

Edith Husby

*«Hvis det ikke er noe som foregår, så blir det som å sovne på post»*

Om ledelse av implementeringa av utviklingsarbeidet  
«Plan for lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag»  
i grunnskolen i Kristiansund Kommune

Masteroppgave i skoleledelse

Høst 2014

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Program for lærerutdanning

Samarbeidsnettverket for mastergrad i skoleledelse

Edith Husby

*«Hvis det ikke er noe som foregår, så blir det som å sovne på post»*

Om ledelse av implementeringa av utviklingsarbeidet  
«Plan for lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag»  
i grunnskolen i Kristiansund Kommune

Master i skoleledelse

NTNU 2014

## FORORD

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært lærerikt og krevende. Jeg har lært mye om vitenskapelig forskning og skriving, og også om å drive utviklingsarbeid. Det har vært krevende fordi det har foregått ved siden av full jobb, derfor har jeg også brukt tre semester på å bli ferdig. Motivasjonen for å skrive om utviklingsarbeid har vært sterk, både før, underveis og mot slutten av oppgaven. Det har vært interessant å se på praksis i lys av teorien, og få innblikk i arbeidet med implementeringa av utviklingsarbeidet på de tre forskjellige skolene. Jeg har fått god hjelp av min hovedveileder ved NTNU, Nils Ole Nilsen, og vil rette en stor takk til han for god veiledning. Jeg mener han har gitt gode tilbakemeldinger som hele tiden brakte arbeidet med oppgaven videre, og han ga også støttende og oppmuntrende kommentarer underveis. Det satte jeg stor pris på.

Jeg vil også takke Tove Johannessen, skolefaglig rådgiver i Kristiansund Kommune, fordi hun var så positiv til min henvendelse da jeg spurte om tillatelse til å intervjuere rektorer, og tok saken opp på første rektormøte. Jeg vil også rette en stor takk til Randi Skjevling, logoped ved Kristiansund Opplæringscenter, for verdifull bakgrunnsinformasjon om utviklingsarbeidet. En stor takk går til de tre rektorene som satte av tid til intervju i en travel hverdag, for deres åpenhet og for at de så raust delte av sine erfaringer.

Marit Wærstad, inspektør ved Kristiansund Voksenopplæring, har lagt til rette for avspasering, slik at jeg fikk det når jeg trengte det. Uten det hadde det blitt vanskelig å få skrevet denne oppgaven.

Tilslutt må jeg takke familien min, og spesielt mine to tenårings sønner, for deres tålmodighet. Jeg har brukt mange helger og ferier, som jeg kunne brukt sammen med dem. Uten så greie og forståelsesfulle gutter hadde jeg ikke kommet i mål.

Kristiansund 26. oktober 2014

Edith Husby

## Innholdsfortegnelse

<b>KAPITTEL 1: INNLEDNING</b> .....	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.1.1 Ansvar for og viktigheten av å drive utviklingsarbeid.....	2
1.1.2 Utviklingsarbeidet «Plan for lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag».....	3
1.1.3 Plan for utviklingsarbeidet.....	4
1.1.4 Utviklingsarbeidet plassert i en større sammenheng.....	5
1.1.5 Mål for utviklingsarbeidet.....	5
1.2. Forskningsprøsmål og overordnet problemstilling.....	6
1.2.1 Forskningsprøsmål.....	6
1.2.2. Avgrensninger.....	6
1.3. Oppbygging av oppgaven.....	7
<b>KAPITTEL 2: TEORI</b> .....	8
2.1. Peter Senges disipliner.....	9
2.1.1. Personlig mestring.....	9
2.1.2. Mentale modeller.....	10
2.1.3. Felles visjon.....	10
2.1.4. Gruppelæring.....	11
2.1.5. Den 5. disiplin: systemtenkning.....	12
2.2. Teoriens betydning.....	13
2.3. Praktiske problemer i lærende organisasjoner.....	14
2.4. 4 perspektiver på ledelse.....	14
2.4.1. Instructional leadership.....	15
2.4.2. Successful School Leadership.....	16
2.4.3. Transformasjonsledelse.....	17
2.4.4. Distribuert ledelse.....	18
<b>KAPITTEL 3: METODE</b> .....	19
3.1. Design.....	20
3.2. Valg av forskningsmetode.....	20
3.3. Tematisering av intervjuprosjekt.....	22
3.4. Planlegging av intervjuene/design.....	23
3.5. Utvalg.....	23
3.6. Selve intervjuet.....	25
3.7. Transkribering.....	26
3.8. Analyse.....	27

3.9. Verifisering.....	28
3.9.1. Lange opphold i forskningsfeltet.....	28
3.9.2. Triangulering.....	29
3.9.3. Member checking.....	29
3.9.4. Avkreftende/bekreftende/uforutsette tilfeller.....	29
3.9.5. Forskningsetiske dimensjoner.....	30
3.10. Rapportering.....	32
<b>KAPITTEL 4: EMPIRI.....</b>	<b>33</b>
4.1. Forskningsspørsmål 1.....	33
4.1.2. Målet for utviklingsarbeidet.....	34
4.1.3. Viktigheten av å sikre felles forståelse.....	36
4.1.4. Viktigheten av å holde fokus.....	37
4.2. Oppsummering av forskningsspørsmål 1.....	38
4.3. Forskningsspørsmål 2.....	39
4.4. Oppsummering av forskningsspørsmål 2.....	41
4.5. Forskningsspørsmål 3.....	41
4.6. Oppsummering av forskningsspørsmål 3.....	43
<b>KAPITTEL 5: DRØFTING.....</b>	<b>46</b>
5.1. Hvordan har det blitt arbeidet med leseplanene i alle faser.....	46
5.2. Hva har vært den største utfordringa i dette arbeidet, og hvorfor?.....	50
5.3. Hvilke lederegenskaper kreves?.....	51
5.4. Oppsummering av drøftinga av funnene.....	55
<b>KAPITTEL 6: OPPSUMMERING.....</b>	<b>57</b>
6.1. Oppsummering av forskningsarbeidet.....	57
6.2. Konklusjon.....	57
6.3. Mulig tema for videre forskning.....	60
<b>KILDE- OG LITTERATURLISTE.....</b>	<b>62</b>
<b>LISTE OVER VEDLEGG.....</b>	<b>65</b>

## **SAMMENDRAG**

Stortingsmelding 30 og 31 understreker begge at skoleledelsen betyr mye for læring og læringsmiljø, og at skolen trenger kompetente og tydelige skoleledere med positive holdninger til endring for å kunne utvikle seg til en lærende organisasjon. (St.meld.30, 2003-2004 og St.meld. 31, 2007-2008). Stortingsmelding 16 understreker at hvis skole-eier og skoleledelse ikke sikrer opplæringen og har gode rutiner for oppfølging, vil dette ramme elevene som ikke har foreldre som har muligheter til å støtte elevenes læringsarbeid. (St.meld. 16, 2006-2007). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter, som er et grunnlagsdokument for Kunnskapsløftet, definerer lesing som en av de 5 grunnleggende ferdigheter, og skal brukes som verktøy og referanse for å utvikle og revidere læreplaner for alle fag. (Kunnskapsløftet, 2014). Stortingsmeldingene og Rammeverket for grunnleggende ferdigheter er med på å understreke ansvaret for og viktigheten av å drive utviklingsarbeid rundt lesing som grunnleggende ferdighet.

Denne mastergradsoppgaven tar for seg utviklingsarbeidet «Plan for lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag», som ble satt i gang av Kristiansund Kommune i perioden 2010 – 2013, i alle barnehager og grunnskoler i kommunen. Målet for utviklingsarbeidet var en bedring i elevenes leseferdigheter på avgangskarakterer, kartleggingsprøver og nasjonale prøver i 2013. Men utviklingsarbeidet hadde også et organisatorisk mål: å etablere en kultur for erfaringsutveksling på den enkelte enhet og videreutvikle skolene til lærende organisasjoner. (Kristiansund Kommune, 2010).

Den overordnede problemstilling for denne oppgaven er hvordan implementeringa av dette utviklingsarbeidet ledes i skolene. En kvalitativ forskningsundersøkelse basert på intervjuamtaler med tre skoleledere i tre forskjellige barneskoler er gjennomført. Intervjuene er tatt opp i lydformat og transkribert til tekst, som er sendt til skolelederne for gjennomlesing og godkjenning. Materialet er blitt analysert og kategorisert. Empirien er tolket i lys av Peter Senges teorier om lærende organisasjoner og 4 perspektiver på god skoleledelse.

Jeg fant sammenhenger mellom teori og praksis. Alle skolene har lykket med utviklingsarbeidet, fordi det har hatt en positiv innvirkning på elevenes læringsutbytte. Utviklingsarbeidet har også hatt en positiv innvirkning på lærernes læring. Det ser dermed ut som alle skolene har gjort en god jobb med å implementere utviklingsarbeidet. Men en av skolene ser ut til å ha kommet lenger i å utvikle seg til en lærende organisasjon. Jeg fant noen sammenhenger også her.

## **KAPITTEL 1: INNLEDNING**

Høsten 2010 sto følgende artikkel i Tidens Krav, lokalavis for Kristiansund og Nordmøre, under tittelen «Lesing ga resultater». Artikkelen handlet om nasjonale prøver, og at en av byens skoler skåret høyt på den. I engelsk kom de på 2. plass i fylket. Grunnen skolen oppga i intervjuet var at det gode resultatet skyldtes mye lesing i absolutt alle fag. Skolen hadde laget en plan for lesing i alle fag, og fulgte den fra 1. – 7. trinn. (Jensen, 2010)

Høsten 2011 sto artikkelen «Fire skoler i teten» i samme lokalavis. Den tidligere nevnte skolen var en av fire skoler som lå i teten på nasjonale prøver når det gjaldt leseferdigheter blant 5. klassinger på Nordmøre, med karakteren 2,3 i lesing. (Holsbøvåg, 2011).

Jeg har tatt med disse to avisartiklene for å vise aktualiteten i valget av tema for oppgaven min: utviklingsarbeidet «Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag». Da jeg leste disse to artiklene tenkte jeg sikkert det samme som resten av byens befolkning, hva er det denne skolen gjør for å få så gode resultater? Disse to avisartiklene danner bakteppe når jeg nå skal innlede med bakgrunnen for at jeg valgte nettopp dette utviklingsarbeidet som tema for mastergradsoppgaven min.

### **1.1. Bakgrunn for valg av tema**

I begynnelsen av 2011 jobbet jeg som lærer på en barneskole i Kristiansund. Kommunalsjef Ole Bjørn Moen, skolefaglig rådgiver Gunvor Rolland og logoped Randi Skjevling kom da til skolen der jeg jobbet, og presenterte et utviklingsarbeid som alle grunnskolene i Kristiansund skulle jobbe med «Plan for lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag.» Jeg hadde da jobbet som lærer i samme kommune i snart 20 år. I den perioden hadde det aldri skjedd før at et utviklingsarbeid hadde blitt presentert på den måten, av kommunalsjefen. Mål, arbeidsmåter og tiltak i utviklingsarbeid hadde aldri blitt presentert for oss lærere fra skole-eier tidligere. Skole-eier hadde aldri vært så tydelig i et utviklingsarbeid før.

Den skolen som fikk avisoppslag i lokalavisa på sine gode resultater på nasjonale prøver, ble holdt frem som en foregangsskole i presentasjonen av



utviklingsarbeidet. De var de første som hadde startet med utviklingsarbeidet, og hadde utarbeidet en plan for lesing i alle fag, som var veldig god. Denne planen skulle brukes som eksempel, men alle skolene skulle utarbeide sin egen med utgangspunkt i sin egen praksis og sine egne erfaringer.

Jeg må si at mine tidligere erfaringer med utviklingsarbeid på denne skolen ikke var så gode. Tendensen var at utviklingsarbeidet holdt på en periode, så «rant det ut i sanden» og hadde ikke forandret undervisninga i stor grad. Så kom en ny trend, et nytt utviklingsarbeid, vi hoppet raskt på og det samme gjentok seg.

Det at skole-eier var så tydelig, og holdt frem en skole som et eksempel på en som hadde lykkes godt med utviklingsarbeidet, kombinert med mine dårlige erfaringer med tidligere utviklingsarbeid, gjorde at jeg ble interessert i å finne ut hva som kreves for å drive vellykkede utviklingsarbeid. Derfor valgte jeg det som tema for mastergradsoppgaven.

Først vil jeg si noe om hva overordnede styringsdokumenter sier om hvem som har ansvaret for å drive utviklingsarbeid og viktigheten av å drive utviklingsarbeid på en skole.

### **1.1.1. Ansvar for og viktigheten av å drive utviklingsarbeid**

I stortingsmelding 30 understrekes det at skolen trenger kompetente og tydelige skoleledere med positive holdninger til endring for å kunne utvikle seg til en lærende organisasjon (St.meld. 30, 2003-2004). Dette understreker skoleleders ansvar for å drive utviklingsarbeidet. Stortingsmelding 16 understreker ansvaret hos skolelederne, men også hos skole-eier:

*Dersom skoleeier og skoleledelse ikke påser at opplæringen sikrer høye forventninger om læring hos alle elever, og har gode rutiner for oppfølging, vil dette særlig ramme elever som ikke har foreldre som har muligheter til å støtte elevens læringsarbeid*

(St.meld. 16, kap.1,5)

Stortingsmelding 31 slår fast at skoleledelse betraktes som viktigere for kvaliteten i skolen nå enn hva som har vært tilfelle tidligere. Stortingsmeldingen peker på at skoleledere har fått mer omfattende oppgaver og ansvar, og at skoleledelse etter

hvert har blitt mer krevende og komplisert. Stortingsmeldingen slår fast at skoleledelsen betyr mye for læring og læringsmiljø. (St.meld 31, 2007 – 2008).

Læreplanverket for kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående opplæring danner fundamentet for opplæring i skole og bedrift. Det inneholder læreplaner for fag, generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen og fag- og timestfordeling. Rammeverk for grunnleggende ferdigheter, fastsatt av kunnskapsdepartementet 11. januar 2012, definerer 5 grunnleggende ferdigheter som brukes som verktøy og referanse for å utvikle og revidere læreplaner for fag. De 5 grunnleggende ferdighetene er: digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive. Å kunne lese er definert som en av de 5 grunnleggende ferdighetene, og i rammeverket står det definert hva det er å kunne lese, hvordan leseferdighet utvikles og 5 nivå i å kunne lese som grunnleggende ferdighet. (Kunnskapsløftet, 2014).

Stortingsmeldingene understreker at skoleledelsen betyr mye for læring og læringsmiljø, viktigheten av å drive utviklingsarbeid for å utvikle seg til lærende organisasjoner og plasserer ansvaret for det hos både skole-eier og skoleleder. Kunnskapsløftet og grunnlagsdokumentet Rammeverk for grunnleggende ferdigheter understreker viktigheten av å drive utviklingsarbeid rundt lesing, fordi det er en grunnleggende ferdighet i alle fag.

Jeg vil gi mer bakgrunnsinformasjon for utviklingsarbeidet «Plan for lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag», hvor det foregår, plan for arbeidet og målsetning for utviklingsarbeidet.

### **1.1.2. Utviklingsarbeidet «Plan for lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag»**

Utviklingsarbeidet foregår i kommunene i Nettverk Nordmøre: Aure, Averøy, Halså, Kristiansund, Rindal, Smøla, Surnadal, Sunndal og Tingvoll. Det har oppstått i forbindelse med kompetanseutvikling og debatt rundt resultatene fra de internasjonale studiene PISA og PIRLS i kommuneadministrasjonene i Nettverk Nordmøre. Det ble satt fokus på leseopplæringen ved å utarbeide en plan for lesing som grunnleggende ferdighet for 1. – 10. trinn. Planen skal ta utgangspunkt i kompetansemålene i faget norsk i LK06, men er en plan som retter søkelyset på

lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag på alle trinn. Planen skal ikke erstatte kommunens eller skolens egen plan for leseopplæring. Hver skole må gjennomgå sin leseopplæring og avklare hvordan de best kan sikre og videreutvikle god opplæring. Den enkelte kommune avgjør hvordan planen forankres og brukes. Planen vil være utgangspunkt for felles kompetansehevingstiltak i regionen. Liv Engen fra Lesesenteret i Stavanger har veiledet underveis i arbeidet. (Nettverk Nordmøre, 2008).

### **1.1.3. Plan for utviklingsarbeidet**

Det er utarbeidet en milepælsplan for arbeidet. Følgende står i planen om de ulike milepælene:

Milepæl 1 er å utarbeide en ståstedsanalyse som skal gjennomføres på hver enhet etter at prosjektet er presentert. Det har vært en kick-off samling for prosjektet med presentasjon av opplegg, organisering og erfaringsutveksling der rektorer og barnehagestyrere, kommunalsjef, representanter fra utviklingsseksjonen i kommunen, kompetansesenteret Kristiansund Opplæringscenter og språk- og leseveilederne på skolene var til stede. Det har blitt etablert en lokal styringsgruppe på hver skole/barnehage, og skolene inviterer barnehagene inn i sine klynger. Klyngene utarbeider sin egen milepæls- og prosjektplan.

Milepæl 2: det utarbeides en skisse til plan for lesing på alle skolene, overgang skole-barnehage, for arbeid med språk i barnehagene. Skolene får godkjent sine planer av skole- og barnehageeier, og en endelig plan utarbeides. Rektor i samarbeid med språk- og leseveileder og styrer er ansvarlig.

Milepæl 3: Skolene og barnehagene skal ha utarbeidet sine planer og implementert dem. Skolene skal arbeide systematisk med læringsstrategier. Det er etablert en kultur for erfaringsutveksling på den enkelte enhet. Arbeidet skal vises i elevenes leseferdigheter på avgangskarakterer, kartleggingsprøver og nasjonale prøver i 2013. Der måles grad av måloppnåelse. (Kristiansund Kommune, 2010).

