

Marit Evelyn Heggland

På hvilken måte legger ledere i voksenopplæringen til rette for å fremme deltakernes utvikling og resultater?

– en studie av skoleledere i lys av pedagogisk ledelse

Master i skoleledelse

NTNU 2014

Forord

Reisen er over! Selv uten den avsluttende oppgaven har turen underveis vært en opplevelse og en kilde til inspirasjon, kunnskap, erfaringer og møter med mennesker jeg ikke ville vært foruten. Motivasjonen til å lære har vært tilstede hele veien, og med mine «voksenopplæringsbriller» har jeg hele tiden stilt spørsmål, lett etter argumenter, teorier, litteratur og sammenliknet med andre skoler.

På min reise har jeg mange å takke. Først og fremst Ann-Rose Dahl, rektor, kollega og venn som gikk foran i løypa og motiverte meg til å ta utdanningen ved NTNU. Takk for oppmuntring og støtte underveis.

Til min helt spesielle studievenninne, Marit: Uten deg hadde ikke utsikten vært den samme, opplevelsene så sterke og utbyttet så rikt. Neste reise foretar vi uten bøker og pc, men kjenner jeg oss rett, vil skoleledelse alltid komme til å være et tema når vi møtes.

Til mine kolleger: Takk for at dere har hatt tro på meg og har heiet meg fram. En spesiell takk til Margit og Kari som hjalp meg med å rydde i tanker og uttrykk, og til Madi og Jørn for teknisk support

Jeg vil også takke min mann som handler, lager middag og støvsuger uansett om jeg studerer eller ikke. Takk til mine døtre, Ina og Rikke, for at dere har fortalt meg at jeg er flink når jeg trengte det mest. Jeg er like stolt av dere som dere viser at dere er av meg.

Takk også til intervjupersonene ved de fire skolene i utvalget. Uten dere ville ikke denne studien vært mulig. Takk for at dere øste av deres kunnskaper og erfaringer og hjalp meg med å se teorien i et praktisk lys.

Sist, men ikke minst; tusen takk til Trond Solhaug, professor ved NTNU, som har ledet meg skritt for skritt gjennom hele prosessen, og som med sin erfaring, kunnskaper og veiledning har stilt de rette spørsmålene og vist meg løsninger. Takk for nyttige, oppklarende og hyggelige samtaler på Skype. En særlig takk for tilbakemeldinger på mail på tidspunkter andre mennesker knapt har spist søndagsfrokosten.

Østfold, oktober 2014

Marit Heggland

Innhold

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Voksenopplæring og skole	1
1.2 Et kort historisk tilbakeblikk	2
1.2.1 Voksenopplæringsloven	2
1.2.2. Kompetansereformen	2
1.2.3. Grunnskole for voksne	3
1.2.4. Introduksjonsloven og introduksjonsprogram	3
1.2.5. Norsk og samfunnskunnskap for innvandrere	4
1.3 Noen begreper	4
1.3.1. Departementer	4
1.3.2. Vox og NIR	4
1.3.3. Rett og plikt, Rett eller Plikt	5
1.3.4. Deltakere/elever	5
1.3.5. Spor	5
1.3.6. Nivåer	6
1.3.7. Norskprøver	6
1.4. Problemstilling	6
1.5. Teoretisk grunnlag	7
1.6. Annen forskning på området	7
1.7. Ulik organisering – felles utfordring	8
1.8 Oppsummering av kapittel 1	8
Kapittel 2: Teoretisk tilnærming	9
2.1. Etablering av mål og forventninger	10
2.2. Strategisk bruk av ressurser	11
2.3. Sikring av undervisning av høy kvalitet	12
2.4. Ledelse av lærernes læring og utvikling	14
2.5. Sikring av et velordnet og trygt miljø	15
2.6. Tre nødvendige lederevner	17
2.7. Oppsummering av kapittel 2	18
Kapittel 3: Design og metode	19
3.1. Valg av forskningsdesign og metode	19
3.2. Prosessen	19
3.3. Pilot	20
3.4. Utvalg	21

A.....	21
B.....	21
C.....	22
D	22
3.5. Forskningsintervjuet.....	22
3.6. Datainnsamling.....	23
3.7. Koding og kategorisering	24
3.8. Min forskerrolle.....	24
3.9. Etikk	25
3.10. Oppsummering av kapittel 3.....	26
Kapittel 4: Analyse og drøfting	27
4.1. Etablering av mål og forventninger.....	27
4.1.1. Formidling av mål og forventninger til lærerne	27
4.1.2. Mål for deltakerne.....	29
4.1.3 Oppsummering av funn under dimensjon 1.	29
4.2. Strategisk bruk av ressurser	29
4.2.1. Økonomi	29
4.2.2. Deltakertilgang	30
4.2.3. Stabilitet i personalet	31
4.2.4. Tid som ressurs.....	31
4.2.5. Oppsummering av funn under dimensjon 2.	32
4.3. Sikring av undervisning av høy kvalitet.....	33
4.3.1 Kvalitetsverktøy	33
4.3.2. Kjennetegn på en god lærer og god opplæring.....	34
4.3.3. Skolevandring	34
4.3.4. Oppsummering av funn under dimensjon 3.	35
4.4. Ledelse av lærernes læring og utvikling	36
4.4.1. Kurs.....	36
4.4.2. Diskusjoner i kollegiet	37
4.4.3. Kollegaveiledning	39
4.4.4. Oppsummering av funn under dimensjon 4.	39
4.5. Sikring av et velordnet og trygt miljø.....	40
4.5.1. Deltakernes arbeidsmiljø.....	40
4.5.2. Elevråd	40

4.5.3. Brukerundersøkelser	41
4.5.4. Elevmedvirkning	42
4.6. Oppsummering av funn under dimensjon 5.....	42
4.7. Lederevner	43
4.8. Skolefaglig bakgrunn.....	44
4.9. Forskjellen mellom ledelse i voksenopplæringer og ledelse av andre skoler	44
4.10. Oppsummering av kapittel 4.....	45
Kapittel 5: Konklusjon og implikasjoner	49
5.1 Oppsummering av forskningsarbeidet	49
5.2 Konklusjon.....	49
5.3 Implikasjoner - mulige tema for videre forskning	50
5.4 Refleksjoner	50
Litteraturliste	52
Liste over vedlegg	54

Sammendrag

I denne masteroppgaven tar jeg for meg skoleledelsens oppgaver i en voksenopplæring sett i lys av Viviane Robinsons teori om Student-Centered Leadership (2011), basert på en metaanalyse av tidligere forskning på skoleledelse.

I innledningen har jeg gjennomgått fakta som jeg mener det er viktig å ha kjennskap til i forhold til voksenopplæringens egenart, jeg har redegjort for bakgrunnen for valg av tema og presentert problemstillingen.

I kapittel 2 tar jeg for meg de teoretiske perspektivene som oppgaven bygger på, med vekt på Robinsons forskning.

