktet for SEKI-modellen var en japansk industribedrift, en kontekst som er svært ulik den skolekonteksten vi ønsker å bruke modellen i. Likevel mener vi det kan være hensiktsmessig å bruke denne modellen når man analyserer kunnskapsprosesser i skolen, fordi den sier noe om hvordan samhandling i skolen kan føre til kunnskapsdeling og utvikling av felles forståelse av god undervisning.

Kunnskapsdeling (kalt sosialisering i modellen) foregår når lærere jobber sammen, observerer hverandre og deler erfaringer. Lærerne arbeider imidlertid sjelden sammen i klasserommet og derfor må denne kunnskapsdelingen foregå på andre arenaer, som for eksempel gjennom felles kulturprosjekt eller i team slik det blir gjort på empiriskolene. Når rektor F forteller at lærerne jobbet sammen om deres store kulturprosjekt, var det enkeltlærere som ledet an og de andre lærerne ble opplært og fortalt hva de skulle gjøre. I en slik prosess vil også taus kunnskap kunne deles i og med at lærerne observerer hverandre og ser hva de andre gjør, ikke bare blir fortalt hvordan ting skal gjøres. Den vanligste samarbeidsformen i våre empiriskoler er i følge rektorene samarbeid på team. I teammøter blir de gode eksemplene løftet fram slik at de andre lærerne ved skolen får høre hva kollegaene gjør. Dette er ikke alltid tilstrekkelig, da «det vi gjør» ikke alltid kan forklares. Taus kunnskap kan være vanskelig å forklare. Dermed oppstår det et behov for å finne

arenaer der lærerne jobber tettere sammen slik at denne kunnskapsoverføringen kan finne sted. I åpne skoler og skoler der man har et system for to-lærer, vil man i mye større grad ha muligheten for kunnskapsdeling ved å jobbe sammen. En type mentoring der nyutdannede lærere jobber sammen med eldre erfarne lærere er også en måte man kan utnytte denne formen for kunnskapsoverføring på. Det vil være opp til den enkelte rektor å skape disse arenaene hvor kunnskapsdelingen kan foregå.

Når rektorene forteller at de reflekterer over egen praksis både i teammøter og i fellesmøter, er det en måte å gjøre individuell kunnskap tilgjengelig for andre. De må sette ord på hvordan de jobber. Det er hva konseptet eksternalisering i SEKI- modellen handler om. Når rektor E forteller at det er viktig for henne «å få dem med opp i helikopteret for å ta perspektiv over oss selv», er det et eksempel på at de bruker tid på å tenke over hvordan de jobber. Det er viktig for dem å få et annet perspektiv på egen undervisning. Gjennom dialog og refleksjon setter de ord på sin måte å jobbe på slik at andre får ta del i denne kunnskapen.

Rektor B forteller at hun tilstreber å få til «en minimum av likhet innad i skolen», noe vi tolker som et forsøk på å få til felles rutiner og rammer for undervisningen. Undervisningen ved skolen blir dermed et felles ansvar for alle lærerne ved skolen. Med utgangspunkt i at rektor ønsker at lærerne skal ha felles rammer for sin undervisningspraksis, må disse rammene synliggjøres slik at alle lærere bevisstgjøres og kan korrigere egen praksis. Det er også viktig at nye lærere som blir tilsatt, får del i denne kunnskapen. Gjennom skriftliggjøring er vi over i fasen kombinerings, hvor ny kunnskap kombineres med eksisterende kunnskap og gjøres systemisk. Ny kunnskap om egen praksis knyttes til det man visste fra før og man finner nye måter å drive undervisningen på. Kombineringsfasen kjennetegnes ved at nye rutiner, systemer og planer skriftliggjøres slik at de blir tilgjengelige for hele skolen.

Rektor A forteller at han gir lærerne i oppgave å prøve ut nye ideer i klasserommet som følge av at nye ideer og metoder er blitt presentert i fellesmøtene. Internaliseringsfasen i SEKI-modellen er når lærerne, etter å ha prøvd ut nye ideer i klasserommet, gjør dem til en del av sin egen undervisningspraksis. En viktig lederoppgave i denne sammenhengen er derfor å sørge for at lærerne får mulighet til å praktisere det de har lært. Etter hvert vil man få ny erkjennelse og ny kunnskap som igjen må deles med resten av skolen. Senere vil også den nye praksisen være gjenstand for refleksjon og revidering. Da vil samme

prosessen begynne på nytt. Dersom skolen har en struktur og et system for denne kunnskapsdelingen, vil man være bedre rustet til å ta innover seg det som til en hver tid kommer som nye ideer og satsninger i skolen.