I tillegg til dokumentasjon av arbeidet med planen i de ulike "klyngene" gjennom milepælene, følges utviklingsarbeidet opp i kommunalsjefens medarbeidersamtaler med rektorene/styrerne. Rektormøtene brukes også til

oppfølging. Rektorene får tilbud om veiledning underveis av logoped ved Kristiansund Opplæringscenter hvis de har behov for det.

#### **1.1.4. Utviklingsarbeidet plassert i en større sammenheng**

Dette utviklingsarbeidet er en del av et overordnet styringsdokument for grunnskolen 2010 - 2013, utarbeidet av Kristiansund kommune, som heter Spor (Kristiansund Kommune, 2010). Her er språklig kompetanse et av tre satsingsområder. De to andre er sosial kompetanse og god helse.

Utviklingsarbeidet «Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag» henger sammen med flere andre tiltak som er satt i gang under satsingsområdet språklig kompetanse. Blant annet kurses utvalgte lærere på hver skole til språk- og leseveiledere i samarbeid med universitetet i Oslo. Fra Ord til Handling er også en del av det overordnede satsingsområdet. Kunnskapsløftet - fra Ord til Handling er en statlig satsing, et program som yter praktisk bistand fra kompetansemiljø og støtte til lokale skoleutviklingsprosjekter, og skal sette flere skoler i stand til å forbedre læring og læringsmiljø. (Kunnskapsløftet – fra Ord til Handling).

#### **1.1.5. Mål for utviklingsarbeidet**

Målene for utviklingsarbeidet er bedring av kommunens resultater på nasjonale prøver, avgangskarakterer og eksamensresultater, men også at skolene skal utvikles til lærende organisasjoner. I milepælsplanen står at det skal etableres en kultur for erfaringsutveksling på den enkelte enhet. I arbeidet med moduloppgave 8: Skolen mellom politikk, administrasjon og pedagogikk, intervjuet jeg kommunalsjef Ole Bjørn Moen, Gunvor Rolland og Bjørn Elgsaas, skolefaglige rådgivere i kommunen om utviklingsarbeidet sett fra skole-eiers side. Det ble foretatt i mai 2011. De sa i intervjuet at utviklingsarbeidet har et organisatorisk mål: skolene skal videreutvikle seg til lærende organisasjoner.

En lærende skole kan defineres på følgende måte: “Skolens muligheter til kontinuerlig å forbedre og endre kritiske aktiviteter og prosesser, samt skape sin egen fremtid, i den hensikt å oppnå etablerte mål, eller endre disse målene” (Johannessen og Olsen (2008), s 161).

## **1.2. Forskningsspørsmål og overordnet problemstilling**

Jeg ønsket å finne ut av hvordan det arbeides med utviklingsarbeidet i skolene. Det er en vid problemstilling, og det ble nødvendig å snevre den noe inn. Derfor tok jeg utgangspunkt i fasen der utviklingsarbeidet var da jeg startet denne oppgaven, med implementeringsfasen. Min problemstilling for mastergradsoppgaven blir da:

Hvordan ledes implementeringa av utviklingsarbeidet «Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag».

### **1.2.1. Forskningsspørsmål**

Jeg har forsøkt å avgrense problemstillinga i forskningsspørsmålene. I Milepælsplanen for utviklingsarbeidet står det at hver skole skal utarbeide leseplaner. (Kristiansund Kommune, 2010). Jeg tar utgangspunkt i at jeg regner med at det er flere faser i dette arbeidet, før arbeidet starter, en prosess underveis og når leseplanene er ferdige. Ut fra den antagelsen kommer jeg fram til forskningsspørsmål 1: hvordan jobbes det med leseplanene før, underveis og etter de har blitt laget. Jeg går ut fra at dette kan være krevende, derfor spør jeg om hva utfordringene kan være. Målet for utviklingsarbeidet er å bedre elevenes resultater på avgangskarakterer, kartleggingsprøver og nasjonale prøver, men har også et organisatorisk mål: å videreutvikle en lærende organisasjon. Derfor spør jeg om hvilke lederegenskaper som kreves, for jeg går ut fra at det kreves noen lederegenskaper for å videreutvikle en lærende organisasjon.

Problemstillinga har 3 forskningsspørsmål:

1. Hvordan jobbes det med leseplanene før, underveis og etter utviklingsarbeidet startet?
2. Hvilke utfordringer har det vært i dette arbeidet?
3. Hva krever det av lederegenskaper?

### **1.2.2. Avgrensinger**

I oppgaven ser jeg på tre skolelederes erfaringer med å implementere et konkret utviklingsarbeid, som heter «Plan for lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag». Oppgaven er avgrenset til hvordan de organiserer arbeidet på hver sin

skole, og handler derfor ikke om lesing. Jeg har ikke inkludert viktigheten av lesing, teorier eller metodikk om lesing, eller en analyse av leseplanene. Målet for utviklingsarbeidet er å bedre elevenes resultater på avgangskarakterer, kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Men jeg har ikke gått nærmere inn på om skolene har lykket med det, annet enn det rektorene har referert gjennom intervjuene. Jeg har heller ikke sett på skole-eiers eller læreres erfaringer med utviklingsarbeidet, og hva de mener om arbeidet med det pedagogiske eller det organisatoriske målet. Oppgaven tar for seg hvordan tre skoleledere har arbeidet med å implementere utviklingsarbeidet, hvordan de har arbeidet med leseplanene gjennom alle faser, hvilke utfordringer de ser i dette arbeidet og hvilke lederegenskaper de mener kreves.

### **1.3. Oppbygning av oppgaven**

Denne oppgaven består av 6 kapitler inkludert innledning og avslutning, der innledning er første kapittel. I kapittel 2 redegjør jeg for teoretisk tilnærming. I kapittel 3 forklarer jeg den metodiske tilnærmingen, design og hvordan jeg har sikret kvalitet på forskningen. Kapittel 4 inneholder empirien og en analyse av funnene under hvert forskningsspørsmål. I kapittel 5 drøfter jeg analysen av funnene opp mot teori under hvert forskningsspørsmål. I kapittel 6 har jeg tatt med en oppsummering av hele arbeidet før jeg konkluderer på den overordnede problemstillinga. Helt til slutt prøver jeg å peke på nye sider ved utviklingsarbeidet som det kan forskes på.

I innledningskapittelet har jeg introdusert temaet for oppgaven, og satt det inn i en kontekst. Her har jeg brukt stortingsmeldinger og lokale planer utarbeidet av kommunen. Deretter har jeg presentert problemstilling og forskningsspørsmål, avgrensninger jeg har foretatt og hvordan jeg har bygget opp oppgaven.

I kapittel 2 vil jeg presentere den teoretiske tilnærmingen til arbeidet og de teoretiske perspektiver som er lagt til grunn for drøfting av empirien.

## KAPITTEL 2: TEORI

I dette kapittelet vil jeg presentere teori jeg har valgt ut som relevant for problemstilling og forskningsspørsmål.

Først vil jeg gjøre rede for målene for utviklingsarbeidet og knytte de opp mot begrepet en lærende organisasjon. Så vil jeg se på relevant teori om lærende organisasjoner, og knytte det til min forskning. Jeg vil gå inn på noen problemer som kan oppstå i utviklingsarbeidet, og se nærmere på 4 perspektiver på ledelse som kan gi svar på problemstillinger rektorene kan komme til å stå ovenfor i arbeidet med dette utviklingsarbeidet.

Utviklingsarbeidet har som mål bedre elevenes resultater i lesing på kartleggingsprøver, nasjonale prøver og avgangskarakterer, og er nå i implementeringsfasen. Det innebærer at organisasjonen må "lære" av sin egen praksis, skolene må se på sin egen leseopplæring og kontinuerlig forbedre den. I Milepælsplanen for utviklingsarbeidet utarbeidet av Kristiansund Kommune står det at et av målene er å etablere en kultur for erfaringsutveksling på den enkelte enhet. (Kristiansund kommune, 2010). Jeg har tidligere hatt utviklingsarbeidet som tema på en moduloppgave. Da intervjuet jeg kommunalsjef Ole Bjørn Moen og 2 skolefaglige rådgivere i utviklingsavdelinga i kommunen. I det intervjuet brukte de begrepet en lærende organisasjon. Utviklingsarbeidet har et organisatorisk mål: skolene og barnehagene skal videreutvikle seg som lærende organisasjoner.

Peter Senge sier om den den lærende organisasjon at det er 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. Lærende organisasjoner er mulig, ikke bare fordi det å lære er en del av vår natur, men også fordi det er lystbetont å lære (Senge, 2004).

Han viser også til toppledere i næringslivet som sier at den mest vellykkede bedrift i 1990-årene vil være den lærende organisasjon og evnen til å lære raskere enn konkurrentene er trolig det eneste varige konkurransemessige fortrinn. (Arie de Geus, sjefen for planleggingsavdelingen i Royal Dutch/Shell).

## 2.1. Peter Senges disipliner

Peter Senge tar for seg 5 disipliner som alle har i seg en vesentlig dimensjon når det gjelder å skape organisasjoner som virkelig kan lære, og stadig kan forbedre sin evne til å realisere sine høyeste mål:

- Personlig mestring
- Mentale modeller
- Å skape felles visjoner
- Gruppelæring
- Systemtenking – den 5. disiplin

(Senge, 2004)

Jeg vil kommentere rundt hver disiplin, og knytte spørsmålene jeg stiller til rektorene rundt de 5 disiplinene.

Senge understreker viktigheten av individets læring og personlig mestring i en lærende organisasjon. (Ibid.)

### 2.1.1. Personlig mestring

“Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring. Men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring”. (Senge, 2004, s. 145)

Med begrepet “personlig mestring” mener Senge noe mer enn kompetanse og ferdigheter. Når personlig mestring blir en disiplin, en aktivitet som vi stadig integrerer i livet vårt, består den av to underliggende bevegelser:

- En kontinuerlig kartlegging av HVA ER VIKTIG FOR OSS?
- En kontinuerlig læring om hvordan vi klarere skal se vår nåværende virkelighet: HVOR BEFINNER VI OSS?

Kombinasjonen av visjon (det vi ønsker) og et klart bilde av nåværende virkelighet (hvor befinner vi oss i forhold til hvor vi ønsker å være), skaper en kreativ spenning. Det vesentlige ved personlig mestring er å lære hvordan man kan skape og opprettholde kreativ spenning i livet, ifølge Senge. (Ibid.)



Det understreker viktigheten av at skolen må ha et mål for utviklingsarbeidet. De må vite hva de ønsker at effekten skal bli for skolens del. Hvordan skolen ligger an på området “lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag” før de starter, må de også vite noe om. Hva er bra og hva fungerer ikke så bra på vår skole? Hva trenger vi mer kunnskap om? Kanskje trenger lærerne mer teori på leseutvikling og metodikk før de starter på utviklingsarbeidet? Kanskje en utfordring er ulik praksis fra lærer til lærer? Det er viktige spørsmål for å få ny innsikt på området “lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag” på den enkelte skole. Det har sammenheng med det Senge kaller for “mentale modeller”.

### **2.1.2. Mentale modeller**

Peter Senge hevder at ofte blir ny innsikt ikke tatt i bruk, fordi den er i strid med inngrodde forestillinger om hvordan verden er. Mentale modeller kan bestå av enkle generaliseringer/antagelser som aktivt former den måten vi handler på. De kan hindre læring, men også fremme læring. Å utvikle en organisasjons evne til å arbeide med mentale modeller innebærer både å lære nye ferdigheter og ta i bruk institusjonelle nytenkninger, slik at disse nye ferdighetene blir en del av alminnelig praksis. (Senge, 2004)

Det understreker viktigheten av å få til en felles forståelse hos lærerne før utviklingsarbeidet starter – en felles forankring i begynnelsen av utviklingsarbeidet. Det med enighet rundt viktigheten av å jobbe med utviklingsarbeidet, og dialog og diskusjon om innholdet i leseplanene som skal utarbeides, blir viktig. Her kommer skolekulturen inn, hvordan er kulturen for refleksjon om utviklingsoppgaver på skolen? Er lærerne er innstilt på å reflektere?

Hvordan jobbes det med å gi lærerne en felles forståelse for temaet og en retning for det videre arbeidet? Da kommer vi inn på viktigheten av en felles visjon.

### **2.1.3. Felles visjon**

Peter Senge sier at på sitt enkleste nivå er en felles visjon svaret på spørsmålet: hva ønsker vi å skape? og en felles visjon er avgjørende for den lærende organisasjonen fordi det gir læringen fokusering og energi. Mens tilpassende læring er mulig uten visjon, vil skapende (generativ) læring bare skje når mennesker søker etter å utrette noe som virkelig betyr noe for dem. Visjonen

skaper et overordnet mål og organisasjonens felles følelse av mål, visjon og verdier skaper en grunnleggende form for fellesskap. Å bygge en visjon er en vedvarende jobb som aldri tar slutt, det er ikke så viktig hvor visjonen kommer fra (fra toppledelsen eller fra mennesker som ikke befinner seg i lederposisjoner), men at den er knyttet til personlige visjoner hos mennesker i hele organisasjonen. Det krever kontinuerlige samtaler der mennesker føler seg frie til å gi uttrykk for sine tanker og også lærer å lytte til andres. (Ibid.)

Det vil kreve at lederen legger til rette for det, ved f.eks. å sette av tid til felles refleksjon i fellesskap. Utviklingsarbeidet ble satt i gang av utviklingsavdelinga i kommunen. Senge hevder at det ikke er så viktig hvor visjonen kommer fra, men det blir viktig å få alle på skolen med på å forplikte seg til den, som gruppe. Jeg må se etter hvordan rektorene har arbeidet med å få med seg alle.

#### **2.1.4. Gruppelæring**

Peter Senge sier at å mestre gruppelæring er et avgjørende skritt i arbeidet med å skape en lærende organisasjon. En gruppe er preget av 2 måter å snakke sammen på:

- dialog som er en fri og kreativ utforskning av tema, med det for øyet å oppdage et nytt syn
- diskusjon der forskjellige synspunkter blir presentert og forsvart og beslutninger blir fattet.

En lærende gruppe mestrer bevegelsen frem og tilbake mellom dialog og diskusjon. Senge fremhever viktigheten av dialog. De som regelmessig deltar i dialog utvikler dype tillitsforhold som også påvirker diskusjonen, en større forståelse for andres synspunkter og at denne forståelsen kan bedres ved at man er forsiktig med å fremheve sitt eget syn. Seier er ikke førsteprioritet. (Ibid.)

Dette blir viktig for min forskning. Hvordan lederen legger til rette for den kollektive læringa blir en viktig faktor for om de vil lykkes med utviklingsarbeidet. Om arbeidet med utviklingsarbeidet har vært preget store uenigheter, har kanskje ikke dialogen, som Senge fremhever som viktig, vært nok til stede i den kollektive læringa. Jeg må finne ut av hva som har preget den kollektive læringa på hver skole.

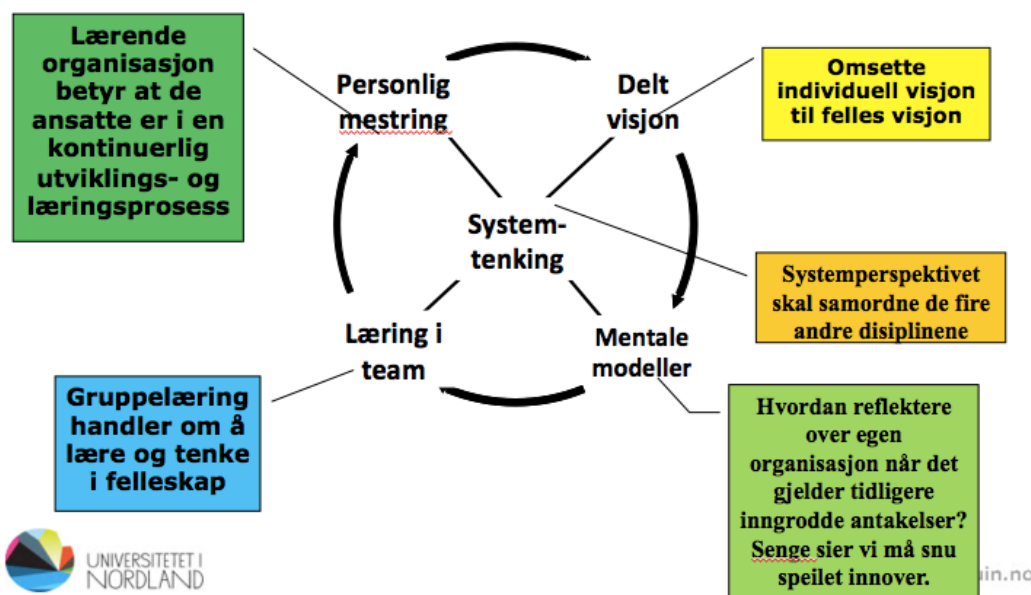
Den siste og 5. disiplin ser på helheten.

### 2.1.5. Den 5. disiplin: systemtenkning

Systemtenkning integrerer de andre disiplinene til en enhet av teori og praksis. Senge omtaler den som hjørnesteinen i hvordan lærende organisasjoner ser sin verden. Den er en disiplin for å oppfatte helheter. (Senge, 2004)

Det å se på helheten er viktig. Det må en refleksjon til på hvordan skolen lykkes i de ulike fasene av utviklingsarbeidet og hvorfor/hvorfor ikke de lykkes. Noe må kanskje forandres underveis i utviklingsarbeidet. Det er viktig at refleksjonen dekker alle disiplinene. Jeg vil bruke en figur som viser hvordan de 5 disiplinene henger sammen, og den viser også hvorfor Senge så på den 5. disiplinen som den viktigste. (Nilsen, 2013).

## Teoriområde 2: Organisasjonslæring (Senge, 2004)



Teoriområde 2: Organisasjonslæring (Nilsen, 2013)

Av alle de 5 disiplinene er disiplinen systemtenkning den viktigste, nettopp fordi den ser på helheten. Det er nødvendig, for uten systematikk blir det ingen utvikling. (Senge, 2004).