I det tredje kapittelet, begrunner jeg valg av metode og design og beskriver prosessen i arbeidet med oppgaven og utviklingen av intervjuguiden, og presenterer forskningsdeltakerne og min egen rolle i innsamlingen av data. Siden alle voksenopplæringene har mange og ulike oppgaver i tillegg til norskopplæring, har jeg valgt å fokusere på de oppgavene som alle har felles; norskopplæring og grunnskole for voksne.

I kapittel 4 presenterer jeg funnene som ble gjort i studien og analysen som ble gjort ved hjelp av teorien. Essensen handler om det som kommer fram i intervjuene; skoleledernes opplevelse av egen rolle i det daglige arbeidet med ledelse av voksenopplæringer. De ulike vektleggingene av de fem dimensjonene i Robinsons forskning, blir tydeligere underveis i gjennomgangen.

På grunnlag av de funnene jeg gjorde i studien, presenteres en konklusjon i forhold til problemstillingen. De viktigste funnene i denne undersøkelsen, er at bevissthetsnivået hos lederne i forhold til hvordan ledelsen kan fremme deltakernes resultater og utvikling er svært ulik fra skoleleder til skoleleder.

Kapittel 1: Innledning

Målet med all opplæring er at de personene som mottar opplæringen skal få best mulig resultater. I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hva ledelsen kan gjøre for at deltakere i voksenopplæring kan få hjelp, opplæring og veiledning til å utvikle ferdigheter og få kunnskaper slik at de blir aktive deltakere i samfunnet og kan nyttiggjøre seg kunnskapene utfra egne forutsetninger, mål og egen innsats. Diskusjonen rundt hvorvidt den beste måten å oppnå gode resultater på er avhengig av gode lærere med fagkunnskaper, evne til å motivere elevene og høy kvalitet på undervisningen, eller om det er elevenes innsats og vilje til å lære som har størst påvirkning på resultatene, har foregått i skoleforskning i mange år. De siste tre, fire tiårene har forskerne også begynt å se på hva ledelsen kan gjøre for at det som skjer i klasserommet gir positive resultater. Jeg ønsker å finne ut om ledere i voksenopplæringen har bevissthet om ledelsens muligheter for å innvirke på deltakernes resultater og om de har en strategi for hvordan de kan påvirke lærernes og deltakernes utvikling.

1.1 Voksenopplæring og skole

En annen diskusjon som angår voksenopplæring, er om disse virksomhetene er skoler. Man kan si at en virksomhet som driver opplæring på lik linje med skoler selvfølgelig er skole, men administrativt er det opp til kommunene å avgjøre voksenopplæringens plassering, og dette løses ulikt ved at man i små kommuner legger voksenopplæringen under flyktningetjenesten eller helseenheten, eller som underavdeling på eksisterende skoler. De aller fleste steder er voksenopplæringene selvstendige enheter med egne lærere og en leder med pedagogisk, administrativt og økonomisk ansvar.

Min påstand er at voksenopplæring er skoler på lik linje med andre skoler, men at lederne i disse virksomhetene har andre oppgaver i tillegg som gjør ledelsesoppgavene mer komplekse og fordrer en ledelse som har kunnskaper på mange andre områder ut over det administrative, økonomiske, pedagogiske, teoretiske og metodiske. Lederen må ha kunnskap om andre kulturer, om voksnes læring og om hvordan deltakernes fortid påvirker mulighetene til læring. Ledere i voksenopplæring må også kjenne til det administrative og politiske arbeidet i kommunen, være kjent med nærmiljøet og næringslivet i kommunen og arbeidsmarkedets behov for arbeidskraft, og følge med på endringer og oppdateringer i forhold til flere lovverk. En høy gjennomstrømming av deltakere, gjør at ledelsen i en voksenopplæring må være fleksibel, ha høy omstillingsevne og omstillingsvilje, men også ha evne til å samarbeide med

flere ulike aktører og se muligheter i nærmiljøet som kommer deltakerne til gode, for eksempel muligheter for språkpraksis og arbeidspraksis og samarbeide med de som har ansvaret for Introduksjonsprogrammet om heldagstilbud for deltakerne. Innad i virksomheten må en leder kunne bygge opp et personale som har høy kompetanse på flere nivåer og områder. Ledelsen må også kunne skape trygghet og stabilitet i hverdagen for de ansatte til tross for at deltakertilgangen styrer gruppesammensetningen og den må kunne sette sammen team som fungerer til beste for deltakerne. Ikke minst er det viktig at ledelsen motiverer lærerne til kompetanseheving og utvikling.

1.2 Et kort historisk tilbakeblikk

Norsk voksenopplæring har i et historisk utviklingsperspektiv gjennomgått flere etapper på veien mot dagens voksenopplæring. Tidlig på 1800-tallet reiste emissærer rundt på bygdene og snakket om blant annet poteter og ernæring til voksne på søndagene. Fra midten av århundret overtok arbeiderforeningene «søndagsskolene» fordi de var redde for en ensidig påvirkning fra religiøse grupperinger. På samme tid begynte staten å engasjere seg i arbeidet med voksenopplysning for å gi et bredt tilbud til alle, ikke bare til medlemmer i organisasjonene. Målet var en økt kvalifisering, særlig etter omleggingen av skolesystemet på 60-tallet hvor spriket mellom de med utdanning og de uten ble stort (Nordvux.net).

1.2.1 Voksenopplæringsloven

I 1976 fikk Norge «Lov om voksenopplæring» som skulle gi voksne mulighet til å oppdatere og utvikle sin kompetanse. I § 1 står det følgende:

«Formålet med denne loven er å fremme livslang læring ved å legge til rette for organiserte læringsaktiviteter ved siden av det formelle utdanningssystemet. Loven skal bidra til motivasjon og tilgang til kunnskap og kompetanse for alle, og slik fremme den enkeltes utvikling og møte behovene i samfunns- og arbeidslivet (<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-95>).»

Da arbeidsinnvandringen til Norge økte fra begynnelsen av 70-tallet, økte også behovet for å gi en mer formell opplæring i det norske språket. Det meste av opplæringen skjedde gjennom det private markedet fordi man anså at den store dugnaden for å opplyse voksne var over.

1.2.2. Kompetansereformen

Norsk utdanningspolitikk har livslang læring og muligheten for utdanning i voksen alder som viktige prinsipper. Kompetansereformen fra 1999 la grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk for voksne for å dekke behovet den enkelte, arbeidslivet og samfunnet har for ny eller endret kompetanse. Det har ført til en omfattende satsing de senere år på å gi svake grupper bedre opplæringsmuligheter, særlig voksne med svak

utdanningsbakgrunn, voksne med lese- og skriveproblemer og voksne med innvandrerbakgrunn (regjeringen.no). For å følge opp disse politiske målene, deler staten ut midler til opplæring i grunnleggende ferdigheter, Basiskompetanse i arbeidslivet (BKA) (vox.no).