I følge Knut Roald (2012) fører ikke kollektive læringsprosesser automatisk til utvikling. De kan også føre til at man forsterker eksisterende praksis. Det som er avgjørende, er hva man lærer og hvordan disse læringsprosessene foregår (Roald, 2012). Refleksjon kan fort bli bare prat og man går ikke dypt nok inn i utfordringene, jamfør enkeltkrets- og dobbeltkretslæring. Refleksjon i kollegiet er grunnleggende for å nå læring på et dypere nivå, man må utfordre mål, normer og verdier for å kunne endre de grunnleggende karaktertrekkene til organisasjonen (Roald, 2012). Robinson (2011) hevder at lærere har lett for å bortforklare elevresultater og forsterke synspunkter på elever som ikke er hensiktsmessige framfor å tenke igjennom egen praksis. Argyris og Schöns begrep enkeltkretslæring handler om at enkle problemer blir justert, mens grunnleggende normer og verdier blir som før. Rektor D sier at det er lett å skyldte på dårlige elevkull, tidstyver og foreldre når de skal diskutere elevresultater. Dermed vil man ikke utfordre de grunnleggende karaktertrekkene ved egen undervisningspraksis, og det blir vanskelig å utvikle forbedret praksis. Vi vil derfor hevde at det er avgjørende at rektor går inn og styrer disse læringsprosessene. Slik som rektor D forteller at han går inn i fagteamene og styrer refleksjonene slik at de faktisk snakker om det som er utfordringene. For å oppnå læring på et dypere nivå, må man gjennom kollektiv refleksjon søke å oppnå dobbeltkretslæring. Det blir derfor viktig at rektor gir lærerne trening i å reflektere og sørge for at de tenker igjennom det de gjør i klasserommet, ikke bare hva, men også hvordan og hvorfor. Det er avgjørende at noen stiller utfordrende spørsmål til vedtatte sannheter for at refleksjonen skal føre til læring på et dypere nivå. Her er det også grunn til å påpeke at noen lærere opplever det som utfordrende å endre sin egen praksis for å få til bedre resultater i sin undervisning. Derfor er det viktig at rektor veileder og støtter lærerne i dette arbeidet som rektor E sier: *«jeg prøver først og fremst å veilede dem på å komme seg et hakk videre og se noen nye løsninger»*.

Det å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap i skolen vil være en måte å styrke lærersamarbeidet på. Lærernes undervisningspraksis må utfordres dersom man skal oppnå praksisendringer. I profesjonelle læringsfellesskap jobber lærerne i fellesskap fram til ny forståelse og hvilke konsekvenser dette vil få for undervisningen. Gjennom å analysere hvordan undervisningen påvirker elevenes læringsutbytte, vil de oppnå en innsikt om

undervisning og læring som er nødvendig for elevenes læring (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Rektors rolle blir å legge til rette for at disse læringsfelleskapene skal kunne utvikles. Vi ser av vår studie at rektorene ønsker bedre undervisning i skolen, og de benytter ulike metoder for å jobbe med lærerne for å skape læring i kollegiet blant annet felles refleksjon i kollegiet. Kollegial refleksjon i team, både formelt og uformelt organisert, benyttes i følge rektorene ved alle skolene i denne studien. De forteller at de gir teamene problemstillinger som skal drøftes og reflekteres over i teammøter, samtidig gir de inntrykk av at mye refleksjon skjer uformelt mellom teamkolleger når de er sammen på arbeidsrom og i pauser. Dette er i tråd med Hargreaves og Fullans argumenter for det de kaller profesjonell kapital, som handler om at lærere utvikler profesjonell kapital på jobb sammen med sine kolleger (Hargreaves & Fullan, 2014). Profesjonell kapital består i følge Hargreaves og Fullan (op.cit) av humankapital, som er de individuelle kunnskaper og ferdigheter lærerne besitter, sosial kapital, som er den kompetanse man tilegner seg i samhandling med andre, og beslutningskapital, som handler om evnen til å ta beslutninger basert på profesjonelt skjønn. Lærere utvikler seg som profesjonelle yrkesutøvere i samhandling med hverandre gjennom profesjonell refleksjon og utforskende praksis.