Det betyr at rektorene må sørge for at alle dimensjonene er ivaretatt i arbeidet med utviklingsarbeidet. De må se på alle dimensjonene og samspillet mellom dem hvis de eventuelt må justere kursen underveis, gjøre noen forandringer eller føre utviklingsarbeidet videre. I tillegg blir det viktig at arbeidet med utviklingsarbeidet også dekker teori, fra læreplanen og styringsdokumenter, teori om lesing og metodikk.

## 2.2. Teoriens betydning

Irgens tar for seg teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse i boka "Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling". (Ertsås og Irgens, 2012, s. 198). Han tar for seg tre typer av teori:

- teori av første grad (T1), som er en skjult (uartikulert) teori som finnes i all praksis
- teori av andre grad (T2), som er teori som praktikerne kan artikulere
- teori av tredje grad (T3), som er teorier relatert til lærerprofesjonen og styringsdokumenter - "teoretikerens teori".

(Ertsås og Irgens, 2012, s. 198)

Det er teori av tredje grad (T3) som anvendes til analyse av praksis, og du trenger en grunnleggende åpenhet og analytisk distanse til praksis for å stadig forbedre den. Teori av sterkere grad må brukes i refleksjonen rundt helheten.

Hvis bare teori av første grad (T1) og teori av andre grad (T2) benyttes, blir etablerte praksiser og tankesett i liten grad utfordret og lærerne baserer seg bare på erfaringer. T3 må inn for å gi et korrigerende utenfra perspektiv, den overvåker forholdet mellom T1 og T2 og praksis kan forbedres. (Ibid.)

Hva betyr dette for min forskning? Jeg må se etter om overordnet teori (T3) er brukt for å rette opp eller forandre retning underveis. Den teorien må være knyttet til mer enn bare erfaringer de har gjort seg underveis i arbeidet, men til læreplanen og styringsdokumenter. Hvis ikke blir ikke T3 brukt, og praksis og tankesett på den enkelte skole blir ikke utfordret i særlig grad. Forandringer blir kanskje bare gjort

på grunn av erfaringer de gjør seg underveis. Da får de liten virkning på lærernes læring.

### **2.3. Praktiske problemer i lærende organisasjoner**

Peter Senge tar for seg flere praktiske problemer som lærende organisasjoner står overfor. De som er mest interessante i forhold til dette utviklingsarbeidet er:

- desentralisering av makt (hvordan delegere myndighet og samtidig beholde koordning og kontroll?)
- lederens tid (hvordan finne tid til å lære?)
- nye måter å lede på i lærende organisasjoner (hva kjennetegner de forpliktelser og ferdigheter som kreves for å lede lærende organisasjoner?)

(Senge, 2004)

Senge sier at læredisiplinene bidrar med ideer og verktøy for å løse dem, men ikke i noe tilfelle vil spørsmålene bli løst fullt og helt, og at det er vanskelig spørsmål. (Ibid.). Derfor er det interessant å finne ut om rektorene har gjort seg noen erfaringer rundt akkurat de spørsmålene, og hvordan de eventuelt har løst dem.

Jeg vil se nærmere på 4 perspektiver på ledelse, som kanskje kan gi svar på noen av de utfordringene rektorene har hatt underveis i arbeidet.

### **2.4. 4 perspektiver på ledelse**

De 4 perspektivene er:

- Instructional leadership
- Successful School leadership
- Transformasjonsledelse
- Distribuert ledelse.

(Postholm (red), 2012)

Jeg er ute etter hvordan det jobbes med leseplanene, både før, underveis og etter utarbeidelsen av dem. Hvordan rektorene har løst utfordringene som har oppstått underveis kan kanskje knyttes til noen av perspektivene. De 4 perspektivene kan ha betydning for hvor godt skolen lykkes med implementeringa av leseplanene.

Perspektivene understreker også rektors betydning for lærernes utvikling og læring, og er dermed interessante siden det er rektors perspektiv på utviklingsarbeidet denne oppgaven handler om. Derfor vil jeg se etter elementer fra de 4 perspektivene i intervjuene med rektorene.

### **2.4.1 Instructional leadership**

Instructional leadership er et perspektiv på skoleledelse, som stammer fra USA.

Forskning fra USA viste at rektor var viktig for å gjennomføre nødvendige endringer, definere en klar retning for skolen og motivere lærere til å delta i egen læring og utvikling. Det igjen hadde sammenheng med om skolen var fokusert på forbedring av elevens faglige resultater. Slike skoler fikk betegnelsen "Effective Schools". (Engvik, 2012, s. 51)

I 2008 presenterte Robinson, Lloyd og Rowe en interessant metaanalyse av forskning, som viser i hvor stor grad skoleledelse har en direkte og en indirekte effekt på elevens resultater. Det er en relativ effekt av fem lederdimensjoner i Instructional leadership: *å lede gjennom å fremme og delta i lærernes læring og utvikling, å etablere mål og uttrykke forventninger, å planlegge, å evaluere undervisning og arbeidet med læreplaner, strategisk ressursbruk og å utvikle et støttende læringsmiljø*. Metaanalysene viste at dersom skoleleder ledet skolen gjennom å fremme og delta i lærernes læring og utvikling, fikk dette størst effekt på elevenes læring. De øvrige fire lederdimensjonene må også være ivaretatt. Robinson, Lloyd og Rowe konkluderte med at effekten av skoleledelse som defineres inn under teorier om Instructional leadership, var to til fire ganger høyere enn transformasjonsledelse, målt opp mot elevenes resultater. (Engvik, 2012, s. 55).

Det er interessant i forhold til min oppgave. Målet for utviklingsarbeidet er å bedre elevenes resultater i lesing, samtidig som å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Instructional leadership understøtter betydningen av å fremme og

delta i lærernes læring og utvikling for å bedre elevenes resultater, og det blir viktig å se på hva rektor gjør for å legge til rette for den kollektive læringa på den enkelte skole.

Jeg leter etter kriterier for god skoleledelse i rektorenes praksis på den enkelte skole. Dermed blir det interessant å se på hva forskning sier om hva god skoleledelse innebærer.

## **2.4.2. Successful School Leadership**

I 2003 presenterte Leithwood og Riehl et forskningsarbeid som ble starten for den internasjonale studien *Successful School Leadership*. Hensikten med studien var å identifisere kjennetegn ved god skoleledelse i skoler på tvers av land. Analysene er sammenfattet i seks påstander om god skoleledelse:

### Successful School Leadership

1. God skoleledelse bidrar til å forbedre elevenes læringsresultater, men lederskapets effekt er primært indirekte da den formidles gjennom variabler som skolens visjon og mål, læreplan og undervisningspraksis.
2. De viktigste kilder til ledelse i skolen er skoleledere og lærere.
3. Ledelse bør også distribueres til andre i skolen og i skolens nærmiljø.
4. Ledelsespraksis kan beskrives ved hjelp av noen grunnleggende kvaliteter som har verdi i nesten alle sammenhenger på tvers av organisasjonstyper og kontekster. Det omfatter å gi retning, bidra til personalutvikling og påvirker utviklingen av organisasjonen. Dette er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig del av en leders repertoar.
5. I tillegg til å ivareta slike grunnleggende kvaliteter, tar gode skoleledere på alvor at de må stå til ansvar for det arbeidet de utfører overfor ulike grupper (accountability).
6. Gode ledere i skoler med en svært heterogen elevgruppe, er i sin praksis fokusert på å fremme kvalitet, likeverd og sosial rettferdighet. Dette inkluderer å utvikle undervisning og læringsbetingelsene, skape sterke fellesskap i skolen, fremme utviklingen av en utdanningskultur blant foreldrene og bidra til å øke elevenes sosiale kapital. Hvis man lykkes i å etablere en hjemmekultur som støtter opp om skolens læringsprogram, mestrer elevene skolen bedre.

(Ibid.)

De 6 påstandene understreker igjen betydningen av rektor, som en indirekte effekt på skolens resultater gjennom påvirkning av visjon, mål, læreplan, undervisningspraksis og bidrag til personalets utvikling. Denne forskningen er relevant for oppgaven min, fordi den sammenfatter forskningen i 6 påstander om hva god skoleledelse er. Jeg må se om jeg finner igjen eksempler på de 6 påstandene i hvordan rektorene leder utviklingsarbeidet. Det kan ha betydning for om skolen lykkes i å nå målet med utviklingsarbeidet eller ikke. Begrepet «accountability» er det også interessant å se etter i min forskning. Om utviklingsarbeidet har lyktes eller ikke, er avhengig av resultatene på nasjonale prøver, kartleggingsprøver og eksamener. Å fremme utviklingen av en utdanningskultur hos foreldre er et annet interessant punkt, fordi samarbeid med hjemmet er et viktig nøkkelord for om skolen lykkes i å bedre skolens resultater.

I teksten om Instructional Leadership og Successful School leadership knyttes godt lederskap både til transformasjonsledelse og distribuert ledelse. Derfor vil jeg ta kort for meg også disse perspektivene.

### **2.4.3. Transformasjonsledelse**

Transformasjonsledelse har fokus på å utvikle organisasjonens kapasitet til endring, og til å motivere til å yte mer enn forventet. Den fokuserer på skolens evne til å innovere og legger vekt på å utvikle skolens kapasitet til å velge mål og begrunne disse, samt støtte endringer av praksiser gjennom utvikling av undervisning og læring. (Emstad, 2012, s. 67). Dermed vil transformasjonsledelse være aktuell for denne oppgaven.

Transformasjonsledelse består av 4 dimensjoner:

- Individuelle hensyn  
gi den enkelte medarbeider personlig oppmerksomhet, se den enkeltes behov for støtte og utvikling slik at hver og en føler seg verdsatt.
- Intellektuell stimulering  
oppmuntre medarbeidere til å være kreative og innovative, gi utfordringer og oppfordre til å komme med tanker og ideer.
- Inspirerende motivasjon



kommunisere optimisme og høye forventninger, en visjon som fremstår som overbevisende og forpliktende.

- Idealisert innflytelse  
skaper en visjon som gir mening og som utløser tillit og respekt fra medarbeiderne, lederen går foran som et godt eksempel.

(Ibid.)

#### **2.4.4. Distribuert ledelse**

Det fjerde perspektivet, distribuert ledelse, er også knyttet til de andre perspektivene. Distribuert ledelse har mye til felles med delt ledelse, delegert ledelse, teamledelse og demokratisk ledelse. Det innebærer et syn på ledelse som et relasjonelt og distribuert fenomen, noe som skjer i interaksjon mellom mennesker og situasjon. Ledelse er sett på som påvirkning av andre, som igjen påvirkes av den lokale konteksten. All ledelse er distribuert, det er ikke et spørsmål om skoleledelsen er distribuert, men hvordan den er distribuert. (Halvorsen, 2012, s. 83). Jeg vil i intervjuene se etter om rektorene delegerer ansvar for utviklingsarbeidet og hvordan de eventuelt gjør det.

De 4 perspektivene er knyttet til god skoleledelse, og jeg vil se etter om jeg kan finne perspektivene igjen i rektorens beskrivelse av praksis på den enkelte skole.

I dette kapitlet har jeg redegjort for teorien jeg bruker i drøftinga. Teorien er basert på Peter Senges 5 disipliner for lærende organisasjoner, hans teorier om noen utfordringer som kan oppstå i lærende organisasjoner og 4 perspektiver på god skoleledelse: Instructional Leadership, Successful School Leadership, transformasjonsledelse og distribuert ledelse.

I neste kapittel vil jeg redegjøre for metodevalg og forskningsdesign i studien, hvordan jeg har arbeidet med datainnsamling og analyse, og hvordan studien er kvalitetssikret. Jeg vil også si noe om forskerrollen i valget av metode og design.

## KAPITTEL 3: METODE

I kapittel 2 presenterte jeg teori og forskning som gir kunnskap om hva jeg bør rette blikket mot for å finne svar på problemstillinga: Hvordan ledes implementeringa av utviklingsarbeidet «Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag»? I dette kapittelet vil jeg drøfte hvilket design og hvilken forskningsmetode jeg tenker å bruke, og vise hvordan jeg har sikret kvalitet i forskninga. Først vil jeg gjøre rede for vitenskaps-teoretisk ståsted for min forskning.

Mitt forskningsarbeid har en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi er et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. Metoden ble anvendt og systematisert av den fenomenologisk orienterte psykologen Giorgi og kollegene hans. Ifølge Giorgi er fenomenologi studiet av strukturen og variasjonene i strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller person fremtrer for. (Kvale og Brinkmann, 2010). Studien vil være fenomenologisk, fordi jeg har et ønske om å forstå sammenheng mellom individ og kontekst, i dette tilfellet skoleleders opplevelse av implementeringa av utviklingsarbeidet, utfordringer i arbeidet og hvilke lederegenskaper som kreves for å få det til.

Forskninga er innenfor hermeneutikken. Wilhelm Dilthey (1833-1911) var en historiker og sosialfilosof som argumenterte for den hermeneutiske metoden. Det innebærer at forskerne skal prøve å oppdage og legge frem meningsperspektivet til folkene som blir studert, ved å studere talen eller språket til den som snakker eller skriver. Prosessen der mening blir konstruert, kalles den hermeneutiske sirkelen, eller spiralen. Spiralen dannes gjennom en pågående toveistrafikking mellom data og teori for å skape en meningsfull tekst, og fører til en dypere forståelse som igjen påvirker forståelsen av det hele. (Postholm, 2010). Jeg befinner meg i en hermeneutisk, sirkulær prosess gjennom hele forskninga, fordi jeg fortolker det som blir sagt i intervjuene, gjennom å støtte meg til vekselvis data og teori.

Det innebærer en induktiv tilnærming, der jeg stiller meg åpen og lyttende. Kunnskap jeg kommer fram til vil være gjennom en dialog mellom meg som

forsker og rektorene som forskningsdeltakere, der jeg prøver å forstå og skape mening i datamaterialet.

### **3.1. Design**

En kasusstudie gir en detaljert og helhetlig beskrivelse av det som er studert i sin kontekst. Den er både tids- og stedbundet, og fokus i en slik studie kan være et program, en hendelse, en aktivitet, et individ, en institusjon eller en sosial enhet. En kasusstudie er også definert som en utforskning av handlinger i hverdagslivet og gir muligheter for å studere fenomen i sine naturlige omgivelser. (Postholm, 2010). Jeg vil studere utviklingsarbeidet «Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag». Utviklingsarbeidet er en aktivitet som studeres i sin naturlige omgivelse, fordi jeg intervjuer de som har arbeidet med å lede utviklingsarbeidet gjennom alle faser, som ser utfordringene og som har erfart hvilke lederegenskaper som trengs. Derfor vil en kasusstudie være en hensiktsmessig metode i min forskning. Jeg kunne valgt å forske bare på en skole, og brukt et single-case design. Fordelen med det ville vært at jeg ville fått muligheten til å gå i dybden. Men siden jeg valgte tre enheter som utgangspunkt, vil dette være et multiple-case design.

Problemstilling og hensikt med studien må være avgjørende for valget av antall kasus som blir studert. (Postholm, 2010). Jeg ville se etter om noe var felles for de tre enhetene når det gjelder oppfølging av utviklingsarbeidet i alle faser, utfordringer som oppstår og lederegenskaper som kreves, for dermed å trekke noen konklusjoner ut fra det. Når flere kasus studeres, foregår det i tillegg til at hvert enkelt kasus blir beskrevet, en analyse på tvers av de ulike kasusene med utgangspunkt i de temaene som er felles for de studerte kasusene. (Ibid.). Min forskning beskriver hvordan rektorene har lagt opp arbeidet for å implementere utviklingsarbeidet, men det innebærer også en sammenligning av de tre skolene i analysen.

### **3.2. Valg av forskningsmetode**

Forskningsmetoder er framgangsmåter og teknikker for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger. Vi kan skille mellom to forskningsstrategier basert

på kvantitativ og kvalitativ metode. En kvantitativ forskningsstrategi er basert på talldata og krever et relativt stort antall enheter, mens en kvalitativ forskningsstrategi er basert på tekstdata og få enheter, som gjerne kalles case. (Ringdal, 2007). Jeg har ikke valgt et stort antall informanter for å finne svar på problemstillinga, men velger å konsentrere meg om tre rektorer på tre forskjellige skoler. Derfor er ikke kvantitativ metode egnet.

Forskeren vil ved å velge en kvalitativ metode få anledning til å utforske menneskelige prosesser i en virkelig setting, den vil være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og løfte deres perspektiv frem. (Postholm, 2010). Valg av metode har sammenheng med vitenskapelig ståsted for forskninga. Mitt forskningsarbeid har en fenomenologisk tilnærming, dvs. at den har en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. Det innebærer en induktiv tilnærming, der kunnskapen jeg kommer fram til vil være gjennom en dialog mellom meg som forsker og rektorene som forskningsdeltakere, der jeg stiller meg åpen og lyttende. Jeg fortolker det som blir sagt gjennom å støtte meg til vekselvis data og teori og befinner meg dermed i en hermeneutisk sirkulær prosess. Jeg er ute etter informantenes opplevelse av arbeidet med utviklingsarbeidet «Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag», og jeg konsentrerer forskninga til tre enheter. Derfor vil kvalitativ metode være best egnet for å få svar på problemstillinga.

Kasusstudier har ingen spesifikk måte å gå frem på ved utforskningen, men tilnærmingen er eklektisk, og det blir brukt datainnsamlingsstrategier som er passende og praktiske. Dette kan være observasjon, intervju, audio-visuelle opptak og studie av dokumenter og rapporter. (Postholm, 2010). Jeg velger å bruke intervju som innsamlingsmetode. Det er fordi at når en samtaler med mennesker, kan en også få et innblikk i det som foregår i den enkeltes tankeverden. Det er vanskelig å observere menneskers meninger, tanker og opplevelser. Men med et intervju kan en få tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter. (Ibid.).

Jeg vil gjøre rede for det metodiske arbeidet med intervju-undersøkelsen etter en modell i 7 stadier utarbeidet av Kvale og Brinkmann. De 7 fasene er:

1. Tematisering av et intervjuprosjekt
2. Design/planlegging

3. Selve intervjuet
4. Transkribering eller utskrivning av intervjuet
5. Analyse
6. Verifikasjon
7. Rapportering

(Kvale og Brinkmann, 2010).