1.2.3. Grunnskole for voksne

Voksnes rett til videregående opplæring ble innført i år 2000, mens voksnes rett til grunnskoleopplæring ble innført i år 2002.

«Fra 2002 har voksne gjennom opplæringslovens § 4A-1 og § 4A-2 fått rett til tilpasset grunnskoleopplæring. Retten omfatter hele fag, deler av fag eller opplæring i grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving, norsk muntlig, regning og data. Alle som er over 16 år og som trenger det, har rett til gratis opplæring.» (regjeringen.no.)
(1)

Denne opplæringen har kommunene krav til å gi personer som har et opplevd behov.

Spesialundervisning tildeles personer som søker om opplæring etter tildeling av timer fra PPT, og innenfor rammene kommunene selv bestemmer.

1.2.4. Introduksjonsloven og introduksjonsprogram

Introduksjonsloven gir retningslinjer for hvem som har rett og plikt til å delta i norskopplæring, hvem som har bare rett og hvem som har bare plikt. Loven kom i 2003 og sier dette om lovens formål:

«Formålet med denne loven er å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet (lovdata.no) 1).»

Programmet skal være helårlig og på fulltid, og inneholde norskopplæring, samfunnskunnskap og tiltak som forbereder til videre opplæring eller tilknytning til arbeidslivet og vare inntil to år. Dette betyr at deltakerne har press på seg til å bli ferdig med norskopplæring og grunnskole, samtidig som ledelsen ved voksenopplæringen må sikre at opplæringen i norsk og samfunnskunnskap har høy kvalitet slik at deltakeren får best mulig resultater.

Introduksjonsprogrammet omfatter kun en liten del av innvandrerne. Den totale innvandringen til Norge av utenlandske personer for 2012, var på 67 000 personer (ssb.no) 1). Det betyr at i tillegg til de som deltar på introduksjonsprogrammet, 13700 personer i 2013

(ssb.no) 2), er det rundt 53 000 personer som ankommer Norge hvert år, og mange av dem trenger og ønsker norskopplæring.

1.2.5. Norsk og samfunnskunnskap for innvandrere

Antall deltakere i norskopplæringen var ifølge SSB på ca. 38 700 deltakere i 2013 og tallet har vært relativt stabilt fra 2010 (ssb.no) 3). De fleste personene som har rett til opplæring i norsk og samfunnskunnskap, kan få opp til 600 timer gratis opplæring, men de som har behov for det, grunnet mangelfull skolegang, kan få ytterligere 1800 timer til behovsprøvd norskopplæring. Dette må skje innenfor en tidsramme på fem år etter ankomst til landet. Innvandrere som er ferdige på norskkurs, kan også få tilbud om grunnskole. I tillegg til alle som faller inn under denne registrerte gruppen, har antall EØS-borgere som kommer til landet for å arbeide, økt betraktelig de siste årene. Dette er personer som ikke har krav eller rettigheter i forhold til norskopplæring, og derfor går på kurs fordi de ønsker det, og følgelig må betale for opplæringen selv.

1.3 Noen begreper

Gjennom teorien, intervjuene og særlig i analysen, vil det i denne oppgaven dukke opp ord, begreper, uttrykk og forkortelser som tilhører «stammespråket» innen voksenopplæring. Jeg vil derfor avklare og forklare en del av dem slik at innholdet blir mer forståelig og tilgjengelig.

1.3.1. Departementer

Voksenopplæringene forholder seg til to departementer. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD) har de underliggende direktoratene Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (Imdi), Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (Vox) og Utlendingsdirektoratet (UDI). Det andre departementet, Kunnskapsdepartementet (KD) har ansvar for opplæringen med Opplæringsavdelingens direktorat, Utdanningsdirektoratet (Udir) og Avdeling for analyse, internasjonalt arbeid og kompetansepolitikk hvor Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (Vox) også er tilknyttet.

1.3.2. Vox og NIR

Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, Vox, er ansvarlig for å utarbeide læreplaner i norsk og samfunnskunnskap. De er også ansvarlige for kompetanseheving av lærere og ledere i samarbeid med Fylkesmannen i hvert enkelt fylke.

Nasjonalt introduksjonsregister (NIR) styres av Imdi og er en base hvor all informasjon om nyankomne innvandrere blir lagt inn. Kommunene henter ut informasjon om nye utenlandske

innbyggere i denne basen, og har ansvar for tilby norskkurs. Deltakelse på norskkurs og samfunnskunnskap registreres i NIR, i tillegg til aktivitet i introduksjonsprogrammet.

1.3.3. Rett og plikt, Rett eller Plikt

Rett og plikt til deltakelse i gratis opplæring i norsk og samfunnskunnskap i til sammen 600 timer gjelder for utlending mellom 16 og 55 år som har fått oppholdstillatelse eller kollektiv beskyttelse. Utlendinger mellom 55 og 67 år har rett, men ikke plikt. Utlending mellom 16 og 55 år med tillatelse som danner grunnlag for permanent oppholdstillatelse, har plikt til deltakelse i opplæring i norsk og samfunnskunnskap i til sammen 300 timer. Plikt betyr at man må betale for opplæringen. Rett og plikt til deltakelse i opplæring i norsk og samfunnskunnskap foreligger ikke dersom det dokumenteres at vedkommende har tilstrekkelige kunnskaper i norsk (lovdata.no) 2). Dette betyr at utlendingens oppholdstillatelse og alder avgjør om vedkommende har rett og/eller plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap.

1.3.4. Deltakere/elever

Voksenopplæringene bruker vanligvis betegnelsen deltakere på personene som deltar på kurs, fordi de som får opplæringen er voksne. Betegnelsen «elev» gir assosiasjoner til barn, og for å unngå stigmatisering, omtales de som deltakere. Om de som går på grunnskole, brukes betegnelsen elever. Likevel brukes betegnelsene om hverandre fordi de aller fleste i voksenopplæringen har arbeidet i andre skoleslag tidligere. Av samme grunn brukes grupper og klasser om hverandre. I min omtale i analysen, bruker jeg deltakere og grupper.

1.3.5. Spor

Ved inntak til opplæringen, kartlegges deltakernes bakgrunn, opplæringsbehov og framtidsplaner for å kunne tilpasse opplæringen og organiseres i form av tre spor med ulik tilrettelegging og progresjon.

Spor 1 er tilrettelagt for deltakere med liten eller ingen skolegang. Dette sporet er delt inn i en alfabetiseringsmodul og i ordinær språkopplæring. Spor 2 er tilrettelagt for deltakere som har en del skolegang, skriftspråklige ferdigheter og som kan bruke skriftspråket som redskap for læring. Spor 3 er tilrettelagt for deltakere som har god allmennutdanning. Deltakerne er vant til å bruke lesing og skriving i tilegnelse av kunnskap og har ofte lært ett eller flere fremmedspråk på skolen (vox.no) 2).

1.3.6. Nivåer

Læreplanen bygger på Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering (2011), utarbeidet av Europarådets avdeling for moderne språk i 2001.