Lærere som jobber sammen på trinn eller team utgjør grupper som samarbeider om elever og undervisning. Ved alle skolene i vår studie har rektor organisert lærerne i team. For at disse teamene skal utvikle profesjonelle læringsfelleskap, må det oppstå en samarbeidskultur som fører til forbedring av praksis gjennom felles utforsking av utfordrende spørsmål rundt praksis. I følge Hargreaves og Fullan (2014) vil ikke en slik samarbeidskultur oppstå av seg selv. Her må rektor være bevisst på hvordan han legger til rette for at denne samarbeidskulturen skal utvikles. Robinson (2011) argumenterer for at gode relasjoner bygd på tillit og respekt mellom kolleger og mellom rektor og ansatte er grunnlaget for et godt lærersamarbeid. Dette er noe rektorene i vår studie har fokus på. De framhever at et godt arbeidsmiljø, hvor trygghet og tillit ligger i bunnen, er noe de kontinuerlig jobber med. Dette støttes av Robinson (2011) som hevder at voksne som har det bra sammen i et trygt og godt arbeidsmiljø, påvirker også elevene i positiv retning. I følge Hargreaves og Fullan (2014) bygges samarbeidskulturen i skolen i stor grad uformelt. Det handler om engasjement og interesse blant lærere til sammen å utvikle seg til bedre yrkesutøvere (Hargreaves & Fullan, 2014). Likevel må det en viss styring til for at dette skal gå i riktig retning. I tillegg til å legge rammene for en utviklende

samarbeidskultur, må rektor inspirere lærerne til å ønske dette selv. Påtvunget samarbeid kan i følge Hargreaves og Fullan (2014) virke mot sin hensikt. Rektor B har organisert lærere på arbeidsrom sammen slik at de fysiske rammene for uformelt samarbeid skal ligge til rette. Dermed blir det opp til lærerne å gripe denne muligheten. For at lærerne skal gjøre det, må de motiveres og inspireres slik at de ser nødvendigheten av samarbeidet. Rektor blir derfor også en viktig motivator i denne sammenhengen.

Leithwood, Harris og Hopkins (2008) mener å ha empirisk grunnlag for å komme med 7 påstander om godt lederskap. En av påstandene er at gode ledere har det samme repertoaret med lederegenskaper. Innen dette repertoaret ligger evnen til å forstå og utvikle mennesker. Lederen må legge til rette for at læreren får utnyttet sitt potensiale, støtte og motivere til læring. Dersom lærerne ikke har tro på at felles innsats nytter, vil man ikke kunne lykkes i arbeidet med å forbedre undervisningen (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Dette er i tråd med den tradisjonelt autonome læreren som i større grad styres av en indre motivasjon enn gjennom ytre ledelse. En av rektorene (C) forteller eksplisitt at lærerne må tro at de har funnet på det selv dersom de skal ha motivasjon for å prøve noe nytt.

Effektstudien til Viviane Robinson (2011) konkluderer også med at den ledelseshandlingen som har hatt størst indirekte effekt på elevresultater er ledelse av lærernes læring. Dette er nok et argument for at en av de viktigste lederoppgavene i skolen må være å legge til rette for læring. Rektor må ikke bare tilrettelegge for læring, men også selv delta i læringen og utviklingen til lærerne sine. Vi har eksempler fra vår studie på at rektor går inn i læringsprosessene og selv deltar gjennom observasjon og refleksjon sammen med lærerne. Rektorene drøfter og reflekterer over elevresultater sammen med lærerne. Rektorer som deltar sammen med lærerne i profesjonelle diskusjoner har større forståelse for de utfordringene lærerne står overfor i klasserommet dermed har de også kunnskap om de betingelsene lærerne må ha for å lykkes (Robinson, 2011). Vi mener at pedagogiske diskusjoner både formelle og uformelle øker den enkelte lærers kompetanse. Ved å få input fra andre og høre på andres argumenter, settes det i gang indre prosesser hos den enkelte som igjen kan føre til ny innsikt i egen praksis.