### **3.3. Tematisering av intervjuprosjektet**

I denne fasen planlegges intervjuundersøkelsen og det dreier seg om intervjuets hvorfor, hva og hvordan. Å stille spørsmålet *hvorfor* klargjør formålet med studiet, *hva* innebærer å innhente forhåndskunnskap om emnet som skal undersøkes, *hvordan* innebærer å hente kunnskap om ulike intervju- og analyseteknikker, og bestemme hvilken man skal benytte for å innhente den kunnskapen man ønsker. (Kvale og Brinkmann, 2010). Før jeg valgte utviklingsarbeidet som tema for masteroppgaven, hadde jeg skrevet en moduloppgave om samme tema. Da intervjuet jeg kommunalsjef og 2 skoleansvarlige i utviklingsavdelinga i kommunen, og fikk se utviklingsarbeidet fra skole-eiers side. Jeg har også intervjuet logopeden som skulle kvalitetssikre skolenes leseplaner. Jeg har jobbet med formulering av problemstilling, plukket ut og satt meg inn i relevant teori og foretatt metodevalg ut fra det. I mitt tilfelle har denne fasen gått over lang tid, fra jeg valgte det som tema for mastergradsoppgaven, formulerte problemstilling og forskningsspørsmål, satte meg inn i relevant teori rundt det å drive utviklingsarbeid og fant ut, gjennom å lese om ulike forskningsmetoder, at kvalitativt intervju var den best egnede måten å finne svar på spørsmålene mine. Det at jeg har brukt lang tid på denne fasen, gjorde at oppgaven har fått tid til å modne og min forståelse av hva jeg skal se etter har utviklet seg. Det viser seg også i valg av problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg valgte først en problemstilling for oppgaven: Hvordan følges utviklingsarbeidet opp? Senere forandret jeg den til: Hvordan ledes implementeringa av utviklingsarbeidet? for det var i den fasen utviklingsarbeidet var i når jeg intervjuet informantene. Problemstillinga er åpen, og jeg fant ut at jeg måtte presisere mer hva jeg skulle se etter i denne implementeringa. Forskningsspørsmålene gir fokus på det jeg ønsker å belyse ut

fra teori og empiri, dvs. hvordan har det vært jobbet med utviklingsarbeidet i alle faser, både før, underveis og etter, hva har vært utfordringene i dette arbeidet og hvilke lederegenskaper har det krevd. Utarbeiding av forskningsspørsmål har skjedd i en veksling mellom teori, data og empiri, og jeg har dermed befunnet meg i en hermeneutisk sirkulær prosess også når det gjelder utarbeidelsen av forskningsspørsmål. Jeg mener forskningsspørsmålene har avgrenset oppgaven, slik at den blir mer håndterbar innenfor rammene for en masteroppgave.

### **3.4. Planlegging av intervjuene/design**

I denne fasen kommer organisering av selve intervjuene. Det første jeg gjorde var å få godkjenning fra utdanningsavdelinga i kommunen om å ta kontakt med rektorer for å gjennomføre intervju.

En god regel er å intervju så mange personer som trengs for å finne ut av det du trenger å vite. (Kvale og Brinkmann, 2010). Utvalget er avhengig av målet for undersøkelsen, samt tidsramme og ressurser som står til disposisjon. Det er viktig at studien er håndterbar og blir skikkelig analysert. (Postholm, 2010). Jeg valgte på bakgrunn av dette å intervju tre rektorer. Dette for å sikre at jeg skulle få nok informasjon, og det ga en mulighet for å se om samme informasjon gikk igjen hos flere. Med tre skoler ville jeg ha sammenligningsgrunnlag og jeg kunne trekke noen slutninger ut fra det. Derfor valgte jeg et multiple-case design for min forskning. Samtidig ville jeg vil få tid til å analysere materialet grundig, fordi datamaterialet ikke ville bli for stort. Jeg valgte ut to barneskoler og en ungdomsskole og sendte informasjon og forespørsel til rektorene ved de tre skolene.

### **3.5. Utvalg**

Creswell hevder at i kvalitativ forskning er hensiktsmessige utvalg et generelt utvalgsriterium som danner utgangspunkt for valg av setting eller personer. (Postholm, 2010). Jeg hadde bestemte kriterier jeg så etter da jeg valgte ut de tre skolene.

Jeg håpet å få avtale med rektor på en bestemt skole med gode erfaringer med utviklingsarbeid. Det er en av skolene som er trukket frem som en foregangsskole, fordi de har gode resultater på nasjonale prøver. Leseplanen denne skolen har utviklet har blitt trukket fram som eksempel for de andre skolene.

Utviklingsarbeidet startet der, og de har nå gått videre til å utarbeide en plan for skriftlig kompetanse. Utdanningsavdelinga i kommunen anbefalte at jeg tok kontakt med denne skolen. Jeg fikk en avtale om intervju og det ble det første intervjuet jeg gjennomførte. Jeg fikk avtale med en barneskole til og siden en til, som erstattet ungdomsskolen som ikke viste interesse. Jeg gikk bort fra tanken om å intervju en ungdomsskole, fordi formålet med forskningen var ikke å se etter forskjeller på barneskoler og ungdomsskoler når det gjaldt implementering av utviklingsarbeidet. Så dermed var det ikke nødvendig at den ene skolen skulle være fra ungdomstrinnet.

De to andre skolene ble valgt ut fordi de har ledere som jeg mener har markert seg som tydelige ledere. Derfor antok jeg at de også var tydelige i utviklingsarbeidet. Jeg ville ha rektorer som hadde gode erfaringer med utviklingsarbeidet og er tydelige i sin ledelse og fra tre forskjellige skoler.

Jeg valgte å kalle skolene Skole 1, Skole 2 og Skole 3 etter rekkefølgen jeg intervjuet dem i. Barneskolene er forskjellig i størrelse. Skole 1 har 113 elever, mens Skole 2 og Skole 3 har ca. 260 elever hver. Skolene har forskjellig plassering i kommunen, fra sentrumsskole til plassering et stykke utenfor bykjernen. Skole 3 er mottaksskole for nyankomne barn av innvandrere og flyktninger, og 25 % av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn. Det er en stor andel av elevene for å være denne kommunen, som er en småby og ikke har så stor andel av minoritetsspråklige som større byer i Norge har. Det trenger ikke ha betydning for hvordan utviklingsarbeidet er gjennomført, men kan ha betydning for hvordan resultatet av utviklingsarbeidet blir målt, gjennom resultatene på kartleggingsprøver og nasjonale prøver.

Rektorene har underskrevet en samtykkeerklæring og masteroppgaven er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. (Vedlegg 1: forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt)

### 3.6. Selve intervjuet

Det er mange ulike former for intervju. Intervjuene kan være strukturerte eller ustrukturerte. Et strukturert intervju har som mål å innhente presise data innenfor forhåndssetablerte kriterier, et ustrukturert intervju har ingen form for forhåndskategorisering og ligner deltagende observasjon. (Postholm, 2010). Jeg har valgt å bruke et semistrukturert intervju. Et semistrukturert livsverdensintervju brukes når en søker å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, og ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Det er semistrukturert – det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. (Kvale og Brinkmann, 2010). Intervjuene mine skulle innhente beskrivelser av rektorenes erfaringer med utviklingsarbeidet. De inneholdt forslag til spørsmål rundt oppfølging før, underveis og etter utviklingsarbeidet, utfordringer i dette og lederegenskaper som kreves for å få det til, men det var åpent for stille oppfølgingsspørsmål. Derfor ble intervjuene preget av å være en samtale.

Selv om intervjuene var preget av å være en samtale og alle spørsmål ikke var planlagt på forhånd, foregikk intervjuene i en setting med klare rammer:

- Temaet for intervjuet var kjent for alle, gjennom kontakten jeg tok på forhånd. Det ble også tema på et rektormøte at noen av rektorene ville få en henvendelse fra meg angående dette utviklingsarbeidet. Utdanningsavdelinga i kommunen ville at rektorene skulle stille seg positive til en slik henvendelse.
- Intervjupersonene som ble valgt ut, fikk tilsendt spørsmålene jeg skulle stille på forhånd. De fikk også vite at jeg ville stille oppfølgingsspørsmål til intervju-spørsmålene. Dette fordi jeg synes det var greit at de var forberedt til intervjuet og hadde tenkt gjennom hvordan de har jobbet med utviklingsarbeidet, utfordringene i dette arbeidet og hva det krever av dem som ledere. Samtidig ville jeg at de skulle være forberedt på at de også kunne få spørsmål de ikke hadde forberedt seg til.
- Tidsramme var satt til ca. 45 minutter. Selve intervjuet ble holdt innenfor tidsramma, men vi brukte noe lenger tid fordi vi pratet sammen etter intervjuet.



- Intervjupersonene fikk selv velge tidspunkt for intervjuene, to av dem foregikk tidlig på dagen, mens et av dem på slutten av arbeidsdagen.
- Intervjuet startet med at jeg definerte situasjonen, formål med intervjuet og hvordan lydopptaket foregår. Det ble avsluttet med en debriefing etter intervjuet, der intervjupersonen blir spurt om han eller hun har noe mer og si, og hvordan de opplevde å bli intervjuet. Dette etter råd fra Kvale og Brinkmann (2010)
- Intervjuguide med forsknings- og intervju spørsmål for intervjuet ble utarbeidet på forhånd. Intervju spørsmålene dekket problemstilling og forskningsspørsmål. Intervju spørsmålene ble utdelt til deltakerne, men ikke intervjuguiden. Det valgte jeg å gjøre, fordi forskningsspørsmålene var nært knyttet opp mot teorien jeg har valgt, og jeg var redd for at det ville virke forvirrende på intervjupersonene. Jeg ville ikke skape et inntrykk at at intervjupersonene måtte sette seg inn i teori på forhånd. (Vedlegg 2: intervjuguide)
- Intervju spørsmålene var formulert som åpne, fortellende spørsmål: Hva håper du effekten vil bli?, Kan du si noe om...? Kan du fortelle noe om...? Opplever du at...? Jeg håper med det at intervjupersonene skal fortelle mest mulig fritt om sine erfaringer, uten at de blir styrt i en bestemt retning av min spørsmålstilling. Det er en fordel med deskriptive spørsmål i innledningen, fordi det får intervjupersonen til å fortelle om sine opplevelser. (Kvale og Brinkmann, 2010). Dette førte også til at intervjuene ble preget av å være en samtale.
- Jeg gjorde et pilot-intervju på forhånd. Det ble utført med en logoped som var tilknyttet et kompetansesenter, som hadde vært en ressurs kommunen benyttet seg av i dette utviklingsarbeidet. Hennes jobb hadde vært å veilede skolene i arbeidet med leseplanene og også å godkjenne de ferdige leseplanene. Da fikk jeg trening i å gjennomføre et kvalitativt intervju, spørsmålstilling med oppfølgingsspørsmål, hvordan gjøre opptak og verdifull bakgrunnsinformasjon om utviklingsarbeidet. Intervju spørsmålene jeg stilte til de tre informantene fikk jeg god hjelp av veilederen min, Nils Ole Nilsen, til å utforme. Jeg jobbet lenge med formulering av intervju spørsmålene. Jeg forsøkte å knytte dem til teorien jeg hadde valgt

ut. Det førte til for mange lukkede intervju spørsmål. Jeg gikk fra nærmest et «revolverintervju» med alt for mange spørsmål til 7 åpne spørsmål som var knyttet til Senges 5 dimensjoner, utfordringer han skisserer og hva det kreves av lederen. Spørsmålene jeg endte opp gjorde at jeg fikk den informasjonene jeg trengte. Selv om jeg ikke formulerte spørsmålene akkurat slik og i den rekkefølgen som i intervjuguiden, fungerte spørsmålene godt.

### **3.7. Transkribering**

I denne fasen klargjøres intervjumaterialet for analyse, og det blir transkribert fra tale til skriftlig tekst. Det må bestemmes hva som skal tas med i transkriberingen. Skal for eksempel alle pauser og lyder tas med og skal de markeres? Jeg har vært tro mot det ble sagt i størst mulig grad, men alle lyder og pauser ble allikevel ikke markert. Hvis jeg skulle gjort det, er jeg redd for at det ville gått ut over meningen i det som blir sagt. Jeg vil at intervjuene skal være lette å lese og forstå, så min transkribering har fokus på det.

### **3.8. Analyse**

Her må en ta stilling til hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene. Det finnes forskjellige typer av analyser: Analyse med fokus på mening, analyse med fokus på språk og generelle analyser. (Kvale og Brinkmann, 2010). I dette forskningsarbeidet velger jeg å gjøre en analyse med fokus på mening. Jeg er ute etter å få intervjupersonenes ulike synspunkter på implementering av utviklingsarbeidet, utfordringene og lederegenskapene som kreves. På grunn av at intervjuene er semistrukturerte, bar de preg av å være en samtale. Det medførte at de tre intervjuene ble forskjellige. Det medførte også at informasjonen ikke nødvendigvis kom som svar under lik spørsmålstilling i alle tre intervjuene. Jeg har registrert det som har blitt sagt, men også fortolket det som har blitt sagt og knyttet det til kategoriene jeg har valgt.

Kategoriene har jeg laget ut fra det rektorene sa i intervjuene, altså ut fra konsentrasjonen av funn. Det innebærer at jeg har en induktiv tilnærming. Men jeg

har hatt en vekselvirkning mellom å se på data og teori i utarbeidelsen av kategoriene. Jeg har brukt fargekoder til å samle svarene kategorier ut fra funn som støttes av følgende teori: Senges 5 dimensjoner (personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning), utfordringene i arbeidet, hva kreves av lederen i en lærende organisasjon og kjennetegn fra de 4 dimensjonene på ledelse (Instructional leadership, successful school leadership, transformasjonsledelse, distribuert ledelse).

Ved å samle svarene under kategorier ble det lettere å få oversikt over hvilke svar som går igjen på flere skoler innenfor kategoriene. Ved å sammenholde data og teori ser jeg at jeg har vært i en hermeneutisk, sirkulær prosess, der jeg fortolker det som blir sagt ved å støtte meg til begge deler.

### **3.9. Verifisering**

I denne fasen undersøkes intervjufunnenes pålitelighet og validitet. Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og validitet vil si hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke. (Kvale og Brinkmann, 2010). Det henger sammen med hvordan kvaliteten på forskningen er, gjennom hele intervjuundersøkelsen.

Postholm tar for seg følgende prosedyrer for å sikre kvalitet i kvalitative studier:

- Lange opphold i forskningsfeltet
- Triangulering (dvs. at temaet må belyses fra flere vinkler)
- Member checking (intervjupersonene får lese intervjuene i etterkant)
- Avkreftende/bekreftende/uforutsette tilfeller (antagelser før forskningsprosessen starter opp).

(Postholm, 2012)

Hvordan har jeg sikret kvalitet på studien?

#### **3.9.1. Lange opphold i forskningsfeltet**

Jeg vil ikke være lenge på forskningsfeltet, dvs. på den enkelte skole. Men jeg har erfaring fra utviklingsarbeidet, fordi jeg som lærer har jobbet med å utvikle

leseplan for min skole. Jeg har jobbet med utviklingsarbeidet over tid, som lærer. Jeg har også god bakgrunnskunnskap om utviklingsarbeidet, i og med at jeg tidligere har intervjuet skole-eier og logoped som skulle kvalitetssikre leseplanene.

### **3.9.2. Triangulering**

Dette innebærer at forskeren bruker mange og ulike kilder, flere datainnsamlingsstrategier, forskning fra flere forskere og ulike teorier for å understøtte sine funn. (Postholm), 2010). Hvilke kilder bruker jeg i min forskning?

Jeg har sett på milepælsplanen for utviklingsarbeidet, som er utarbeidet av kommunen (Kristiansund kommune, 2010). Jeg har sett på leseplanen som ble brukt som eksempel for de andre skolene. (Ibid.). Jeg har foretatt intervju på av tre rektorer som leder utviklingsarbeidet på hver sin skole, og også intervjuet skole-eier og logoped som skulle kvalitetssikre leseplanene på de ulike skolene. Jeg har hentet inn teori fra forskjellige forskere. Alt dette er kilder jeg har brukt for å understøtte mine funn.

### **3.9.3. Member checking**

Dette innebærer at forskeren ber forskningsdeltakerne si om de kjenner seg igjen i beskrivelsene og tolkningene forskeren har gjort. (Postholm, 2010).

Intervjupersonene fikk lese transkripsjonen av intervjuene og dermed har de vært med på å kvalitetssikre dem. Ingen av rektorene hadde noe de ville forandre.

### **3.9.4. Avkreftende/bekreftende/uforutsette tilfeller (antagelser før forskningsprosessen starter opp).**

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Forskingen er verdiladet i og med at kunnskapen blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakeren. Derfor bør forskeren presentere sin subjektive, individuelle teori, som omfatter hans eller hennes erfaringer og opplevelser på forhånd.

Forskeren bør legge fram sine antakelser på forhånd, men også vise hvordan antakelsene kanskje forandret seg underveis i forskningsprosessen. Validiteten i kvalitativ forskning er å vise utvikling av forståelse. (Postholm, 2010).

### 3.9.5. Forskningsetiske dimensjoner

Det gjør at det er viktig å være bevisst min egen subjektivitet, fordi mine erfaringer vil prege det blikket jeg har på forskningsfeltet. Å legge til side sin forforståelse kan være vanskelig. En må heller være bevisst sin forforståelse, og forsøke å være så objektiv som mulig. (Postholm, 2010). Hva er mine antagelser før forskningen tar til?