Rammeverket inneholder beskrivelser av språkferdighetene lytte, snakke, samtale, lese og skrive på tre overordnede nivåer: elementært (A), selvstendig (B) og avansert nivå (C). Hvert av de overordnede nivåene er igjen delt inn i to nivåer (vox.no) 3).

Bytte av nivå og gruppe skjer flere ganger per år, etter progresjonen hver enkelt deltaker har språkinnlæringen, antall deltakere skolen har til enhver tid, og hvilke tilpasninger skolen har ressurser til å gjennomføre. Dette kommer jeg tilbake til i analysen.

1.3.7. Norskprøver

Deltakeren melder seg opp til offentlig prøve, Norskprøven, når han/hun har høyt nok nivå. Tidligere het disse eksamenene Norskprøve 2 og 3, men fra juni 2014 kunne deltakerne ta eksamen på Nivå A2 og B1 i ferdighetene fra Rammeverket; lytteforståelse, leseforståelse, skriftlig produksjon og muntlig; snakke og samtale. De nye betegnelsene er ikke innarbeidet ennå, og intervjupersonene snakker også om «Norskprøve 2 og 3».

1.4. Problemstilling

Mitt ønske er at denne oppgaven skal være et bidrag til diskusjonen rundt skolelederes oppgaver og oppdrag generelt, men med et fokus på voksenopplæringer spesielt. Jeg håper at skoleledere kan få ny kunnskap og innsikt i forhold til hvilke grep de kan gjøre for å sikre at elever/deltakere får best mulig resultater, og samtidig at lederne kan få trygghet når det gjelder hvilke aspekter ved ledelse som har størst påvirkning i forhold til dette.

På denne bakgrunnen ønsker jeg å arbeide videre ut fra denne problemstillingen:

På hvilken måte legger ledere i voksenopplæringen til rette for å fremme deltakernes utvikling og resultater? – en studie av skoleledere i lys av pedagogisk ledelse.

Gjennom intervjuer med lederne ved fire voksenopplæringer ønsker jeg å se på ulike sider ved voksenopplæringenes utfordringer og ved hjelp av problemstillingen vil jeg problematisere hvordan ledere i sin prioritering av ressurser, motivering til lærernes kompetanseheving, forventninger til lærerne eller organisering av skolehverdagen kan påvirke det som foregår i klasserommet og komme til syne i deltakernes resultater.

1.5. Teoretisk grunnlag

Den teoretiske tilnærmingen jeg vil bruke for å belyse dette temaet, er først og fremst Viviane Robinsons forskning på dette området. Hun har gjennom en metaanalyse gjennomgått og systematisert alle områder ved skoleledelse som finnes i tidligere forskning, og delt dem inn i grupper, for deretter å vekte dem i forhold til hverandre etter i hvilken grad oppgavene fører til bedre resultater hos elevene. Jeg vil undersøke nærmere om lederne i voksenopplæringen er av den samme oppfatningen. Den teoretiske forankringen kommer jeg tilbake til i kapittel 2.

1.6. Annen forskning på området

Forskning på områder som berører voksenopplæringens daglige virke, dreier seg i stor grad om to retninger. Den ene er voksnes læring, den andre er ledelse av flerkulturelle skoler.

Forskningsstiftelsen Fafo utga i 2012 en utredning av forskning på voksnes læring i Norge fra 1997-2012. Dette ble gjort på bakgrunn av en planlagt satsing på forskning om voksnes læring i arbeids- og samfunnsliv. Utredningen viser at forskningsfeltet er bredt og mangfoldig, og viser blant annet til undersøkelser som Adult Literacy and Life Skills (ALL) og International Adult Literacy Survey (IALS) (fafo.no) 1).

Forskningen er viktig i forhold til politiske og økonomiske insentiver på nasjonalt nivå, slik at myndighetene kan få bevis for hva som er utfordringer i forhold til de voksne innbyggerne i Norge og hvilke tiltak som er nødvendige. Utredningen viser blant annet at tilknytningen til arbeid er viktig for det personlige utbyttet voksne har av opplæring. Voksenopplæringene kan bruke forskningen til å vise lokalpolitikere hvilke grep som kan gjøres for å fremme opplæringen, samtidig som lederen bør bruke forskning om hva som fremmer og hva som hemmer opplæring for voksne som et pedagogisk og metodisk verktøy overfor lærerne (fafo.no) 2).

Den andre retningen som kan være relevant for ledelse av voksenopplæringer, er forskning på ledelse av flerkulturelle skoler, hvor «...god pedagogisk praksis og ledelse av flerkulturelle skoler forutsetter kunnskap om begreper og modeller, samt vilje og evne til å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i skolen» (Sivesind, Langfeldt, & Skedsmo, 2006, s. 244).

Imidlertid kan man få inntrykk av at denne forskningen i stor grad dreier seg om skoler som tidligere har vært monokulturelle, men som må tilpasse seg en ny praksis når flerkulturelle elever kommer inn i skolen. For ledere av voksenopplæringer, har utfordringene ofte et helt annet utgangspunkt i og med at det flerkulturelle og mangfoldet er selve grunnpilarene i

virksomhetene. Det utelukker selvfølgelig ikke at ledelsen har pedagogisk utvikling og refleksjon i arbeidet med lærerne på agendaen.

Forskning på ledelse av voksenopplæringer finnes i liten grad. Dette kan skyldes tre faktorer. Dersom man regner voksenopplæring for å være skole på lik linje med andre skoler, skulle en slik forskning være unødvendig. Den andre årsaken, kan være at antall virksomheter er begrenset på landsbasis og derfor ikke er en sterk pressgruppe. Den tredje muligheten, er at ledere av voksenopplæringer selv ikke ser behovet for denne forskningen.

1.7. Ulik organisering – felles utfordring

Voksenopplæringenes oppgaver varierer fra kommune til kommune etter hva politikere og myndigheter har bestemt lokalt, og etter ledelsens initiativ ved den enkelte skole. De aller fleste voksenopplæringer har kun lovpålagte oppgaver i sine virksomheter, men felles for virksomhetene i min studie, er at de har et omfattende samarbeid med NAV, nærmiljøet og arbeidsmarkedet. Selv om tre av skolene har mange ulike oppgaver tilknyttet virksomheten, som spesialundervisning, opplæring av asylsøkere, deltakelse i forhold til bosetting av asylsøkeren eller er direkte involvert i heldagstilbudet for deltakere på introduksjonsprogram utover opplæringen, velger jeg å fokusere på det alle de fire virksomhetene har felles; opplæring i norsk og samfunnskunnskap for innvandrere og grunnskole for voksne.