Klasseromsbesøk med påfølgende refleksjon og tilbakemelding til lærerne, er jevnlig benyttet som metode for fire av de seks rektorene vi har intervjuet. Klasseromsbesøk gir rektor kunnskap om undervisningen som foregår ved skolen. Det gir også rektor mulighet

til å gi direkte tilbakemelding til læreren på undervisningen. Kunnskap om skolens undervisningspraksis gir også rektor et godt utgangspunkt for å kunne lede utviklingsprosesser blant lærerne. Gjennom disse handlingene synliggjør rektor for lærerne at hun mener undervisningen ved skolen er viktig, og hun legitimerer behovet for utvikling. Rektor A forteller at han bruker forskning som grunnlag for beslutninger som omhandler læringsbehovet til lærerne. I følge Robinson (2011) innebærer effektiv ledelse å bruke kunnskap om elevlæring innhentet fra forskning når man skal planlegge profesjonell utvikling.

En annen strategi for å stimulere lærernes læring som rektorene forteller om, er å innhente ekstern ekspertise. Rektor A forteller om dyktige folk utenfra som har kommet og inspirert lærerne når de skal lære noe nytt. Ekstern ekspertise kan være alt fra fagpersoner som kommer fra høyskole eller universitet til foresatte i skolekretsen som innehar kompetanse som kan komme undervisningen på skolen til nytte. Som tidligere nevnt er kursdager for lærerne er mye brukt som kompetanseheving. Men for at disse kursdagene skal føre til praksisendringer, er det viktig å sette dem inn i en sammenheng, der skolen både jobber i forkant og i etterkant med det de skal lære på kurset. Kursdagen må inngå i en helhetlig plan for kompetanseutvikling, der rektor setter av tid til refleksjon rundt det de har lært i etterkant. En viktig lederoppgave for rektor blir å lede lærernes læringsprosess mot en forbedret undervisningspraksis i etterkant. Pilotstudien til Ungdomstrinn i utvikling konkluderer med at rektors evne til å drive læringsledelse er avgjørende for om skolen lykkes i å drive skoleutvikling der undervisningspraksisen skal forbedres (Postholm, et al., 2013). Vi vil derfor hevde at rektors måte å bruke ekstern ekspertise på, vil være en avgjørende faktor om dette gir læring for lærerne eller ikke.

5.4 Styrker og svakheter ved studien

Dette er en kvalitativ studie som har som mål å finne ut hvordan utviklingsorienterte rektorer leder sitt personale for at undervisningen skal bli bedre. Vi var i utgangspunktet usikre på om vi hadde fått utviklingsorienterte rektorer til vår studie, da begrepet utviklingsorientert ikke har noen klar definisjon. I ettertid ser vi at disse rektorene har fokus på læring og utvikling av skolens undervisningspraksis, de er opptatt av endringsarbeid og å hjelpe lærerne til å gjøre en så god jobb som mulig. Det ser dermed ut til at vi har fått utviklingsorienterte rektorer som informanter i denne studien.

Vi har forutsatt at bedre undervisning fører til bedre læring for elevene. Dette har vi ikke studert, men støtter oss på tidligere forskning som sier noe om at det er en sammenheng her. Vi har kun fokusert på rektorenes opplevelser av sitt arbeid for å bedre undervisningspraksisen ved skolen. Dersom vi også hadde tatt lærernes perspektiv, er det en mulighet for at resultatet hadde vært annerledes.

Vi har intervjuet 6 rektorer fra ulike kommuner i Trøndelag. Antallet gjør at vi har fått et godt innblikk i arbeidet som gjøres på de ulike skolene. Det at vi selv har jobbet som rektor i skolen, kan ha vært med på å skape en god relasjon til våre informanter og denne tilliten kan ha fått rektorene til å åpne seg mer. En svakhet kan være at vi hadde med oss rektorbrillene når vi skulle analysere materialet. Det er lett å tolke utsagn ut fra det erfaringsgrunnlaget man har selv.

For å ha fått et bedre innblikk i hvordan rektorene leder kommunikasjonen internt i skolen, kunne vi ha foretatt en observasjon av personalmøter og teammøter. Dette ville vært svært tidkrevende, og på siden av hovedfokuset for denne studien. Vi har hele tiden ønsket å forholde oss til rektorrollen, og har valgt å holde fokus på hva rektorene forteller oss om sin ledelsespraksis.

6.0 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har vi forsøkt å finne svar på hvordan utviklingsorienterte rektorer leder sitt personale for at undervisningen skal bli bedre. Vi har gjennom intervjuer av seks rektorer belyst dette gjennom tre forskningsspørsmål: 1. Hvordan legger rektor til rette for utviklingsarbeid i sitt personale? 2. Hvordan viser rektor tydelighet i sin ledelse? og 3. Hvordan leder rektor sitt personale slik at organisasjonens felles kunnskap, holdninger og ferdigheter fører til praksisendringer i klasserommet?