Mine antagelser er at jeg vil finne noe som stemmer med teorien om vellykket implementering av utviklingsarbeid. Da tenker jeg på betydningen av felles refleksjon rundt utviklingsoppgaver, kjennetegn på en lærende organisasjon, betydningen av at rektor leder arbeidet og har klare rammer for arbeidet. Jeg sitter også, etter å ha intervjuet logopedene som har veiledet og godkjent leseplanene, med en antagelse av at det kan være en forskjell på skolene. Etter å ha snakket med rektor på skolen der jeg jobbet tidligere, sitter jeg med en antagelse av at rektorene synes veiledningen fra kommunens side har vært mangelfull, og at lite tid blir brukt på rektormøtene til oppfølging av utviklingsarbeidet. Jeg kommer fra en liten by, der «alle kjenner alle». Jeg er lærer, omgås mange lærere, og lærere snakker om ledelsen på skolen der de jobber. Jeg sitter også med en del antagelser om hvordan lederne er på skolene der jeg har gjennomført intervjuene. Samtidig ser jeg at disse forutinntatte holdningene har ført til at jeg valgte nettopp de skolene for intervju. Skole 1 har hatt flere avisoppslag på gode resultater på nasjonale prøver, og blitt holdt foran som et eksempel for de andre skolene. Da er det naturlig å tro at på denne skolen har hatt en god organisering av utviklingsarbeidet. De to andre skolene er også kjent for ledere som er tydelige i sin lederstil og det er naturlig å anta at de også er det i dette utviklingsarbeidet. Det er naturlig å velge slike skoler, for jeg vil ha fram tydelige meninger om hva som må til for å drive utviklingsarbeid. Derfor styrer min forforståelse også valget av informanter.

En måte å bli bevisst sin egen subjektivitet, kan være å se på dataene gjennom teoretiske fakta. (Postholm, 2010). Hvor solid teorien jeg har valgt ut er, og hvor logisk utledningen fra teori til forsknings spørsmål er, vil ha betydning for kvaliteten. Ved å legge ved transkripsjoner av intervju, og referere til dem, viser jeg at funnene baserer seg på disse. Det kan være med på å få distanse til

forskningsfeltet og er også med på å kvalitetssikre forskningen. Ved å bruke sitater når jeg presenterer empirien, kvalitetssikres den også. Hvordan intervjuene er transkribert har også med kvaliteten å gjøre. Hvor nøyaktig overføres muntlige uttalelser til skriftlig form? Min analyse har fokus på mening, alle lyder og pauser blir ikke tatt med. Det som blir sagt blir plassert under kategorier. Det ligger en fortolkning og utvelgelse i det. Så det å være bevisst sin egen subjektivitet i valgene du tar, og være tro mot det som blir sagt i størst mulig grad, er viktig for å sikre kvaliteten.

Jeg synes at det semistrukturerte livsverdensintervjuet er en utfordring i forhold til kvalitetssikring. Oppfølgingsspørsmålene stiller store krav til intervjueren, som hele tiden må treffe beslutninger om hvilke svar som skal følges opp i nye spørsmål. Det kreves også en god lytter for å stille gode oppfølgingsspørsmål. Intervjueren må gjennom spørsmålene styre intervjuet i retning av det forskningen ønsker å finne svar på. (Kvale og Brinkmann, 2010). Dette viser at intervjuerens kvalitet har mye å si. Det er mange utfordringer jeg har blitt stilt ovenfor. Det har vært en utfordring å finne gode oppfølgingsspørsmål der og da, og ikke være for opphengt i intervjuguiden, men la intervjuet flyte naturlig og være som en samtale. Det hadde jeg tenkt mye på på forhånd. Jeg hadde laget en liste over naturlige oppfølgingsspørsmål, men jeg følte at det ble for stram struktur og det falt ikke naturlig å bruke dem.

Etter hvert som jeg fikk trening i å gjennomføre intervju, falt oppfølgingsspørsmålene mer naturlig. For sterk styring kunne motvirke kreativitet og variasjon i svarene. Derfor har jeg vært opptatt av å ikke styre intervjuet for mye i en retning. Jeg har jobbet med å finne balansen mellom å stille ledende spørsmål, som kanskje bare vil gi de svarene jeg ønsker, og å la informantene komme frem til hva de mener er viktig. For ledende spørsmål kan påvirke svarene. Samtidig skulle jeg lede spørsmålene slik at jeg fikk svar på oppfølgingen av utviklingsarbeidet, utfordringene og lederegenskapene. Det er en krevende balansegang.

En annen faktor som kanskje kan ha betydning for kvaliteten på forskninga har vært at jeg har jobbet med mastergradsoppgaven i to omganger. På grunn av uforutsette hendelser, måtte jeg ta en lang pause på 5 måneder. Det kan ha noen

følger. Når du tar så lang pause, mister du på en måte «tråden». Det førte til at to av intervjupersonene godkjente transkripsjonene en lang periode etter at intervjuene ble gjennomført. Intervju av skole 3 ble gjennomført 5 måneder etter at de to første ble gjennomført. Jeg så at det siste intervjuet var litt annerledes, bl.a. i oppfølgingsspørsmål, enn de to første som ble foretatt like etter hverandre. Det skapte litt utfordring når jeg skulle presentere funnene og drøfte de opp mot teori. Men det kan også ha noen positive konsekvenser. Den lange pausen ga meg tid til å tenke gjennom arbeidet, oppbygging av oppgaven, og jeg følte det førte til mer oversikt.

### **3.10. Rapportering**

Her er det gitt på forhånd hva som vil bli resultatet av forskningen: en mastergradsoppgave. Det etiske rundt mastergradsoppgaven har vært tenkt gjennom. Hvordan sikre intervjupersonene konfidensialitet? Jeg valgte å bruke direkte sitater i empirikapittelet, men de er ikke knyttet opp mot navn på skole. På den måten er intervjupersonenes konfidensialitet ivaretatt, men bare til en viss grad. Det er en liten by med 9 barneskoler, så det er sikkert lett å gjette hvem som har sagt hva. Men intervjupersonene har gitt samtykke til publisering på forhånd. De har fått lese gjennom intervjuene i etterkant og fått komme med eventuelle rettelser og tilføyelser. Det kom ikke fram negativ informasjon som kan gjenkjennes i forhold til en person, men jeg kuttet ut lett gjenkjennbar fakta, som f.eks. "jeg kommer opprinnelig fra", og navn på personer som har ulike oppgaver i forhold til utviklingsarbeidet.

I dette kapittelet har jeg presentert forskningssyn og valg av design og metode. Jeg har presentert hvordan jeg har jobbet med intervjuundersøkelsens gjennom 7 faser. En av de fasene er hvordan kvalitetssikre undersøkelsen.

I det neste kapittelet vil jeg presentere empirien under de tre forskningsspørsmålene: hvordan utviklingsarbeidet følges opp i alle faser, hva utfordringene er i dette arbeidet og hva krever det av lederegenskaper.

## **KAPITTEL 4: EMPIRI**

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene jeg har gjort. Problemstillinga for oppgaven er: hvordan ledes implementeringa av utviklingsarbeidet i skolene? Problemstillinga gir tre forskningsspørsmål som jeg søker å få svar på: Hvordan jobbes det med leseplanene før, underveis og etter de har blitt laget? Hvilke utfordringer har det vært i dette arbeidet? Hva kreves det av lederegenskaper?

Som nevnt i metodedelen, er dette et multiple-case design. Det betyr at jeg analyserer funn fra flere enn en enhet. Når flere kasus studeres, foregår det i tillegg til at hvert enkelt kasus blir beskrevet, en analyse på tvers av de ulike kasusene med utgangspunkt i de temaene som er felles for de studerte kasusene. (Postholm, 2010). Denne analysen kommer under hvert forskningsspørsmål. Det innebærer at det vil foreligge en sammenligning av funnene på de tre skolene i analysen. De tre forskningsspørsmålene blir brukt som ramme for presentasjonen av funnene. Etterpå oppsummerer jeg funnene under hvert forskningsspørsmål. For å styrke studiens reliabilitet vil jeg bruke et utvalg av informantenes uttalelser som direkte sitater i presentasjonen av funnene.

### **4.1. Forskningsspørsmål 1: Hvordan har dere jobbet før, underveis og etter utviklingsarbeidet startet?**

I følge milepælsplanen til Kristiansund Kommune er det to mål for utviklingsarbeidet: å bedre elevenes resultater på nasjonale prøver, eksamen og kartleggingsprøver, men også å etablere en kultur for erfaringsutveksling på den enkelte enhet. (Kristiansund Kommune, 2010). Da jeg intervjuet kommunalsjef Ole Bjørn Moen i mai 2011 sa han at utviklingsarbeidet hadde et organisatorisk mål: å videreutvikle skolene til lærende organisasjoner. Jeg valgte å starte intervjuene med rektorene med et spørsmål om hva de håper effekten av å holde på med utviklingsarbeidet skal bli.



#### 4.1.2. Målet for utviklingsarbeidet:

Det å ha et klart mål er viktig før utviklingsarbeidet starter. Har rektorene det klart for seg hva effekten av å holde på med dette skal bli?

Alle svarer at målet er å bedre elevenes læringsutbytte, gjennom å gi elevene bedre leseferdighet.

Men Skole 1 sier i tillegg:

*Men effekten er også å styrke lærerens kompetanse, og så virker det samlende på skolen å ha prosjekt å dele på.*

Her kommer Skole 1 inn på at utviklingsarbeidet skal mer enn bare å bedre elevenes læringsutbytte, det skal også være med på utvikle skolen til en lærende organisasjon.

Og videre:

*Men det med utviklingsarbeid, det å heve elevenes kompetanse og heve lærerens kompetanse, det med felles kunnskap, kan en egentlig bygge på i alle retninger, for det skaper samling, synes jeg. Vi kan jo si at vi er ferdig med det prosjektet, men vi har videreført det når det gjelder skrivning.*

Skolen har fortsatt utviklingsarbeidet til å gjelde skrivning, og jobber nå med å lage en plan for skrivning i alle fag, og integrere den inn i leseplanen. Så arbeidet med utviklingsarbeidet har hatt overføringsverdi til andre utviklingsarbeid.

Alle tre rektorene reflekterer rundt egenskaper til en lærende organisasjon i svarene sine, men to av dem nevner ikke at det å utvikle skolen til en lærende organisasjon som et av målene.

Den ene skolen er mer bevisst på målet om at utviklingsarbeidet skal være med på å utvikle skolen til en lærende organisasjon, enn de to andre. Denne skolen hadde jobbet mer med førfasen enn de to andre. De hadde flere som kom til skolen for å ha felles skolering med personalet, før utviklingsarbeidet startet. Felles skolering besto av Liv Engen fra Lesesenteret i Stavanger, Ebba Sporstøyl fra et forlag og Kåre Kverndokken, lærebokforfatter, som var der og holdt kurs bare for denne skolen. De har også utarbeidet et dokument: «Kritiske faktorer for å lykkes med vår organisasjon». Dokumentet inneholder punkter som å se

potensialet i skolen og medarbeidere, mot og vilje til å drive skoleutvikling, gi og motta ros, utnytte hverandres kompetanse, rom for fleksibilitet, løfte fram og velge bort, fokus på positive faktorer og ta vare på hverandre. De hadde utarbeidet den felles før de startet, og rektoren synes den var viktig. Den lå i bunnen og gjorde at de hele tiden var bevisst på hva målet var.

Det virker som denne skolen har sett utviklingsarbeidet i en større sammenheng enn bare å bedre elevenes læringsutbytte, og har jobbet mer med å utvikle skolen til en lærende organisasjon. De andre skolene har også vektlagt arbeidsmåter som kan utvikle en lærende organisasjon, men Skole 1 har vært bevisst at et av målene med utviklingsarbeidet var å utvikle en lærende organisasjon. De har også jobbet mer med førfasen enn de andre to skolene.

Skole 1 satte i gang utviklingsarbeidet før de andre skolene. De meldte seg til et prosjekt "Fra ord til handling". Ord til handling er en statlig satsing, et program som yter praktisk bistand fra kompetansemiljø og støtte til lokale skoleutviklingsprosjekter. Gjennom det prosjektet ble det foretatt en ståstedsanalyse, som viste hvordan de lå an. Rektoren på Skole 1 sier:

*Det var en gylden mulighet for oss, når det kom til det prosjektet.*

Og

*Vi ville ha en felles praksis. Før dette var det ulike praksiser og ungene kunne ikke vite hva de fikk fra år til år. Så det var for å ha kontroll på læringa til ungene, og det var ikke systematikk på kartlegginga heller. Det var gjort noe kartlegging, men jeg (som da var lærer) fikk ikke tak i det.*

Så på skole 1 er det definert et behov for en felles praksis før utviklingsarbeidet startet. De meldte selv interesse, så ønsket om å jobbe med lesing som grunnleggende ferdighet kom fra personalet selv. Det var rektor, som tidligere lærer, som hadde et språkperspektiv på ting etter å ha jobbet som logoped i p.p-tjenesten, som tok initiativ til prosjektet, og fikk datidens rektor interessert i å være med.

Rektor på skole 2 begynte i jobben etter at utviklingsarbeidet hadde startet. Så utviklingsarbeidet var godt i gang, og det ble satt i gang av kommunen.

Leseplanene hadde blitt utarbeidet, bare siste resten av dem på mellomtrinnet ble jobbet med etter at hun kom.

Rektor på skole 3 sier at det var blitt jobbet veldig individuelt før de startet med utviklingsarbeidet, og at utviklingsarbeidet ble satt i gang av kommunen på den tida han ble ansatt som rektor.

På den ene skolen har utviklingsarbeidet startet hos personalet selv, mens de to andre har blitt med på en kommunal satsing. Hvilken betydning kan det ha? Det kan ha sammenheng med det at rektor på Skole 1 er mer bevisst målet om å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Det at utviklingsarbeidet starter med at personalet selv definerer et behov, kan bety at de allerede før utviklingsarbeidet startet var på vei mot å bli en lærende organisasjon. Det kan bety at denne skolen er kommet lenger i denne prosessen enn de to andre.

#### **4.1.3. Viktigheten av å sikre felles forståelse**

Å sikre felles forståelse var sett på som det viktigste hos alle.

Skole 1:

*Vi gjør ingenting før vi har samling i bunnen. Det var ikke mye diskusjon eller uenighet (om innholdet i leseplanen). Det var utvekslinger, men ikke uenighet. Grunnen til det kan være at vi fikk felles skolering. Jeg tror at den felleskunnskapen som vi fikk, enten ved at vi gjorde det internt eller at det kom eksterne, gjorde at når en skulle begynne å dele det opp, så følte folk at det var enighet om det*

Skole 2 sier følgende om hvordan de arbeider med leseplanene for å sikre at alle er med:

*Ja, en finner ut at nå er ikke det her godt nok lenger. Vi må legge inn noe mer eller vi skulle kanskje gjort det annerledes. Så det blir mitt ansvar da å sørge for at de permene blir tatt opp til en sånn vurdering, slik jevnlig og sett på, har dere brukt dem? og er det fortsatt gangbart? Det er en lederoppgave.*

Innholdet i permene diskuteres, nye oppgaver blir lagt til og andre blir forkastet.

Skole 3 sikrer felles forståelse bl.a. ved bruk av språkveiledere. Det er kommunen som har startet praksisen med at to i personalet kurses og blir språk- og leseveileder på sin skole. Før var det en pr. skole, men nå er det to.

*For å bli konfrontert med spørsmål, det å gå inn i materien, dypere enn de ville gjort hvis de bare skulle visst det selv, de skal forklare det for andre, det har hatt en veldig positiv effekt for de språkveilederne også. Så det har vært positivt for hele skolen at vi har hatt det.*

Skole 3 har kjøpt fri språkveiledere når leseplanen skulle lages, slik at de har kunne sittet konsentrert hele dagene og jobbet og laget planen ferdig, slik at de skal få sitte å jobbe i fred. Rektor mener det er en av grunnene til at de har en veldig god leseplan. Han har valgt de lærerne som var mest motiverte og gode på lese- og skriveopplæring som språkveiledere, og de har blitt kurset. Han bruker språkveilederne bevisst til å skolere de andre lærerne. Når språkveilederne har vært på kurs og samlinger, så går de ut i teamene og skolerer dem på det de har fått med seg. Det har fungert fint, og teamene synes det er veldig lærerikt.

#### **4.1.4. Viktigheten av å holde fokus**

Alle rektorene fremhevet viktigheten av å holde fokus på utviklingsarbeidet. De nevner mange måter å gjøre det på, og mye går igjen på de ulike skolene.

Aktiv bruk av teamene er nevnt av alle. Det som også går igjen er bruk av ressursteam og bruk av språkveiledere. Alle skolene har brukt tidsressurser på utviklingsarbeidet: avsatt tid til å jobbe med utviklingsarbeidet innenfor skolens fellestid, nedsatt tid/frikjøp av ansvars personer, fleksible timer og flytting av planleggingsdager. At utviklingsarbeidet blir fulgt opp i medarbeidersamtaler, skolevandring og kollegaveiledning ble også nevnt. Skole 1 holder også fokus ved at de har laget en folder av leseplanen, som også sendes med hjem til foreldrene. De har også laget store plakater over innholdet i leseplanene som henger på skolen. Alt dette er med på å sikre at de holder fokus på arbeidet med «Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag».

To av skolene bruker resultatene av nasjonale prøver aktivt, følger med fra år til år, sammenligner og drøfter resultatet og setter inn tiltak i klasser på bakgrunn av resultatet. Graden av måloppnåelse på dette utviklingsarbeidet skal vises i skolens

resultater på nasjonale prøver og kartleggingsprøver, ifølge kommunens milepælsplan. (Kristiansund Kommune, 2010). Skole 2 bruker ikke resultatene fra nasjonale prøver like bevisst, men har fokus på kartleggingsprøver.

Graden av måloppnåelse skal vise seg i skolens resultater på nasjonale prøver, eksamen og kartleggingsprøver, ifølge milepælsplanen utarbeidet av Kristiansund Kommune. Betyr det at Skole 2 ikke er like bevisst som de andre to skolene på at måloppnåelsen på dette utviklingsarbeidet skal vise seg i skolens resultater på tester? Det er vanskelig å trekke den slutninga bare fordi de velger å ha mest fokus på kartleggingsprøver. Svaret kan tyde på at de ikke ser nasjonale prøver som et like egnet verktøy som kartleggingsprøvene, for rektoren sier at resultatene på nasjonale prøver varierer og at det er vanskelig å se et mønster.