1.8 Oppsummering av kapittel 1

I innledningen har jeg gjort rede for bakgrunnen for mitt valg av tema og problemstilling. Jeg har også gått litt tilbake i historien for å vise voksenopplæringens utvikling og de ulike lovgrunnlagene for ulike typer voksenopplæring, både generelt og formelt. Videre har jeg vist noen av utfordringene ledelsen av voksenopplæringer har i sitt daglige arbeid, og forklart noen av de vanligste begrepene i opplæring i norsk og samfunnskunnskap for innvandrere. Jeg har også sett på tidligere forskning innen ledelse av flerkulturelle skoler og voksenopplæringer. I det neste kapittelet vil jeg gå nærmere inn på det teoretiske grunnlaget for studien.

Kapittel 2: Teoretisk tilnærming

Det er skoleledelsens ansvar å tilrettelegge for at opplæringen skal være av høy kvalitet slik at eleven eller deltakeren skal få utnyttet sitt potensiale best mulig og legge til rette for at lærerne får en hverdag hvor mål og forventninger er tydelige, ressursene utnyttes til beste for alle, kvaliteten på opplæringen er god, deltakerne får mulighet til å utvikle seg selv og hvor miljøet er godt for alle.

De senere årene har det blitt stadig mer fokus på skoleledelsens rolle når det gjelder å påvirke elevenes læring og resultater. Stortingsmeldingene *Kultur for læring og Kvalitet i skolen* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, 2005) og *Kompetanse for utvikling og Tid for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2008, 2010), understreker ledelsens ansvar, posisjon og rolle i arbeidet med å håndtere utfordringene i skolen, samtidig som de er uttrykk for en tro på ledelsens reelle mulighet for å påvirke elevenes utvikling.

Det er forsket lite på ledelse av voksenopplæring spesielt eller i hvilken grad ledelsen kan påvirke deltakernes læring og utvikling. Jeg tar derfor utgangspunkt i forskning fra andre skoleslag, men vil reflektere rundt hvorvidt disse resultatene også er gyldige for voksenopplæring.

Viviane Robinson har gjennomført en metaanalyse av 199 ulike undersøkelser vedrørende ledelse av skoler og videre sortert funnene fra disse undersøkelsene i fem ulike hovedgrupper. Funnene fra metaanalysen er gjengitt og drøftet i Robinsons bok «Student-Centered Leadership» (2011) og er det viktigste teoretiske grunnlaget for min studie. Statistikken fra de opprinnelige undersøkelsene ble brukt for å beregne gjennomsnittlig effekt for hver dimensjon og deretter veid opp mot effekten de hadde i forhold til elevenes arbeid, og gitt en skåre ut fra effekten de viste i forhold til elevenes læring. Denne rangeringen av ulike påvirkninger i metaanalyser basert på effektstørrelsen, er utviklet av John Hattie (2009). I studien «Visible learning» rangerte han påvirkning som er relatert til læringsutbytte fra svært positive til svært negative effekter på elevprestasjoner. Han fant ut at den gjennomsnittlige effekten var 0,40 for alle størrelsene.

I følge Hattie må resultatene i en studie ha en skåre på 0,3 til 0,4 for at man skal kunne si at det har en moderat effekt, mens skåre over 0,6 regnes som stor effekt. De fem dimensjonene i Robinsons metaanalyse er analysert etter samme skala og har følgende resultater:

- | | |
|--|------|
| 1. Etablering av mål og høye forventninger | 0,42 |
|--|------|

2. Strategisk bruk av ressurser	0,31
3. Planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og pensum	0,42
4. Fremming av og deltakelse i lærernes læring og utvikling	0,84
5. Sikring av orden og trygge omgivelser	0,27

Resultatene fra analysene er her presentert i samme rekkefølge som Robinson velger i sin gjennomgang av dem.

Alle de fem dimensjonene antas å ha en viss effekt på elevenes resultater, direkte eller indirekte. Robinson hevder at dersom skoleledere vektlegger disse fem dimensjonene i større eller mindre grad, vil det ha effekt på elevenes læring. Det betyr at dersom lederen klarer å håndtere alle dimensjonene i forhold til sine lederoppgaver, vil sannsynligheten for at elevene får gode resultater øke. I tillegg til dimensjonene, understreker Robinson at det er nødvendig å gjennomføre arbeidet ved å bruke tre lederskapsevner.

Jeg vil i det følgende se nærmere på de fem dimensjonene hos Robinson og knytte denne forskningen til andre teorier om skoleledelse. Deretter vil jeg se på lederskapsevnene Robinson hevder er nødvendige for skoleledere.

2.1. Etablering av mål og forventninger

Den første dimensjonen Robinson griper tak i, er det å etablere mål og forventninger.

Gjennom å sette klare mål kan ledere tydeliggjøre den forholdsmessige viktigheten av agendaer; hva er det viktigste akkurat nå? Det er lederens ansvar å velge ut og bestemme hvilke mål som skal settes og skape en følelse av forpliktelse hos de som er ansvarlige. “Goal setting includes deciding what goals to set, gaining the commitment of those responsible for achieving them, and communicating them to all those with an interest in their achievement” (Robinson 2011, s.45).

Dette henger sammen med hvilket forhold lederen har til de ansatte, det vil si lærerne. For å motivere lærerne til innsats og få dem til å fokusere på de viktigste oppgavene, er lederens relasjon til lærerne helt avgjørende. “The quality of goal setting cannot be separated from the quality of relationships. Leaders can set goals, but they will remain empty words unless they motivate those whose efforts are required to achieve them” (Robinson 2011, s. 45).

For å lykkes med dette arbeidet, må tre forhold være på plass. Lærerne må føle en forpliktelse til målsettingen, de må ha tro på at det er mulig å nå målet og målet må være tydelig, slik at det er mulig å styre utviklingen i riktig retning. Robinson sier at for at det skal være mulig å

nå målene, må de være (SMART): "...specific, measureable, achievable, realistic and time bound" (s. 54).

I voksenopplæringen er målene relativt klare for deltakernes del; de skal lære norsk og om det norske samfunnet i løpet av så kort tid som mulig. Ut fra sin bakgrunn, både skolefaglig, språklig og kulturelt, skal de gjennomføre opplæringen og nå et nivå i språket som er akseptabelt for det norske samfunnet, de skal videre i utdanning eller jobb, med mål om å bli aktive medborgere. Her mener jeg det er viktig at lederne i voksenopplæringen er seg sitt ansvar bevisst som rollemodeller ved at de tydelig viser hvilke krav som forventes av både overfor lærere og deltakere. I hvilken grad lederne ved voksenopplæringen mener at de stiller klare mål og forventninger til lærerne og til deltakerne, kommer jeg tilbake til i analysen.

2.2. Strategisk bruk av ressurser

Robinson hevder at ledere må sikre at penger, tid og ressurser brukes på en måte som reflekterer de prioriterte målene. Målene bestemmer hvordan budsjetter, timeplaner og bemanning prioriteres for å nå målene. Ledere må evaluere og revurdere innenfor de eksisterende rammene. De må også sette spørsmålstegn ved vedtatte antakelser vedrørende ressursfordelingen (Robinson, 2011, s.61).