Vi har sett at rektorene legger til rette for utvikling av undervisningspraksis gjennom organisering av lærere i team og organisering av læreres arbeidstid. De skaper rom for en samarbeidende kultur i personalet ved å bygge arenaer for samarbeid både formelt og uformelt.

Skolene i denne studien har en fast struktur på møtene i fellestida. Det betyr at lærerne vet hva de skal jobbe med i denne tiden. Ved å ha en fast struktur på møtene, vet lærerne hva de skal snakke om og hva som er målet med møtet. Dette hindrer utflytende møter hvor man bruker tid på å diskutere bagateller som ikke fører skolen videre.

Vi fant også at de rektorene vi har studert kommuniserer tydelige forventninger til lærerne ved skolen og arbeidet deres i klasserommet. For at lærerne skal kunne gjøre en god jobb, må de vite hva som forventes av dem. Rektorene må følge med på skolens undervisningspraksis og gi rom for refleksjon over praksis og erfaringsdeling i kollegiet. For at lærere skal utvikle seg og sin undervisningspraksis har det stor betydning at de får innsikt i egne praksiser og holdninger og verdier som ligger til grunn for det de gjør. Skoleledelsen har i denne sammenhengen stor påvirkning på i hvor stor grad lærerne evner å reflektere over egen praksis. For at lærerne skal kunne utfordre hverandres praksis, er det avgjørende at læringsmiljøet ved skolen er bygget på tillit og kollegial støtte. Gode relasjoner mellom ledelsen og mellom kolleger er viktig for et godt arbeidsmiljø.

Rektorene i vår studie anså det å ha gode relasjoner mellom leder og ansatte og mellom ansatte i skolen som betydningsfullt for å skape et trygt og godt læringsmiljø på skolen. Lærere må ha tillit til ledelsen og de må føle at ledelsen vil deres beste for at de skal tørre å bli utfordret omkring egen undervisningspraksis. Det må være rom for å prøve og feile, og ledelsen må støtte og veilede de lærerne som sliter. Gode relasjoner er derfor en grunnstein i det kollektive samarbeidet som må skje på skolen.

Våre funn støtter teori om at skolen må utvikle en kollektiv samarbeidskultur for at undervisningen skal forbedres. Skolelederen må støtte endringen av samarbeidskultur og fremme betydningen av godt samarbeid slik at lærerne ser fordelene ved dette. Lærerne må ville dette selv for at samarbeidskulturen skal utvikles positivt. Rektor må derfor være en rollemodell som fremmer skolens visjon og er tydelig på hvilken retning skolen skal. Samtidig må rektor være tett på lærerne og læringsprosessene i skolen. Dette er viktig for at ledelsen skal kunne fange opp signaler på at ting ikke fungerer og dermed gå inn og justere kurs.

Vår studie viser at rektorene i våre empiriskoler har et sterkt fokus på undervisning og lærernes læring. De jobber for at undervisningen ved skolen hele tiden skal bli bedre. Vi har i denne studien forutsatt at elevenes læringsutbytte blir bedre når undervisningen blir bedre, men kan ikke si dette med sikkerhet.

Baserte på våre data og foreliggende teorier og litteratur vil vi konkludere med at utviklingsorienterte rektorer ønsker å forbedre lærernes læring og undervisningspraksis ved å legge til rette for en kollektiv samarbeidskultur, med et tydelig fokus på å skape gode relasjoner mellom de ansatte og arbeid i team. Lærerne skal også oppleve en tydelig

struktur av fellestid og vite hva som forventes av dem både i forhold til skolen, kollegaer og i selve undervisningssituasjonen. Denne studien bidrar til et klarere bilde av hvilke grep rektorer i Norge tar for å nå myndighetenes målsetning om å utvikle skolen til en lærende organisasjon og forbedre elevenes læringsutbytte. Men vi trenger flere studier gjort i en norsk kontekst som setter søkelyset på sammenhengen mellom skoleledelsen og elevenes læringsresultater for å kunne gi anbefalinger for endring av praksis. Kanskje det er på tide med en norsk metastudie?