#### **4.2. Oppsummering av forskningsspørsmål 1: hvordan har dere jobbet før, underveis og etter at utviklingsarbeidet startet?**

Alle informantene har målet om å bedre elevenes læringsutbytte klart for seg. En av skolene sier at et av målene også er å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Men alle tre skolene benytter seg av arbeidsmåter som lærende organisasjoner bruker, som f.eks. å sikre felles forståelse og måter å holde fokus gjennom alle faser. Skolene brukte mange av de samme arbeidsmåtene for å sikre felles forståelse og fokus, som avsatt samarbeidstid i team og bruk av ressursteam og språkveiledere. I tillegg var det brukt tidsressurser på utviklingsarbeidet, som frikjøp, fleksible timer og flytting av planleggingsdager. En av skolene har brukt mer tid på førfasen enn de to andre, ved å ha felles skoling av personalet før utviklingsarbeidet startet. De kom også med før kommunen satte i gang utviklingsarbeidet på alle skolene. Det kan ha sammenheng med at det er den samme skolen som sier at et av målene også er å utvikle skolen til en lærende organisasjon.

Det andre forskningsspørsmålet tar for seg utfordringene i å lede utviklingsarbeidet gjennom alle fasene.

### 4.3. Forskningsspørsmål 2: Hva har vært den største utfordringa i utviklingsarbeidet, og hvorfor?

To av skolene hadde nærmest likelydende svar på hva som var den største utfordringa i lede arbeidet før, underveis og etter utviklingsarbeidet startet.

Skole 3 sier:

*Det er å få alle med. Du kan ha noen drivere, men vi er nå 30 årsverk på skolen, og det er klart at da skal du være ganske god for å motivere alle for å være med på det her, for det holder å ha et råttent eple eller en bremsekloss, så er det fort at intensiteten faller. Og*

*Vi har matematikklærere, vi har naturfaglærere og de sier f.eks. at vi har mattevansker på skolen også, og det har vi. Men klarer du ikke å lese så vanskeliggjøres matematikken også. Derfor blir lesing som grunnleggende ferdighet så ekstremt viktig. Men problemet er å få med alle. Å motivere alle til å se at det her er viktig. Der er utfordringa.*

Skole 2 svarer omtrent på samme måte.

Men Skole 1 skiller seg ut. Rektoren sier at utfordringa er å ha tid til å utarbeide prosjektbeskrivelse og milepælsplan. Hvem gjør hva og lage en god prosjektgruppe som sitter med ansvaret. Tid til å samle prosjektgruppa og legge plan for ansvar og gjennomføring i praksis har de strevd med. Det er en liten skole med 10 lærere. Når det er fravær, f.eks. 4 lærere borte, sitter de igjen med 6. Skal de følge planen eller vente til alle er der? Utskifting av personalet, og å hekte på folk har vært utfordrende.

Det at Skole 1 ikke opplever at det å få alle med som den største utfordringa, kan ha sammenheng med at denne skolen har jobbet grundigere i førfasen enn de to andre skolene. Utviklingsarbeidet startet der, de to andre skolene ble pålagt arbeidet fra kommunen. Skole 1 brukte tid på felles skolering før utviklingsarbeidet startet. Det kan ha betydning for hvorfor denne rektoren ikke ser det å få alle med som den største utfordringa, fordi hun opplever at alle er med. En annen faktor kan også være at dette er den minste skolen, kanskje det er lettere å få alle med når du har færre lærere.

Alle skolene nevner utfordringer i arbeidet. Opplever de allikevel at de har lyktes med utviklingsarbeidet?

Alle tre skolene ser effekten på elevenes resultater. To av skolene refererer til resultatene fra nasjonale prøver og alle viser til forbedring av elevenes resultater på kartleggingsprøver.

Skole 1 har sett effekten fra utviklingsarbeidet på to områder:

*Vi har sett veldig stor effekt i forhold til, når vi får felles kunnskap, det å sitte og dele med hverandre etterpå, det er gode stunder. Og når det gjelder effekten på elevenes læring, så ser vi jo det i forhold til resultatene vi har f.eks. på nasjonale prøver, i hvert fall på 5. trinn. Det er det vi måler hos oss.*

Skole 2 svarer på spørsmålet om de har lyktes med utviklingsarbeidet slik:

*Ja, det vil jeg si vi har gjort. For det er nå implementert. Hvis du har et utviklingsarbeid, der du har planer som ligger her og der, og ingen vet hvor de er, så har det ingen hensikt. Men når du opplever at det implementeres, at det brukes, at det etterspørres at du har jobbet med det, og i og med at vi har lagt inn kartleggingsprøver, så vet alle at dette skal de bruke. Det blir etterspurt for vi vil se på resultatene og gå gjennom det.*

Når det gjelder om utviklingsarbeidet har hatt innvirkning på lærernes læring, sier hun at det har hatt en positiv innvirkning, men at de alltid har hatt grupper som har jobbet med utviklingsarbeid og lagt frem for personalet, så utviklingsarbeidet er ikke så nyskapende at det har endret atferden til folk i den grad. Det har vært et av mange utviklingsarbeid. Skole 2 har ikke sett på resultatet for nasjonale prøver i år og tidligere år har resultatet gått litt opp og ned.

Skole 3 svarer slik:

*Ja. Vi er på god vei. Vi har ikke stagnert, og det kommer vi ikke til å gjøre så lenge jeg er her. Men lærerne har sett at de har lyktes. Lærerne har sett at leseplanen vår fungerer, de har sett at den jobben de har brukt tid på, den får de noe igjen for.*

Og

*Vi ser at vi er på god vei til å høste gode resultater på nasjonale prøver. I forhold til halvårsprøver, helårsprøver så er resultatene stadig stigende.*

Alle skolene ser effekt på elevenes resultater, og alle kommer også inn på at det har hatt betydning på lærernes læring.

#### **4.4. Oppsummering av forskningsspørsmål 2: hva har vært den største utfordringa i utviklingsarbeidet, og hvorfor?**

To av skolene har omtrent samme svar på spørsmålet om hva som har vært den største utfordringa. De synes at det har vært å få alle med. Men Skole 1 nevner tid til å drive utviklingsarbeid og plan for ansvar og gjennomføring som fungerer, som den største utfordringa. Her er det igjen naturlig å trekke inn at denne skolen har jobbet mer med føyfasen enn de andre to, som grunn til at de ikke ser den store utfordringa i å få alle med.

Når en stiller spørsmål om store utfordringer i arbeidet, er det også naturlig å spørre om de opplever at skolen har lykket med utviklingsarbeidet på tross av utfordringene. Her nevner alle tre skolene at utviklingsarbeidet har hatt positiv innvirkning på elevenes læringsutbytte, og at det vises i elevenes resultater på prøver. I tillegg sier alle tre at utviklingsarbeidet også har hatt positiv innvirkning på skolen, gjennom å si at å få felles kunnskap er positivt og at de ikke har stagnert. Så effekten vises både på elevenes og lærernes læring.

Det tredje forskningsspørsmålet tar for seg hvilke egenskaper som kreves av den som skal lede utviklingsarbeidet.

#### **4.5. Forskningsspørsmål 3: Hva krever dette utviklingsarbeidet av lederen?**

Et av målene for utviklingsarbeidet er å videreutvikle skolen til en lærende organisasjon. Derfor må ledelse av dette utviklingsarbeidet også knyttes opp mot ledelse av en lærende organisasjon. Hva sier rektorene om hva som kreves? Alle skolene kommer inn på at lederen blir viktig i dette arbeidet.

Skole 3:



*Det er klart jeg blir sentral, det blir jeg jo. Det er jeg som er sentral i å dra dette videre....*

Det å holde fokus har tidligere blitt nevnt som et viktig punkt underveis i arbeidet. Alle er klar på at det er lederens oppgave. Det er nevnt at å sikre felles forståelse er viktig. Det blir dermed en viktig lederoppgave. Alle tre skolene sier at det er viktig å legge opp til at kolleger lærer av kolleger og sette av tid til erfaringsutveksling, og å planlegge dette arbeidet.

Skole 2 gir følgende eksempel:

*Å sette av tid og sette det på dagsorden, sånn at det står at det er erfaringsutveksling og refleksjon, og at en både har refleksjon rundt egen praksis og at den deler med hverandre.*

Alle tre rektorene understreker viktigheten av å ha støttespillere i personalet, og noen som kan hjelpe dem i å drive utviklingsarbeidet videre.

Skole 1 sier om viktigheten av støttespillere:

*Du må i tillegg ha en drivkraft i personalet, noen som ikke bare har en tillit, men noen de andre har en tillit til at det den personen sier er fornuftig, som blir oppfattet som en meningsbærer.*

Skole 2 kommer også inn på at du trenger noen å spille på i personalet:

*Det blir ingenting hvis du ikke har pådrivere. Rektor kan gjøre en del. Det er viktig at rektor er leder for arbeidet, for det må en skoleleder. Han må være med og sørge for at ting blir satt i gang og følge opp. Men det å ha gode drivkrefter, det er veldig viktig.*

Skole 3 mener også at utviklingsarbeid er avhengig av primus motorer/drivkrefter i personalet, og at han bruker disse:

*Jeg trenger noen kjepphester som står fram, som jeg kan dytte litt foran meg.*

Og

*Derfor bruker jeg dem bevisst.*

For å få til dette, er det viktig å se hvem du kan spille på. Sånn at du kan bruke dem bevisst inn mot utviklingsarbeidet.

Skole 1 sier om dette:

*Du må vite hvem du skal spille på. Du må prøve å få dem med. Det er det lederen som gjør: du må se hvem det er. Det som leder å se personalet sitt, og å hele tiden få gitt personalet utfordringer, som ligger innenfor nærmeste utviklingszone, sånn at de løfter seg lite grann, det tror jeg blir viktig.*

Skole 2 mener også at en av de viktige lederoppgavene er å bruke folk riktig og vise interesse for jobben de gjør:

*Ja, det er veldig viktig for meg å sette folk på ting jeg vet de brenner for, for da gjør de en bedre jobb. Du kan ikke komme bort fra det. Det er viktig at lederen er på banen og etterspør hvordan det går. Sånn at folk som jobber opplever at jeg er interessert i det de holder på med. Og*

*Det det er fokus på, det vokser.*

Skole 3 fremhever også en del viktige lederegenskaper for å få folk med seg i utviklingsarbeidet:

*Og det er noe med å bli hørt, og det ser vi er nødvendig. Jeg ønsker ikke å stå fram som en sånn enehersker, jeg vil at lærerne skal føle at de blir lyttet til. Jeg tror jeg har gjort en del smarte grep, i den forstand å trekke folk inn i dette her.*

*Jeg kommer til å pushe og pushe og pushe, det kommer jeg til å gjøre. Men den balansen med å pushe og samtidig gi dem et pusterom, det er å finne den. Så det er en utfordring jeg har.*

Skole 1 fremhever en holdning hos lederen som viktig. Den må gå på at nå må vi utvikle oss, og hele tiden se etter nye måter å gjøre det på, som kan være bedre:

*Jeg bruker å si at hvis det ikke er noe som foregår, så blir det som å sovne på post. Det er noe vi kan finne på å gjøre hvis undervisninga går sin gang.*

#### **4.6. Oppsummering av forskningsspørsmål 3: Hva krever det av lederegenskaper?**

Alle rektorene er klar på at lederen av utviklingsarbeidet blir viktig, både i å føre arbeidet videre, sikre felles forståelse gjennom erfaringsutveksling og holde fokus

på å gjennomføre. Lederegenskaper som å se personalet, være lyttende, gi oppmerksomhet til hver enkelt og vise interesse blir trukket fram som viktige. Det som er fremtredende er at alle skolene fremhever den store viktigheten av å finne støttespillere i personalet og delegere ansvar for utviklingsarbeidet til disse. Alle rektorene fremhever også lederens ansvar for å finne de riktige personene å delegere til. Når det gjelder måten de delegerer ansvar på, kommer forskjellene på de tre rektorene tydelig frem. Det vil jeg vise gjennom følgende sitater:

Rektor på skole 3 sier

*Jeg kommer til å pushe og pushe og pushe, det kommer jeg til å gjøre.*

Han framstår som en leder som vil ha sterk styring på utviklingsarbeidet. Han delegerer ansvar for utviklingsarbeidet, men han har en bevisst holdning til hvem han vil ha som språkveiledere, og bruker dem bevisst. Han har fått kritikk på medarbeiderundersøkelsen, fordi personalet ønsker å få være mer med på å sette mål for organisasjonen og komme med innspill. Han har vært nødt til å gjøre noen nødvendige forandringer for å få til dette.

Rektor på skole 2 sier:

*Det det er fokus på, det vokser.*

Rektoren sier at det er viktig å være på banen, vise interesse og etterspørre hvordan det går. Denne rektoren fremhever at det er viktig å sette folk på ting de brenner for, men svarene viser allikevel en mer tilbaketrukket holdning sammenlignet med rektor på skole 3.

Den skolen som framstår som sterkest på å se personalet er skole 1. Det med å gi utfordringer som ligger innenfor nærmeste utviklingssone, sånn at de løfter seg litt, fremheves som viktig. Det ligger et utarbeidet dokument i bunnen på den skolen, «Kritiske faktorer ved vår organisasjon». Den inneholder punkter som å se potensiale i medarbeidere, utnytte hverandres kompetanse, gi og motta ros, ta vare på hverandre. Tilslutt fremhever rektoren en holdning hos lederen som går på hele tiden å se etter utviklings potensiale:

*Hvis det ikke er noe som foregår, så blir det som å sovne på post.*

Jeg har i dette kapitlet presentert funnene mine under de tre forsknings-  
spørsmålene. Jeg har trukket fram det viktigste for å få svar på hvordan det jobbes  
med utviklingsarbeidet i alle fasene, hvilke utfordringer det gir og hvilke  
lederegenskaper rektorene mener at det krever. Jeg har også vist at de tre  
rektorene har ulike måter å lede og delegere ansvar for utviklingsarbeidet på. For  
å underbygge og vise reliabilitet har jeg brukt en del direkte sitater under hvert  
forskningsspørsmål, analysert svarene og kommet med en oppsummering av det  
viktigste under hvert forskningsspørsmål. I neste kapittel vil jeg drøfte analysen av  
empirien opp mot teori.

## KAPITTEL 5: DRØFTING

Jeg har intervjuet tre rektorer om utviklingsarbeidet «Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag», for å finne ut hvordan implementeringa av utviklingsarbeidet har blitt ledet, hvordan de har jobbet med leseplanene før, underveis og etter utviklingsarbeidet startet, hva som har vært de største utfordringene i dette arbeidet og hva det krever av lederen. I dette kapittelet vil jeg drøfte analyse av empiri mot teori.

Et av målene for utviklingsarbeidet er å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Derfor blir Peter Senges 5 disipliner for lærende organisasjoner sentrale. Jeg har også brukt Peter Senges teori om utfordringer lærende organisasjoner kan stå ovenfor, og sett etter 4 dimensjoner på god skoleledelse i intervjuene med rektorene. De 5 disiplinene for lærende organisasjoner, utfordringer i lærende organisasjoner og de 4 dimensjoner på god skoleledelse er teorien jeg drøfter analysen av empirien mot. Jeg vil drøfte analysen av empirien under hvert forskningsspørsmål.

### **5.1. Hvordan har det blitt arbeidet med leseplanene før, underveis og etter utviklingsarbeidet startet?**

Peter Senge understreker viktigheten av å ha en felles visjon. På sitt enkleste nivå er visjonen svar på spørsmålet «Hva ønsker vi å skape?». Derfor er det viktig at alle har målet for utviklingsarbeidet klart for seg. (Senge, 2004).

Alle tre informantene var klare på hva som var målet for utviklingsarbeidet: å bedre leseferdighet og leseforståelse hos elevene. Men en av skolene, skole 1, var også klar på at utviklingsarbeidet også hadde en målsetning om å styrke lærerens kompetanse, å få felles kunnskap, at det virker samlende på hele skolen og kan bygges på i alle retninger. Det kan være flere grunner til at denne skolen også kommer inn på det organisatoriske målet for utviklingsarbeidet: å videreutvikle skolen til en lærende organisasjon. Det kan ha sammenheng med at arbeidet startet her, så behovet for en felles praksis når det gjelder leseopplæringa startet hos personalet selv. De har hatt felles skolering på temaet, og kan ha kommet lenger i prosessen med å utvikle en lærende organisasjon pga. det. Skole 1 hadde

felles kursing i før-fasen, Liv Engen fra Lesesenteret i Stavanger, Kåre Kverndokken og Ebba Sporstøyl fra et forlag. Skole 1 meldte seg til et prosjekt fra Ord til Handling, som er et statlig skoleutviklingsprosjekt. De fikk være med helt fra søknaden skulle skrives til UDIR, og grunnen til at skolen meldte sin interesse var at det hadde oppstått et behov for felles praksis i leseopplæringa og systematikk på kartlegginga på skolen, et behov for å ha bedre kontroll på læringa til ungene. Så det hadde oppstått et behov i personalet for å jobbe med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag, og initiativet kom fra dem selv. De var den første skolen som startet med utviklingsarbeidet, og derfor så de også behovet for felles kursing før arbeidet startet. De to andre skolene hadde blitt satt i gang med utviklingsarbeidet av kommunen. Hvilken betydning har det for hvordan skolen lykkes med utviklingsarbeidet?

Senge hevder at å bygge en visjon er en vedvarende jobb som aldri tar slutt, men det er ikke viktig hvor visjonen kommer fra. Det som blir viktig er å få alle på skolen med på å forplikte seg til den, som gruppe. Det krever kontinuerlige samtaler der mennesker føler seg frie til å gi uttrykk for sine tanker og også lærer å lytte til andres. (Senge, 2004).