I prosessen med prioritering, hevder Robinson at det kreves det tre lederevner hos lederen.

«First, leadership needs to make thoughtful and informed decisions about the type of staffing and instructional resources that are the most likely to promote goal achievement... Second, capability in problem solving is required to critically evaluate current patterns of resource allocation and the assumptions on which they are based. Third, managing the allocation and reallocation of resources requires a leadership team to have good relational skills to work through the human side of the process" (Robinson, 2011, s.62).

Lederevner Robinson mener er nødvendige for ledere, er her satt inn i sammenhengen med strategisk bruk av ressurser, men disse kommer jeg også tilbake til mot slutten av kapitlet.

Robinson mener at når klare mål er på plass, kan lederne lettere disponere og organisere penger, tid og personale for å øke muligheten for suksess, gjennom å analysere og evaluere eksisterende mønster og innrette ressursene mot læringsmål og finne måter å måle den relative effektiviteten på i ulike læringssituasjoner (Robinson 2011, s.79).

Voksenopplæringene får tildelt ressurser fra staten gjennom per capita-tilskudd basert på antall timer opplæring for deltakere med rett til opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Resultattilskudd til virksomhetene for deltakere som bestod Norskprøven har blitt fjernet og

kan merkes på det økonomiske handlingsrommet ved de fleste voksenopplæringer. Samtidig har myndighetene økt kravene til kvalitet og effektivitet, både når det gjelder lærernes kompetanse og deltakernes resultater.

Siden voksenopplæringenes økonomi, administrasjon, ansettelser og innkjøp henger sammen med tilgang på deltakere, mener jeg at virksomhetene ligger mellom det skoleforskeren Gunnar Berg kaller regulerte organisasjoner og markedsorienterte organisasjoner. Han hevder at mens politiske mål og reguleringer styrer en regulert organisasjon, er det markedet som styrer en markedsstyrt organisasjon (Grøterud og Nilsen, 2001, s.28). Voksenopplæringer styres etter min mening av begge, men hvilket fokus ledelsen velger å ha i forhold til begrensninger eller muligheter, sier mye om ledelsens menneskesyn og læringssyn.

I analysen kommer jeg tilbake til ledernes utfordringer når det gjelder økonomi og ressursbruk, interessen for kompetanseheving i virksomhetene, samt hvordan ledelsene tilrettelegger for at tiden i klasserommene skal utnyttes best mulig og føre til opplæring med høy kvalitet.

2.3. Sikring av undervisning av høy kvalitet.

Ifølge Robinson må ledelsen hele tiden ha fokus på det viktigste, nemlig deltakernes læring. Undervisningsledelse utføres ikke bare av rektor overfor sin stab, men av alle lærere som har ansvar for kvaliteten i læring og undervisning. Undervisningsledelse omfatter aspekter ved alle de fem dimensjonene.

Robinson viser til fire områder hvor ledere kan sette inn tiltak for å sikre undervisningskvaliteten, jfr. metaundersøkelsen som viser at skoler med gode resultater for det første preges av at de har oversikt og koordinering av undervisningsprogrammer. Dette omfatter koordinering på tvers av årstrinn og innbefatter målrettet arbeid med personalet for å utvikle undervisningen. For det andre rapporterer lærere i disse skolene at lederne er aktivt involvert i kollegiale diskusjoner om undervisningsmetoder, også i forhold til hvordan undervisningen påvirker elevenes prestasjoner. Det tredje området som preger skoler med gode resultater, er i hvilken grad lederen er engasjert i klasseromsobservasjon, med klare retningslinjer for hva som skal observeres, gjennomføring av observasjonen og tilbakemelding til læreren som hjelper dem til å forbedre seg. For det fjerde ble det lagt vekt på å sikre at læreren fulgte elevenes framgang nøye, og at testresultater ble brukt til forbedring av programmet (Robinson 2011, s. 82). Selv om disse resultatene er hentet fra

skoler i andre deler av verden, er det fullt mulig for norske skoleledere å bruke disse punktene til en bevisstgjøring rundt egen praksis.

Dette krever i følge Robinson samarbeid mellom lærerne; de kan ikke være privatpraktiserende. Det er også viktig å åpne for diskusjoner rundt temaet og dele tanker, idéer og praksis i kollegiet. Hvis målet er forbedring av deltakernes resultater, er det nødvendig at lærerne sammen utvikler bedre måter å jobbe på slik at de utvikler sin egen praksis til beste for deltakeren. Når ledere observerer i klasserommet, gir tilbakemelding til lærere, gjennomgår planlegging eller foreslår forbedringer, opererer de utfra en implisitt eller eksplisitt teori om kvalitetsundervisning. Lærernes forståelse av hva som er kvalitativ undervisning påvirker deres lederskapspraksis i klasserommet (Robinson, 2011, s.102). Dette betyr at ledelse foregår på flere nivåer, både skoleledelsens ledelse overfor lærerne og lærernes ledelse i klasserommet og er nok et eksempel hvor ledelsens holdninger og handlinger til lærerne kan påvirke lærerne i deres omgang med elevene.

Robinson gjør det klart at kvalitetsundervisning betyr at deltakerne får muligheter for å lære. Tiden spiller også en viss rolle; hvor lang tid tar det før undervisningen starter fordi noen er for sene, ressurser ikke er tilgjengelige eller fordi overgangen mellom aktivitetene er dårlig organisert. Gode rutiner minimaliserer ventetid (Robinson 2011, s.91). I voksenopplæringen er tiden en avgjørende faktor for deltakerne. Dette betyr at lederne må sørge for at rutinene er kjent for alle, at ledelsen må besøke klasserommet for å være med på å avsløre tidstyver, og at de må holde samtaler rundt dette åpent og i gang i hverdagen.

Sivesind og Bachmann sier i kapittel 3 i "Ansvarlighet i skolen" (2008) at vurdering må være en naturlig del av kvalitetsarbeidet i skolen og at elevenes utbytte av skolegangen skal vurderes og danne grunnlaget for å beskrive hva som er god kvalitet. Man må også diskutere hvordan ulike former for vurdering skal fungere, ikke utelukkende som et middel for læring, men som et styringsmiddel for å forbedre resultater og måloppnåelse (s.74).