6.1 Avsluttende refleksjon

Arbeidet med denne oppgaven har vært givende og interessant. Mye av det vi har funnet ut stadfester tidligere forskning på feltet. Vi har sett at dersom man skal lykkes i å utvikle undervisningspraksisen i skolen, må man spille på lag med lærerne. Som rektor må du ha legitimitet og tillit i personalet for å kunne sette i gang endringer. Det er også viktig å bruke mye tid og prioritere denne tiden riktig, da endringsarbeid kan være en tidkrevende prosess. Vi ser også at det ligger et stort potensiale for utvikling i norske skoler, noe som krever at rektor må ta grep og lede prosessene på en tydelig måte.

Litteraturliste:

- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2004). *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt. Noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. København: Danmarks pædagogiske universitets forlag.
- Emstad, A. B. (2012). Transformasjonsledelse. i M. B. Postholm (red.), *Lærernes Læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 67-82). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Emstad, A. B., & Postholm, M. B. (2010). "Instructional Leadership" - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. i R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik (red.), *Kompetent skoleledelse* (ss. 183-194). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. i M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 51-65). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Fuglestad, O. L. (1997). Leiing "nedanfrå" - handling, samhandling og forandring. i O. L. Fuglestad, & S. Lillejord (red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (ss. 57-76). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gourlay, S. (2006). Conceptualizing Knowledge Creation: A Critique of Nonaka's Theory. *Journal of Management Studies, Volume 43 (7)*, , ss. 1415-1436.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly, Volume 13 (4)*, ss. 423-451.
- Grøterud, M., & Nilsen, B. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. i M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 83-96). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management i Education, Volume 22 (1)*, ss. 31-34.
- Hatch, M. J. (2011). *Organisasjonsteori. Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Imsen, G. (2004). Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: Er det noen sammenheng? i G. Imsen (red.), *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (ss. 144-164). Oslo: Universitetsforlaget.

- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. i R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik (red.), *Kompetent skoleledelse* (ss. 125-145). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, (4. utg.)*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Meld. St. 30 (2003-2004) Kultur for Læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Meld. St. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Meld. St. 19 (2009-2010) Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Hentet fra http://www.leadersdesktop.sa.edu.au/leadership/files/links/school_leadership.pdf den 6. mai 2015
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisations*, 28:1, ss. 27 - 42.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhre, H. (2009). Ledelse av skoler i utvikling - hva kan et sosialkonstruktivistisk perspektiv tilføre? i R. A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik (red.), *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (ss. 23-33). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr 2 2006, ss. 96-108.
- Møller, J. (2007). Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. i J. Møller, & L. Sundli (red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (ss. 165-184). Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS.

- Møller, J., & Fuglestad, O. L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerestudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. i M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 21-49). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E., Sandvik, L., o.a. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. Trondheim: NTNU program for lærerutdanning.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert ledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline, The Art & Practice of The Learning Organisation*. London: Random House Business Books.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse. (3. utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, volume 7 (4), ss. 221-258.
- Søby, M. (2006). Formatering. *Digital kompetanse, vol 1*, ss. 1-4.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kompetanse for utvikling; Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005 - 2008*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *En lærende skole; Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Valle, R. (2006). Tydelighet og føyelighet. Diskursivt blikk på norsk skoleledelse i utdanningspolitiske dokumenter. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 26, ss. 243-257.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. i O. L. Fuglestad, & S. Lillejord (red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv* (ss. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Wennes, G., & Irgens, E. (2015). Læring om ledelse. En introduksjon til ledelse og ledelsesforskning. i A. B. Emstad, & E. Angelo (red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole – skoleledelse mellom allmenndanning og talentutvikling*. (ss. 1-18). Oslo: Cappelen Damm.

Vedlegg

1. Svarbrev fra NSD
2. Samtykkeskjema
3. Intervjuguide

Vedlegg 1: Svarbrev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårlagen gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 07
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Kjell Atle Halvorsen
NTNU

7004 TRONDHEIM

Vår dato: 22.07.2014

Vår ref: 39232 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.07.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39232	<i>Ledelse av kollektive læringsprosesser</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjell Atle Halvorsen</i>
<i>Student</i>	<i>Jannike Strugstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jannike Strugstad jannike.strugstad@steinkjer.kommune.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO NSD: Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHAGEN NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. nsd@ntnu.no
TRONHØJ NSD: SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@calbiv.ut.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39232

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lyd- og videoopptak

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Takk for at du muntlig har sagt deg villig til å stille opp som informant til vår master oppgave i skoleledelse ved NTNU 2014/2015.