Jeg mener at alle rektorene har lagt til rette for å bygge en felles visjon, ved å sette av tid til refleksjon i fellesskap. Men allikevel ser jeg at det at Skole 1 var den skolen som startet først, og hadde felles skolering i førfasen kan ha betydning for hvor langt skolen har kommet i å utvikle seg til en lærende organisasjon. Rektor på Skole 1 var mer bevisst på at utviklingsarbeidet også hadde målsetningen med å utvikle skolen til en lærende organisasjon.

Senge sier at å mestre gruppelæring er et avgjørende skritt i arbeidet med å skape en lærende organisasjon. (Senge, 2004). Så hvordan lederen legger til rett for den kollektive læringa blir en viktig faktor for om de vil lykkes med utviklingsarbeidet.

Det virker som alle tre skolene har vært gode på å legge til rette for gruppelæring. Skolene har organisert det forskjellig, men alle tre har brukt teamarbeid til det, det har vært godt organisert og fulgt opp.

Senge understreker viktigheten av at det jobbes med mentale modeller i en lærende organisasjon. Mentale modeller kan bestå av både enkle generaliseringer og inngrodde forestillinger som preger praksisen på skolene. Det å ta i bruk nye

ferdigheter krever at det jobbes med mentale modeller. (Senge, 2004). Hvordan jobber skolene med eventuelle generaliseringer og forestillinger, både hos hver enkelt lærer og som gruppe?

Peter Senge skiller mellom dialog og diskusjon. Dialogen er kreativ og fri, og den utvikler et tillitsforhold og større forståelse hos de som deltar, enn diskusjonen gjør. I diskusjonen er målet å overbevise og få rett. Derfor fremhever Peter Senge viktigheten av at gruppelæringa er preget av dialog. (Ibid.)

Skole 1 og skole 2 opplever stor enighet om viktigheten av utviklingsarbeidet. Skole 1 sier at arbeidet ikke har vært preget av mye diskusjon eller uenighet, men heller utvekslinger. Det kan ha sammenheng med at utviklingsarbeidet startet her, så det lå et felles behov hos lærerne for å få mer systematikk rundt leseopplæringa si i bunnen. Denne skolen har også jobbet med å få felles forståelse før utviklingsarbeidet startet, i og med at flere aktører kom inn og hadde felles skoling med personalet i før-fasen.

Rektor på skole 2 opplevde også stor enighet om viktigheten av utviklingsarbeidet, siden personalet var så bevisst på lesing fra før. De har jobbet seg fram til innholdet i leseplanene i fellesskap. De har blitt tatt opp til vurdering. Men samtidig oppgir rektoren det å få alle med som den største utfordringa i utviklingsarbeidet. Det tyder vel på at ikke alle har sett viktigheten i arbeidet? Allikevel tyder det på at den felles læringa ikke har vært preget av uenigheter.

Skole 3 har også det å motivere alle til å se at det her er viktig, som den største utfordringa. Rektor snakker om matematikk og naturfagslærere som tydeligvis synes fokuset på lesevaner blir for stort, for de har mattevaner på skolen også. Han bruker språkveilederne inn mot teamene, fordi «det er noe med å være profet i egen heim». Han snakker om at språkveilederne blir «konfrontert» i teamene. Alt dette tyder på at dialogen ikke er det mest fremtredende. Han viser til medarbeider-undersøkelsen, der han snakker om at han vil forandre noe i sin lederstil, som går på at det skal bli lettere for personalet å komme med innspill og å være med på å sette mål for institusjonen. Det støtter heller ikke dialogen som det mest fremtredende i arbeidet. Men det kan hende at personalet ikke har store diskusjoner seg imellom om utviklingsarbeidet, men at diskusjonen går mer mellom leder og personalet.

Senge hevder at den 5. disiplinen er hjørnesteinen i lærende organisasjoner, fordi den integrerer de andre disiplinene til en enhet av teori og praksis. Den er den viktigste, nettopp fordi den ser på helheten, på systemet. (Senge, 2004). Det må en refleksjon til på hvordan skolen lykkes i de ulike fasene av utviklingsarbeidet, og hvorfor/hvorfor ikke de lykkes. Denne refleksjonen må dekke alle disiplinene, men også teori.

Irgens tar for seg teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. Han bruker tre typer teori, teori av første, andre og tredje grad. Teori av tredje grad er teorier relatert til lærerprofesjonen og styringsdokumenter. Teori av tredje grad må inn for å gi et korrigerende utenfra perspektiv, for at praksis kan forbedres. Ellers blir etablerte praksiser og tankesett i liten grad utfordret, og lærerne baserer seg bare på erfaringer. (Ertsås og Irgens, 2012, s. 198). Har skolene analysert praksis opp mot teori av sterkere grad, som Irgens beskriver når han tar for seg teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse?

Alle skolene sier at leseplanene blir revurdert hele tiden. Et eksempel på det er når Skole 2 sier at arbeidet revurderes hele tiden, en finner ut at nå er ikke det her godt nok lenger. Permene med leseplanene for hvert trinn blir tatt opp til vurdering jevnlig og sett på, og vurdert om de fremdeles er gangbare. Men blir det vurdert opp mot teori av sterkere grad? Det virker som det er mest erfaringer med opplegg som blir diskutert, noe blir lagt til og tatt bort. Det jevnlig arbeidet med å oppdatere leseplanene blir ikke gjort ved å analysere praksis etter teori av tredje grad.

Men jeg mener at et eksempel på at teori av tredje grad blir brukt er når skole 3 sier at de vurderer om det er sammenheng mellom det de investerer i tid og det de får igjen i læring.

*Skal vi bruke tid på litt annerledes tankegang, metodikken skal den bli litt annerledes for å få resultatet?*

Et annet eksempel der praksis blir analysert med teori av tredje grad er når både Skole 1 og Skole 3 sier at de har videreført arbeidet til en skriveplan for Skole 1 og en begrepsplan for Skole 3. Her har de etter min mening vurdert leseplanene sine opp mot mål, praksis og resultater de har fått, og funnet ut at de må videreføres til



andre områder. Da mener jeg at teori av tredje grad er brukt fordi de har sett på helheten og vurdert opp mot læringsdokumenter.

Forskningsspørsmål 2 tar for seg hva som har vært den største utfordringa i utviklingsarbeidet, og hvorfor.

## **5.2. Hva har vært den største utfordringa i dette arbeidet, og hvorfor?**

Peter Senge tar opp en del praktiske problemer som kan oppstå i en lærende organisasjon, som desentralisering av makt, dvs. hvordan delegere myndighet og samtidig beholde koordinering og kontroll? Lederens tid er et annet punkt. Hvordan finne tid til å lære? Nye måter å lede på i lærende organisasjoner er det tredje. Hva kjennetegner de forpliktelser og ferdigheter som kreves for å lede lærende organisasjoner? (Senge, 2004). Rektorenes svar på spørsmålet om hva som har vært den største utfordringa med arbeidet, gjenspeiler de utfordringene som Senge skisserer.

Skole 2 og 3 har identiske svar: å få alle med. Svaret viser til en av Senges utfordringer: at å lede en lærende organisasjon krever spesielle ferdigheter. Det å legge til rette for felles refleksjon rundt utviklingsarbeidet blir nevnt som viktig. Det å sette av tid til erfaringsutveksling og sette det på dagsorden, ha styring på den prosessen, gjøre at lærerne får eierfølelse til målsetningene og gjøre målene konkrete og målbare blir trukket fram som viktig i denne sammenhengen.

Skole 1 sitt svar går på bruk av lederens tid. Rektoren svarer at den største utfordringa er å finne tid til å gjøre arbeidet, tid til å utarbeide prosjektbeskrivelse, milepælsplan, hvem gjør hva og lage en god prosjektgruppe som sitter med ansvaret. Det kan være flere grunner til at Skole 1 ser andre utfordringer enn de andre skolene. Denne skolen hadde felles skolering av personalet før utviklingsarbeidet startet. De utarbeidet også en ståstedsanalyse først, der de så hvordan de lå an. De hadde også utarbeidet et dokument «Kritiske faktorer for å lykkes med vår organisasjon». Den inneholdt punkter som å se potensialet i skolen og medarbeidere, mot og vilje til å drive skoleutvikling, gi og motta ros, utnytte hverandres kompetanse, rom for fleksibilitet, løfte fram og velge bort, fokus

på positive faktorer, ta vare på hverandre. Rektoren trakk fram den som viktig i forbindelse med utviklingsarbeidet. Den lå i bunnen og gjorde at alle visste hva målet er. Det kan være noen av faktorene til at denne skolen ikke ser det å få alle med som en utfordring, fordi de opplever at alle er med. Andre faktorer som kan spille inn kan være at det er en mindre skole med færre lærere og en mer homogen lærergruppe. Rektor mener at skolen er preget av at lærerne er innstilt på å tenke felles og de gjør ingenting før de har samling i bunnen.

Det tredje forskningsspørsmålet tar for seg hvilke lederegenskaper som kreves for å lede utviklingsarbeidet.

### **5.3. Hvilke lederegenskaper kreves?**

Alle trakk fram viktigheten av lederen og at det var lederens oppgave å sikre felles forståelse gjennom å legge til rette for erfaringsutveksling og holde fokus gjennom alle fasene. Lederegenskaper som å se personalet, være lyttende, gi oppmerksomhet til hver enkelt, vise interesse for det de holder på med og gi utfordringer mente rektorene var viktige. Det å lete etter drivkrefter i personalet, se hvem som kan være en støttespiller og bruke dem bevisst ble også nevnt som viktig. Jeg har sett etter om svarene stemmer med de 4 perspektivene på god skoleledelse.

Instructional Leadership er et perspektiv på skoleledelse, som understreker betydninga av rektor for å gjennomføre nødvendige endringer, definere en klar retning for skolen og motivere lærere til å delta i egen læring og utvikling. Forskning viser at å fremme og delta i lærerens læring og utvikling har størst effekt på elevens læring. Andre viktige lederdimensjoner er å etablere mål og uttrykke forventninger, å planlegge, å evaluere undervisning og arbeidet med læreplaner, strategisk ressursbruk og å utvikle et støttende læringsmiljø. (Engvik, 2012, s. 51)

Jeg finner alle dimensjonene igjen i de tre skolenes praksis. Eksempler på det er når informantene snakker om å legge til rette for en delingskultur, omorganisering av utviklingstid og planleggingsdager og bruk av timeressurser på utviklingsarbeidet, evaluering av leseplanene opp mot mål, viktigheten av at målene er konkrete og målbare, av prioritering og tydelig ledelse av

utviklingsarbeidet. Alle informantene er klare på at det er en lederoppgave å sørge for å lede arbeidet med disse punktene.

Den internasjonale studien Successful School Leadership fra 2003 hadde til hensikt å identifisere kjennetegn på god skoleledelse i skoler på tvers av land. (Ibid.). De 6 påstandene om hva god skoleledelse er, går på mye av det samme som lederdimensjonene fra Instructional Leadership: betydning av rektor, som har indirekte effekt gjennom påvirkning av visjon, mål, læreplan, undervisningspraksis og bidrag til personalets utvikling.

Jeg vil kommentere nærmere rundt tre av påstandene fra Successful School Leadership, fordi de bringer inn noen nye elementer som jeg ikke har drøftet ennå. Et av punktene er at ledelse bør distribueres til andre i skolen og i skolens nærmiljø. Alle tre skolene har gjort det, i og med at de bruker språkveilederne inn mot dette arbeidet. De sier alle at de har drivkrefter i personalet som er med på å ta ansvar og drive utviklingsarbeidet videre, og som har fått ansvarsoppgaver i ressursgruppe og plangruppe som f.eks. språkveiledere eller norskansvarlige. Skole 3 er den skolen som gjør dette i størst grad, da rektor bevisst bruker språkveilederne inn mot teamene for kursing etter hvert som språkveilederne får kunnskap fra samlingene de deltar på.

Et annet punkt fra Successful School Leadership er at skolelederne tar på alvor at de må stå til ansvar for det arbeidet de utfører overfor ulike grupper, dvs. accountability. Alle skolene bruker resultatene fra tester til å avgjøre om de lykkes med utviklingsarbeidet, og alle tre skolene ser en generell bedring i elevenes resultater på kartleggingsprøver. Skole 2 ser en bedring spesielt på 2. trinnet, fordi det jobbes så godt på første trinnet etter at leseplanene har blitt systematisert. To av skolene, Skole 1 og Skole 3 bruker nasjonale prøver mer aktivt enn skole 2. De har en gjennomgang av resultatet, sammenligner med tidligere resultat, ser på årsaker og setter inn eventuelle tiltak på bakgrunn av resultatet. Skole 1 ser også på resultatet for sine elever på ungdomsskolen, og har sett at de ikke lykkes så godt på mellomtrinnet. Derfor har de satt inn tiltak der. Skole 3 har en prinsipiell diskusjon rundt nasjonale prøver. De har diskutert rundt fritak, fordi de ser at enkelte elevgrupper (de har mange minoritetsspråklige) gjør utslag på resultatet og enkelte elever kan oppleve nederlagsfølelse. De snakker med foreldrene om

det, men er bevisst på at grensen for å bli fritatt skal være høy. De har ikke noe jobbing mot de nasjonale prøvene for å få et godt resultat, resultatet skal vise sånn som det er i klassene akkurat på det tidspunktet. Rektor på Skole 3 sier i intervjuet at kommunen er veldig opptatt av hvordan det går på nasjonale prøver, og det blir laget statistikk og «det er noe med å være beste gutten i klassen». Alle har som mål å være høyt på kurven. Rektorene på Skole 1 og Skole 3 visste i intervjuet akkurat hvor skolen lå an på skalaen, mens rektor på skole 2 var mer vag på dette punktet. Resultatet på nasjonale prøver varierer fra år til år, så det var vanskelig å se trenden. Hun hadde ikke gått inn og sett på resultatet for i år. Men hun refererte til resultatet fra kartleggingsprøver, som viste bedring. Så det er vanskelig å trekke noen slutning om at punktet om accountability ikke blir ivaretatt, på bakgrunn av dette.

Det tredje punktet går på samarbeid med hjemmet. Hvis man lykkes i å etablere en hjemmekultur som støtter opp om skolens læringsprogram, mestrer elevene skolen bedre. (Engvik, 2012, s. 51). Alle tre skolene kom inn på informasjon til hjemmet som en del av leseplanene. Men det var Skole 1 som i størst grad vektla det tette samarbeidet med foreldrene. De hadde nettopp vært på en KS-samling i Molde, der alle kommuner i Møre og Romsdal var til stede, der de skulle presentere skolen sin, rapportere på læringsutbytte og hvordan de jobber med læringsmiljø. Da hadde de med foreldre som sa noe om deres oppfatning om skole/hjem-samarbeidet. Det at de har et tett samarbeid med hjemmet er en av faktorene hun mener er viktig for at de har lykkes så godt med utviklingsarbeidet. Denne skolen har også visualisert utviklingsarbeidet ved å lage en folder og store plakater over leseplanen si. Det vil også være med å gjøre det lettere for foreldrene å følge med på utviklingsarbeidet.

Perspektivet transformasjonsledelse blir interessant for denne oppgaven, fordi den innebærer fokus på å utvikle organisasjonens kapasitet til endring, og til å motivere til å yte mer enn forventet. Det er viktige faktorer i å drive utviklingsarbeid. Nøkkelord her er å gi den enkelte medarbeider personlig oppmerksomhet og se den enkeltes behov for støtte og oppmuntring slik at de føler seg verdsatt, oppmuntre til å være kreative, kommunisere optimisme og høye forventninger gjennom en visjon som fremstår som overbevisende og forpliktende, utløse tillit og respekt fra medarbeiderne og at lederen går foran som et godt

eksempel. (Emstad, 2012, s. 67). Det innebærer å se menneskene du jobber med og gi dem positiv feedback på arbeidet de gjør. Jeg fant deler av dette hos alle informantene.

Eksempler fra intervjuene er Skole 1 som sier at det som leder å se personalet sitt, å hele tiden få gitt personalet utfordringer, som ligger innenfor nærmeste utviklingszone, sånn at de løfter seg litte grann, det blir viktig.

Skole 2 sier at det er viktig at lederen er på banen og etterspør hvordan det går, sånn at folk som jobber opplever at lederen er interessert i det de jobber med. Derfor praktiserer hun skolevandring, å være tilstede i klasserommene for å kunne gi litt mer veiledning. Det er viktig å ha en åpen dør i forhold til personalet og at terskelen ikke er så høy for folk å komme inn og ta opp ting fra hverdagen.

Skole 3 har satset mye på lærere som var interessert i utviklingsarbeidet og gode på lesing som grunnleggende ferdighet og brukt dem til jobben som språkveiledere. De har blitt kurset, og fått ansvar for å bringe kunnskap videre ut på teamene. Så han har sett utviklingspotensialet hos enkeltindivider i personalet. Han snakker om balansegangen mellom å pushe og samtidig å gi dem et pusterom. Han har veiledet lærere på å se at noe er godt nok. Han har fått kritikk gjennom medarbeider-undersøkelsen på at han har styrt mye, og at personalet ikke har vært med nok i prosessen. Så han har snudd måten å jobbe på, og trukket hele personalet inn i prosessen med å stake ut kursen i forhold til måle de skal jobbe med til neste år. Bak alt dette ligger det vurderinger som er hentet fra transformasjonsledelse, så kan en kanskje stille spørsmålet om han burde sett dette før kritikken fra medarbeider-undersøkelsen forelå.

Det fjerde perspektivet er distribuert ledelse. Det har jeg også skrevet om under Successful School Leadership. Men det er viktig å understreke den betydningen distribuert ledelse har hos alle tre informantene, og viktighet de ser i å ha andre i organisasjonen å spille på lag med, og å delegere ansvar for utviklingsarbeidet. Alle har gjort det gjennom språkveilederne, og plassert dem i plangruppe og ressursteam. Skole 3 sier at det er noe med å være profet i egen heim, det kan være greit at det er andre som bærer den kunnskapen ut. Skole 1 er den første skolen som ble med på prosjektet, og det skjedde etter initiativ fra en av lærerne, som hadde bakgrunn som logoped og så at der var mye som kunne jobbes med

på skolen. Skole 2 sier at det er veldig viktig å sette folk på ting hun vet de brenner for, for da gjør de en bedre jobb. Det blir ingenting hvis du ikke har pådrivere. En av de viktige oppgavene som leder blir da å lete etter drivkrefter. Så alle skolene distribuerer ledelse av utviklingsarbeidet til andre på skolen.