Sivesind og Bachmann sier også at studier av den norske tradisjonen, viser at skolene har høy grad av deltakerstyring (s.80). I og med at deltakerne ved voksenopplæring er voksne, er dette i utgangspunktet en selvfølge, men etter min erfaring, betyr ikke det at det er en selvfølge at deltakerne ønsker å ta del i styringen. Deltakerne kommer fra mange land og fra ulike skoletradisjoner og opplæringskulturer. Mange opplever det som frustrerende at lærerne ikke bestemmer alt eller at de skal være med på å vurdere innholdet i opplæringen eller lærernes innsats. De er heller ikke vant til å vurdere sin egen innsats, men ønsker ofte at

lærerne bare skal fortelle dem hvordan de ligger an i forhold til målene. Voksenopplæringens samfunnsmandat er også å lære opp deltakerne i demokratiske prinsipper og hjelpe dem videre slik at de kan bli fullverdige medlemmer i det norske samfunnet. Å vurdere opplæringen, lærerne, bøker og annet utstyr, egen innsats og verktøy som brukes for å nå målene, er et ledd i denne opplæringen. Deltakere kan gi uttrykk for at det er vanskelig å komme med kritikk av læreren, skolen, kommunen eller samfunnet, men gjennom samtale i gruppen eller med læreren, lærer de at konstruktiv kritikk er med på å heve kvaliteten på opplæringen og fremme målene. Den demokratiske prosessen må læres, og deltakernes ansvar for egen læring gjennom å si fra om negative og positive opplevelser, er med på å heve kvaliteten i opplæringen. Slik jeg ser det, er det mulig å starte med enkle evalueringer med deltakerne allerede i grunnopplæringen for å forberede dem på aktiv deltakelse i samfunnet på sikt. I analysen kommer jeg tilbake til noen av utfordringene med å arbeide med demokratiske prinsipper.

2.4. Ledelse av lærernes læring og utvikling.

Den viktigste måten skoleledere kan påvirke deltakernes læring, er å fremme og delta i den profesjonelle læringen til lærerne. Dette har i følge Robinsons forskning dobbelt så stor innvirkning på deltakernes læring som noen av de andre dimensjonene. Deltakelse i lærernes læring innebærer mer enn organisering og tilføring av ressurser. Ledere må være aktive i læringen som leder, en som lærer eller begge deler (Robinson 2011, s.104).

Metaundersøkelsene viste at

«..in schools in which teachers reported more frequent or more effective leader involvement, students achieved more than in similar schools in which teachers reported less such involvement (Andrews & Soder, 1987; Bamburg & Andrews, 1991) (Robinson 2011, s. 104).

Dette betyr at ledernes fokus på læring kan innvirke på lærernes læring. Lederne må forstå de profesjonelle diskusjonene, beherske vokabularet tilknyttet læring og ha førstehånds erfaring fra undervisning eller vise interesse ved direkte involvering i profesjonell læring. Dette gir lederne -på nært hold- mulighet til å lære om utfordringene læringen gir og hvilke forhold lærerne trenger for å lykkes (Robinson 2011, s. 109).

I hvor stor grad læreres læring har vært vellykket, kan ses på elevenes resultater, og forskning, (Elmore, 2004; Elmore & Burney, 199; Timerley & Alton-Lee, 2008) viser at effektiv, profesjonell utvikling identifiserer elevenes og lærernes behov for utvikling, fokuserer på

relasjonen mellom undervisning elevenes læring, velger ut hva det er verdt å bruke tid på, integrerer teori og praksis, bruker ekstern kompetanse og sørger for varierte muligheter for å lære (Robinson, 2011, s.109).

Kristin Helstad sier i kapittel 10 i boka «Rektor som leder og sjef»(2011), at ”Etterutdanning som varer over tid og som tar utgangspunkt i lærernes opplevde behov, synes å ha vesentlig betydning for læreres læring og praksis” (s.227). Hun sier videre at ”Et profesjonelt læringsfellesskap blir blant annet definert til å være et fellesskap som har til hensikt å fremme og opprettholde kollektiv profesjonslæring til beste for elevenes læring» (Bolam et al., 2005, s. 145) (Møller og Ottesen, 2011, s. 229). Dette betyr at lederen må være i dialog med lærerne, både i samtaler på pauserommet og i profesjonelle diskusjoner for å vite hvor skoen trykker og hva lærerne ønsker opplæring i.

Moos sier i boka ”Pædagogisk ledelse” (2003) at når det gjelder videreformidling av kunnskap mellom lærerne, kan virksomhetene legge til rette for dette rent praktisk i form av tid, sted og rom, men at overføringen blir et individuelt foretakende inntil denne kunnskapen har blitt en del av organisasjonens felles verdier og væremåter (s.159). Dette betyr at det er den enkelte lærer som må ta til seg kunnskapen, men at ledelsen må holde interessen for kunnskapen ved like over tid, slik at den kan bli en del av hverdagen for den enkelte.

I intervjuene ga intervjupersonene uttrykk for svært ulike ståsteder i forhold til en systematisk kompetanseheving i personalet og i hvilken grad ledelsen var en aktiv del av denne opplæringen. Dette kommer jeg mer inn på i analysen.

2.5. Sikring av et velordnet og trygt miljø.

Når man ser på lederens handlinger, hevder Robinson at dimensjonen om miljøet kommer først. Deltakerne og personalet må føle fysisk og psykisk trygghet og ha trygge rammer for å forbedre undervisningen og læringen. Denne dimensjonen diskuteres sist, fordi de tidligere dimensjonene og egenskapene ligger til grunn for denne. Lederen må ta seg av forstyrrende elementer mens lærerne konsentrerer seg om undervisningen.

I et deltakersentrert perspektiv må ledelsen, ifølge Robinson, skape et miljø som fremmer deltakernes ønske om å bedre egen læring. Deltakernes engasjement har tre aspekter, det atferdsmessige som gir utslag i tilstedeværelse og deltakelse, det følelsesmessige, hvor deltakerne identifiserer seg med skolen og deltar i aktiviteter utenom klasserommet og det

kognitive som viser hvorvidt deltakerne er bevisst egen læring og mål, kontrollerer seg selv og har egen fremdrift (Robinson 2011, s.127).

Skitne eller rotete områder vitner om forsømmelse av skolen, indikerer at ingen bryr seg og fører til fremmedgjøring og mangel på respekt. Lederen må skape et ønske om å ha trygge, rene, ryddige omgivelser og skape stolthet for det fysiske området.

Jevnlige deltakerundersøkelser kan være et nyttig verktøy for å kartlegge holdninger til skolen og deres læring. Samtidig er det viktig å utarbeide en plan for hvordan disse undersøkelsene brukes, slik at de har en hensikt i retning av å endre det som ikke er bra.

«Viewed from an educational rather than a managerial perspective, the work of creating a safe and orderly school is fundamentally about increasing the physical, emotional, and cognitive engagement of students by meeting their needs for caring relationships and for control over and success in their learning. Students' engagement with school, particularly their attendance, is strongly affected by whether they feel that most of their teachers care about them (Robinson 2011, s.142).”