”Ledelse av kollektive læringsprosesser”

Bakgrunn og formål

Studien er en masteroppgave i skoleledelse ved NTNU. Vi ønsker i vår oppgave på finne ut hva rektorer som oppleves å lykkes med utviklingsarbeid i sin skole gjør i sitt personale rent konkret.

Vi har spurt en studieleder ved en høyskole og en rådmann om hver å plukke ut 3 rektorer de mener driver godt utviklingsarbeid på sin skole. Du har derfor blitt foreslått fra en av disse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Informasjonsinnhentingene består av et intervju på 1-1,5 timer. Spørsmålene vil omhandle ditt arbeid ved skolen og hvordan du legger til rette for utviklingsarbeid i personalet ved skolen. Intervjuet vil bli tatt opp på lydfil

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Når oppgaven er ferdig, vil lydfiler slettes og du vil bli behandlet anonymt både i datamaterialet og i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Jannike Strugstad, tlf 97655867.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide:

Spørsmål:	stikkord	Mulige oppfølgingsspørsmål	Notater
Innledning:			
Kan du begynne med å fortelle litt om skolen?	Skolestørrelse Antall ansatte Ledelsen	Hvordan er skolen organisert?	
Hvor mange år har du vært rektor ved skolen?			
Læring i organisasjonen:			
Hvordan foregår samarbeidet mellom lærerne på skolen?	Møtetid Trinn, team, fagseksjoner, Formelle og uformelle samtaler	Hvor ofte har dere personalmøter/fellesmøtetid? Hvor lenge varer disse møtene?	
Kan du fortelle litt om innholdet i den felles møtetiden som dere har?	Utviklingsfokus Be om eksempler	Hvordan implementeres nye arbeidsmetoder i personalet?	
Hva legger du i begrepet «lærende møter»?	Ønsker rektor at møtene i skolen skal være lærende?	Hvordan sørger du som rektor for at personalmøtene er lærende/utviklende?	
Har dere drøftet hva slags utvikling dere ønsker i skolen?	Hva? På hvilken måte?	Hva er viktig for dere som skole? Hvorfor? Hvordan har dere kommet fram til skolens utviklingsmål?	
Hva legger du i uttrykket «erfaringsdeling»?			
Hvordan legger du til rette for erfaringsdeling i kollegiet?	Dele opplegg Dele erfaringer Drøfte utfordringer Kunnskaps- og læringsprosesser Individ – kollektiv Utvikling - drift	Be om eksempler Finnes det en plan for utviklingsarbeidet – prosessen? Hvordan fordeles tiden til lærerne? Hvordan kan du dreie arbeidet fra individuelle driftsoppgaver til kollektiv utvikling?	
På hvilken måte evaluerer dere skolens handlingsplan?	Evaluering av arbeidet generelt kan også komme inn her		
Har dere utfordringer i skolehverdagen som gjentar seg med jevne/ujevne mellomrom?	Konkret, be om eksempler	Hvordan håndteres disse?	

Elevsentrert ledelse: (Utviklingsperspektiv som omfatter elevene)			
Hvordan tilegner du deg kunnskap om hva som foregår i klasserommene?	Vær konkret, be om eksempler		
Hvordan tar du opp elevresultater med lærerne?	Kartleggingsprøver Eksamensresultater Resultater på nasjonale prøver	Hvordan jobber dere videre med disse? På hvilken måte får dette konsekvenser for undervisningen? Hvordan følger du opp?	
Hva er for deg en god lærer?	Kompetanseheving Personlig utvikling	Hva skjer dersom du finner ut at en lærer ikke holder mål? Hvordan håndterer du manglende kompetanse i personalet?	
Ledelse:			
Hvordan ser du på din rolle som leder?	Delegering av ansvar Ledelsesfilosofi ??	Hvordan fordeler dere ansvaret i ledelsen? Hvor bevisst er du på din rolle som leder i hverdagen?	
Hva legger du i begrepet «tydelig ledelse»?			
Hvordan bruker du som rektor tida di?	Drift - utvikling	Hva bruker du mest tid på? Hva er du mest bekymret for? Hvordan holder du deg faglig oppdatert?	
Er det noe annet du ønsker å fortelle som kan være av interesse for denne studien?			