#### **5.4. Oppsummering av drøftinga av funnene**

Jeg har funnet Senges 5 disipliner i skolenes arbeid med å sikre felles forståelse gjennom alle faser av utviklingsarbeidet. Jeg så de 5 disiplinene i før-fasen gjennom utarbeidelse av felles visjon og i læringa underveis i utviklingsarbeidet, både den individuelle og kollektive læringa. Systemtenkninga, som Senge fremhever som den viktigste, blir brukt når to av skolene vurderer utviklingsarbeidet opp mot overordnede planer og viderefører det til å gjelde andre områder. Det har betydning for lærernes læring. Hvis det bare er erfaringer med undervisningsopplegg som fører til endringer, blir etablert praksis på skolen utfordret i liten grad. Men når skolene har vurdert praksis opp mot overordnede planer, blir teori av sterkere grad benyttet, og det fører til at organisasjonen lærer og en videreføring av utviklingsarbeidet til andre områder kan skje. Jeg finner igjen Senges utfordringer i utviklingsarbeidet: å få alle med og tid til å gjøre arbeidet var de største utfordringene ifølge rektorene. Alle skolene fremhever lederegenskaper som kan knyttes til de 4 perspektivene på god skoleledelse. Instructional Leadership understreker viktigheten av rektor og at rektor definerer en klar retning i arbeidet og motiverer lærerne til å delta i egen læring. Alle skolene nevner det som viktig. I Successful School Leadership er å delegere ansvarsoppgaver, vise ansvarlighet og utvikle en støttende læringskultur i samarbeid med hjemmet noen av punktene. Jeg finner også det igjen i empirien. Alle skolene tar opp viktigheten av å se personalet, vise interesse for det de gjør, gi utfordringer som passer og plukke ut de rette til ansvarsoppgaver. Det er hentet fra transformasjonsledelse. Alle skolene understreker viktigheten av distribuert ledelse, i viktigheten av støttespillere og å delegere ansvar for utviklingsarbeidet til dem.

I dette kapitlet har jeg drøftet analysen av empirien og sett den i lys av Peter Senges teori om 5 disipliner i en lærende organisasjon, hans teori om noen utfordringer som kan oppstå i lærende organisasjoner og hva det krever av

lederegenskaper. Jeg har knyttet funnene av lederegenskaper som kreves til 4 perspektiver på god skoleledelse. Jeg har drøftet funnene under hvert forskningsspørsmål, og samlet dem i en oppsummering til slutt.

I neste kapittel vil jeg kort oppsummere oppgaven og deretter konkludere på den overordnede problemstillinga. I avslutninga vil jeg forsøke å peke på noen perspektiver som kan være utgangspunkt for videre forskning.

## **KAPITTEL 6: OPPSUMMERING**

I forrige kapittel fant jeg ut at Peter Senges teorier om 5 disipliner i en lærende organisasjon, kunne jeg finne igjen i dette utviklingsarbeidet. Hans teori om noen utfordringer som kan oppstå i lærende organisasjoner, stemte godt overens med rektorenes utfordringer. Hva det kreves av lederegenskaper for å møte utfordringene, fant jeg også igjen i rektorenes svar. Det ble brukt mange elementer av 4 perspektiver på god skoleledelse i ledelsen av utviklingsarbeidet.

Dette siste kapittelet i oppgaven inneholder en kort oppsummering av hele forskningsarbeidet før jeg konkluderer på den overordnede problemstillinga. Jeg peker også på hva som kan være interessant for videre forskning om utviklingsarbeidet.

### **6.1. Oppsummering av forskningsarbeidet**

Min forskning har tatt utgangspunkt i et utviklingsarbeid som drives av alle grunnskolene i kommunen der jeg jobber. Stortingsmeldinger, rammeverk for grunnleggende ferdigheter og kommunalt utarbeidet milepælsplan understreker viktigheten og ansvaret til rektor i dette arbeidet. Jeg har ønsket å finne ut av hvordan arbeidet med utviklingsarbeidet har vært organisert på skolene, og finne ut av erfaringene rektorene har gjort seg i dette arbeidet. Utviklingsarbeidet blir dermed bare sett fra rektorenes side, og oppgaven omhandler hvordan de jobber i implementeringsfasen. Hvordan leseplanene har blitt arbeidet med før, underveis, etter utviklingsarbeidet startet, utfordringene rektorene opplever i dette arbeidet og hvilke lederegenskapene de mener det kreves, har vært utgangspunktet for forskningen.

### **6.2. Konklusjon**

Hva fant jeg ut gjennom problemstillinga og forskningsspørsmålene jeg hadde utarbeidet?

Først og fremst fant jeg ut at alle skolene mente de hadde lyktes med utviklingsarbeidet. Alle tre skolene sier at utviklingsarbeidet har hatt positiv



innvirkning på elevenes læringsutbytte, og at elevenes resultater på kartleggings- og nasjonale prøver har blitt bedre. Alle tre sier at utviklingsarbeidet også har hatt positiv innvirkning på skolen, gjennom å si at å få felles kunnskap er positivt og at de ikke har stagnert. Så effekten vises både på elevenes og lærernes læring. Elevenes leseferdigheter har blitt bedre, og utviklingsarbeidet har hatt en positiv effekt i å videreutvikle skolen til en lærende organisasjon hos alle skolene. Peter Senge sier om den den lærende organisasjon at det er 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, 2004).

Jeg trekker derfor den konklusjonen at både det pedagogiske og det organisatoriske målet for utviklingsarbeidet er nådd. Dermed er det naturlig å konkludere med at det har vært gjort en god jobb i alle fasene, for å få leseplanene implementert. Det gjelder alle skolene.

Jeg fikk informasjon om hvordan rektorene hadde jobbet for å implementere utviklingsarbeidet. Gjennom de tre forskningsspørsmålene fikk jeg svar på hvordan de hadde jobbet med leseplanene gjennom alle faser, hvilke utfordringer dette arbeidet ga og hvilke lederegenskaper de mener det krever.

Jeg fant ut at mye av det de sa, stemte overens med teorien jeg hadde funnet om å lede lærende organisasjoner. Jeg fant også noen sammenhenger. Her gir jeg eksempel på det under hvert forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål 1 tok for seg hvordan de arbeidet med leseplanene før, underveis og etter utviklingsarbeidet startet. Arbeidet med utviklingsarbeidet i alle faser, stemte godt overens med Peter Senges teorier om de 5 disiplinene. Peter Senge understreker viktigheten av felles forståelse gjennom alle faser i utviklingsarbeid. (Senge, 2004). Det var en sammenheng mellom å jobbe med felles forståelse i før-fasen, og hvor langt de hadde kommet med å utvikle en lærende organisasjon. Felles forståelse i førfasen er viktig for å få alle er med, og det igjen gjør at dialog heller en diskusjon preger læringa. Jeg fant også eksempel på sammenheng mellom felles forståelse i alle faser og systemtenkning og bruk av teori av tredje grad. (Ertsås og Irgens, 2012, s. 198). F.eks. når Skole 1 brukte

overordnede planer og teori og vurderte det opp mot praksis og resultater, og videreførte utviklingsarbeidet til å gjelde skriving.

Jeg fant dermed ut at overordnet teori er brukt for å rette opp eller forandre retning underveis. Jeg mener at både skole 1 og skole 3 bruker teori av sterkere grad når de viderefører utviklingsarbeidet til en skriveplan og en utvidet begrepsplan. De har da vurdert praksis opp mot resultater og overordnede planer og har dermed brukt teori av tredje grad. (Ertsås og Irgens, 2012, s. 198)

Forskningsspørsmål 2 tok for seg hva som har vært de største utfordringene. Senges utfordringer i en lærende organisasjon fant jeg igjen hos alle. Det å få med alle var den største utfordringa hos to av rektorene. Senge understreker betydningen av det jobbes med en felles visjon, gruppelæring preget av felles refleksjon og erfaringsdeling, og sier at lærende organisasjoner krever nye måter å lede dette på. (Senge, 2004). Utfordringen med å finne tid til å organisere arbeidet, slik Skole 1 oppga, er også en av Senges utfordringer. Det var også sammenheng mellom utfordringene rektorene oppga, og hvor mye skolen hadde jobbet med felles forståelse i førfasen. Skole 2 og Skole 3 oppga det å få med alle som den største utfordringa, men det gjorde ikke Skole 1. Det er den samme skolen som jobbet med felles skolering før utviklingsarbeidet startet.

Forskningsspørsmål 3 omhandlet hvilke egenskaper som kreves for å lede utviklingsarbeidet.

Jeg kan konkludere med at teorien om lederegenskaper som kreves for å lede organisasjoner som lykkes (Postholm (red), 2012), stemmer med min forskning. Alle skolene opplever at de har lyktes i utviklingsarbeidet, og alle rapporterer om bruk av lederegenskaper jeg fant igjen i teorien i de 4 perspektivene på god skoleledelse. (Ibid.). Eksempler som å gi retning for arbeidet, holde fokus, se personalet, være lyttende, gi oppmerksomhet til hver enkelt, gi utfordringer og vise interesse for arbeidet som blir gjort blir trukket fram som viktige. Alle fremhevet betydningen av å distribuere ledelse til støttespillere i personalet, som kan hjelpe dem i utviklingsarbeidet. Jeg har vist til at de tre rektorene har ulike lederstiler når de gjør dette.

Jeg fant ut at den ene skolen var kommet lenger enn de to andre, i å utvikle en lærende organisasjon. Skolen har jobbet med å utvikle skolen som organisasjonen

før utviklingsarbeidet startet. De har utarbeidet et dokument over kritiske faktorer for å lykkes med sin organisasjon. Denne skolen har brukt mer tid på å få felles forståelse før arbeidet med leseplanene startet, ved å ha felles skolering av personalet. Så rektoren ser ikke den store utfordringa i å få alle med. Jeg mener at det har sammenheng med at de har jobbet mer med felles forståelse i førfasen, og opplever dermed at alle er med. Utviklingsarbeidet på denne skolen startet med et ønske fra personalet om å se på leseopplæringa si, mens de andre ble med på en kommunal satsning. Jeg mener alt dette har sammenheng med at det bare er denne rektoren som er klar på hva det organisatoriske målet for utviklingsarbeidet er i intervjuet, og at skolen dermed har kommet lengre enn de to andre i å utvikle en lærende organisasjon.

### **6.3. Mulige tema for videre forskning**

Min forskning ser på erfaringer med utviklingsarbeidet, sett fra skoleleders side. Det kunne vært interessant å forske på hvordan lærerne opplever dette utviklingsarbeidet. Hvordan opplever de oppfølginga av arbeidet med leseplanene? Opplever de en kultur preget av felles refleksjon? Stemmer deres opplevelser av lærings-kulturen med rektorenes?

Resultatene av utviklingsarbeidet skal vise seg på avgangskarakterer, kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Det hadde vært interessant og forsket videre på resultatene. Er bedringene stabile? Skole 2 sier de går opp og ned på nasjonale prøver, og det er vanskelig å trekke noen slutning. Skole 1 sier at de ikke ser fremgang på sine elever på den som foretas like etter at de har forlatt skolen. Hvorfor gir ikke leseplanen for mellomtrinnet like god virkning som leseplanen for småtrinnet?

En tredje mulighet for videre forskning kan være å se utviklingsarbeidet fra elevenes og foreldrenes perspektiv. Opplever de at elevene er blitt bedre i leseferdigheter? Hvordan har samarbeidet mellom skole og hjem vært angående utviklingsarbeidet? Hvordan oppleves det økte fokuset på resultater? Har utviklingsarbeidet ført til at det utvikles en økt læringskultur i hjemmene?

Nå er alle grunnskolene i Kristiansund med på en ny, stor satsning. Den heter «Vurdering for læring». Har arbeidet med «Plan for Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag» hatt varige innvirkninger på læringskulturen på skolene, slik at utfordringene blir annerledes med «Vurdering for læring?»: Vil det bli lettere å få med seg alle nå, slik to av skolene rapporterte som den største utfordringa. Det kunne også vært utgangspunkt for videre forskning.

## KILDE- OG LITTERATURLISTE

Engvik, Gunnar (2012): *Instructional Leadership* i Postholm, May Britt (red.) (2012): Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim

Emstad, Anne Berit (2012): *Transformasjonsledelse* i Postholm, May Britt (red.) (2012): Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim

Ertsås T. og Irgens E. (2012): *Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse* i Postholm, May Britt (red.) (2012): Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim

Grunnlagsdokument for Plan for lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag. Utarbeidet av Nettverk Nordmøre, 2008.

Halvorsen, Kjell Atle (2012): *Distribuert ledelse* i Postholm, May Britt (red.) (2012): Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim

Holsbøvåg , 2011, Fire skoler i teten, *Tidens Krav*, hentet fra [www.tk.no/nyheter/article/5793954.ece](http://www.tk.no/nyheter/article/5793954.ece)

Jensen, 2010, Lesing ga resultater, *Tidens krav*, hentet fra [www.tk.no/nyheter/article/5399382.ece](http://www.tk.no/nyheter/article/5399382.ece)

Johannesen, Jon-Arild og Olsen, Bjørn (2008): *Skoleledelse – skolen som organisasjon*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørcke AS, Bergen, 2008

Kunnskapsløftet – fra Ord til Handling. Hentet fra <http://www.fafo.no>

Kunnskapsløftet og rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra <http://udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet>

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag AS, 2010, 2. utgave

Læringsløftet – fra ord til handling, leseplan utarbeidet av Innlandet Skole i Kristiansund, 2010.

Nilsen, N.O. (2013): Forelesning Master i skoleledelse NTNU, Trondheim

Postholm, May Britt (2010): *Kvalitativ metode*, Universitetsforlaget, Oslo, 2010.

Postholm, May Britt, 5.12.2012 : *Kvalitet i kvalitative studier*, tilgjengelig fra powerpointpresentasjon på it`s learning NTNU

Postholm, May Britt (red.) (2012): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2012

Ringdal, Kristen (2007): *Enhet og Mangfold*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS,

Bergen, 2007, 2. utgave

Senge, Peter (2004): *Den femte disiplin – kunsten å utvikle den lærende organisasjon*, Pensumtjeneste A/S, 2004

Skole- og barnehageeiers milepælsplan for utvidelse av fra Ord til Handling 2010-2013. Utarbeidet av Kristiansund Kommune.

Spor - overordnet styringsdokument for grunnskolen i Kristiansund 2010 – 2013. Utarbeidet av Kristiansund Kommune.

St.meld. 30, 2003 - 2004, Kultur for læring, hentet fra <http://www.regjeringen.no>

St.meld. 16, 2006 – 2007, ....og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring, hentet fra <http://www.regjeringen.no>

St.meld. 31, 2007 – 2008, Kvalitet i skolen, hentet fra <http://www.regjeringen.no>

## **LISTE OVER VEDLEGG**

Vedlegg 1): Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 2): Intervjuguide



## Vedlegg 1:

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

**Tittel:** Implementering av utviklingsarbeidet "Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag"

**Bakgrunn og formål:** Forskningsprosjektet er en del av en mastergradsoppgave i skoleledelse med temaet Implementering av utviklingsarbeidet "Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag", som er et utviklingsarbeid som foregår på 9 barneskoler og 3 ungdomsskoler i Kristiansund Kommune. Mastergradsoppgaven tas på NTNU i Trondheim.

**Hva innebærer deltakelse i studien:** Deltakelsen innebærer å stille til et intervju. Spørsmålene omhandler hvordan skolen har jobbet med utviklingsarbeidet "Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag". Intervjupersonene vil få spørsmålene tilsendt på forhånd og transkripsjonene vil bli sendt ut for godkjenning i etterkant. Data vil registreres i form av lydopptak.

**Hva skjer med informasjonen om deg?** Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, kun student Edith Husby og veileder Nils Ole Nilsen fra Universitetet i Nordland, vil ha tilgang til opplysningene. Navn på person og skole vil bli holdt anonymt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. november 2014. Personopplysninger og opptak vil da slettes.

**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 har spørsmål til studien, ta kontakt med Edith Husby, 48284415.

.....

Sted, dato

Underskrift

## Vedlegg 2:

### Intervjuguide

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<p>Hvordan har skolen kartlagt de 2 dimensjonene</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva er viktig for oss?</li><li>• Hvor befinner vi oss?</li></ul> <p>Hvordan har skolen jobbet med refleksjonen rundt utviklingsarbeidet, rådende antakelser og forutsetninger?</p> <p>Hvordan jobber lederen med å få en felles visjon?</p> <p>Hva vil du si om hvordan den kollektive læringen har foregått?</p> <p>Hva har vært de største utfordringene i dette utviklingsarbeidet?</p> <p>Hvordan vurderes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Grad av måloppnåelse?</li><li>• Desentralisering av makt?</li><li>• Bruk av lederens tid?</li><li>• Lederegenskapene som kreves i en lærende organisasjon?</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hva håper du at effekten av å jobbe med utviklingsarbeidet skal bli for skolens del?</li><li>2. Kan du si noe om hvordan dere har jobbet med lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag, før utviklingsarbeidet startet?</li><li>3. Hvordan har du som leder jobbet for å få en felles forståelse gjennom alle fasene i utviklingsarbeidet?</li><li>4. Kan du fortelle litt om hvordan arbeidet har foregått, hvor (i faste team eller egne utviklingsteam?) og hvor mye tid som har gått med til utviklingsarbeidet?</li><li>5. Hva har vært den største utfordringen i utviklingsarbeidet, og hvorfor?</li><li>6. Opplever du at skolen har lykket i arbeidet?</li><li>7. Et av målene for utviklingsarbeidet er å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Kan du si noe om hva det krever av deg som leder?</li></ol>