Læringsmiljøet er av grunnleggende betydning når det gjelder opplæring. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) har deltakernes opplevelse av læringsmiljøet innvirkning på motivasjonen, selvoppfatningen, prestasjonene og atferden. Forfatterne hevder at sosiale relasjoner mellom deltakerne og mellom deltaker og lærer er sentrale aspekter ved læringsmiljøet og at disse relasjonene både har et kognitivt og et emosjonelt aspekt. Gjennom samtaler klargjøres forståelsen av stoffet og avdekker forskjellige måter å forstå stoffet på, og samtidig hjelper det deltakerne å se nye sammenhenger. De sosiale relasjonene vil knytte seg emosjonelt til betydningen de har for deltakernes opplevelse av blant annet trygghet, trivsel og tilhørighet. Det er derfor nødvendig at læreren legger til rette for dialoger og samtaler mellom deltakerne i opplæringen, og at deltakerne har mulighet for å snakke sammen også utenfor klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.177). Intervjupersonene vektlegger også relasjonen mellom lærerne og deltakerne, og min mening er at dette er grunnleggende for at deltakerne skal føle trygghet.

Wenger (1998) sier i sin artikkel ”En sosial teori om læring” i ”Tekster om læring” (Illeris, 2000) at den læringen som er mest personlig utviklende er den læring som involverer medlemskap i et praksisfelleskap eller i en gruppe. Det betyr at læreren må legge til rette for at deltakerne kan føle samhørighet og fellesskap med de andre i gruppen for at deltakerne skal få best mulig utvikling og resultater (Illeris, 2000, s.155).

I boka ”Rektor som leder og sjef”, sier Jorunn Møller og Eli Ottesen at mange internasjonale studier viser at skolelederens innflytelse på læringsmiljøet har betydning for kvaliteten på opplæringen. God ledelse på alle nivåer kan være avgjørende for elevenes læringsresultater. Dette handler om tydelig ledelse i klasserommet, men lederen har på sin side en særlig betydning når det gjelder å styrke lærernes motivasjon og arbeidsforhold, og dette vil i neste omgang påvirke elevenes læringsutbytte. Engasjerte og kunnskapsrike lærere er viktige, men samtidig er god ledelse avgjørende for å skape et godt arbeidsmiljø hvor talentene kan blomstre og utvikle seg (Møller og Ottesen, 2011, s.16).

2.6. Tre nødvendige lederevner

Robinson mener at tre lederevner er nødvendige når man driver en skole etter prinsippet om deltakersentrert ledelse. Hun hevder lederen må kunne anvende relevant kunnskap, løse sammensatte problemer og bygge relasjonell tillit.

Med relevant kunnskap, mener Robinson at det er viktig å bruke kunnskapen man har om effektiv undervisning, læreres læring og skoleorganisering for å ta administrative avgjørelser av høy kvalitet. For å kunne utvikle denne evnen, trenger ledere mange muligheter for å utdype kunnskapen og vurdere implikasjoner når det gjelder den administrative prosessen som lærerevaluering, gruppering av elever og pedagogiske avgjørelser (Robinson 2011, s. 22-27).

Den andre evnen som er nødvendig i elevsentrert ledelse, er ferdigheter i å løse sammensatte problemer. Hvis en leder ønsker å forbedre resultatene, er det flere momenter involvert enn det å sette mål. I tillegg må lederen kunne skjelle mellom og overvinne hindre implementeringen av disse målene innebærer. Det å sortere ut hva som hindrer arbeidet og plassere ansvaret for det der det hører hjemme, er en del av prosessen rundt problemløsning (Robinson 2011, s.27-33).

Den tredje evnen går ut på å bygge tillit som er grunnleggende for den utfordrende oppgaven med å forbedre undervisning og læring. Selv om ledere forstår teorien om elevsentrert ledelse, hjelper det lite dersom de ikke kan utvikle tillit mellom ledere, lærere, foreldre og elever fordi de vil ha problemer med å gjennomføre/utføre arbeidet. Verdien og ferdighetene når det gjelder å bygge tillit, innebærer å sørge for at det etiske fundamentet for alle de fem lederskapsdimensjonene er tilstede (Robinson 2011, s.34-43).

Marit Aas skriver i boka ”Rektor som lærer og sjef” (2011), om ledelse og utvikling av skolers profesjonelle læringsfellesskap: ”Skoler som utvikler hensiktsmessige

samarbeidskulturer, karakteriseres ved at de arbeider med: felles visjon og verdier, felles ansvar, refleksjon, samarbeid og gruppelæring (Toole & Louis, 2002)” (Møller og Ottesen 2011, s. 186). Hun forteller videre om ytterligere tre kjennetegn som er bekreftet av Stoll et al. (2006): ”..delt tillit, respekt og støtte blant medlemmene i personalet” (Møller og Ottesen 2011, s. 186). Dette underbygger Robinsons forskning som legger vekt på ledelsens deltakelse i diskusjoner og samtaler med lærerne for å kunne påvirke dem.

Robinson mener at i tillegg til å påvirke andre slik at organisasjonen når sine mål, er det nødvendig at ledelsen har innflytelse som får andre til å handle på nye måter, altså ledelse tilknyttet forandring og tilknytning, og at innflytelsen en leder har over andre skyldes posisjon, personlighet og/eller relevante erfaringer (Postholm 2012, s. 86).

Her mener jeg at både Aas og Robinson har et viktig poeng. Jeg mener at lederen må ha legitimitet og tillit for å kunne hevde at den ene avgjørelsen er riktigere enn den andre. Lederen må ha trygghet i sin rolle og kunnskap på relevante områder for å kunne legge tyngde bak avgjørelsene.

2.7. Oppsummering av kapittel 2

I dette kapittelet har jeg redegjort for de teoretiske perspektivene jeg bruker i oppgaven. I hovedsak er dette Viviane Robinsons «Student-Centered Leadership» (2011) og hennes teorier om hvilke grep skoleledere kan gjøre for at deltakere skal bedre sine resultater. Jeg har også brukt tilleggslitteratur som underbygger Robinsons forskning. Teorien er grunnlaget for intervjuguiden hvor jeg har tatt utgangspunkt i Robinsons dimensjoner og lederevner, men hvor jeg også har med elementer som hører inn under voksenopplæringen

I neste kapittel skal jeg redegjøre for metodevalg og forskningsdesign i studien, prosessen i arbeidet med intervjuguide, datainnsamling og min forskerrolle, og hvordan forskningen er kvalitetssikret.

Kapittel 3: Design og metode

Når jeg har brukt voksenopplæringsvirksomheter i utvalget, er det fordi jeg selv har erfaring innen opplæring og ledelse på dette feltet og fordi jeg ser nytten av at det blir forsket på dette området spesielt.

Selv om antallet virksomheter som driver voksenopplæring på nasjonal basis ikke er så høyt, er alle kommuner i Norge pålagt å tilby voksenopplæring til innbyggerne, enten i egne virksomheter, gjennom private tilbydere eller gjennom å leie inn denne tjenesten fra andre nærliggende kommuner. Dette betyr at forskning på dette området kan komme til nytte både for de kommunene som har egen virksomhet til voksenopplæring og de kommunene som har valgt å tilby tjenestene på andre måter, i tillegg til at voksenopplæringsinstitusjonene selv kan få tilført kunnskap og ideer som kan føre til endring av praksis.

3.1. Valg av forskningsdesign og metode.

I et strukturert intervju, stiller forskeren den samme serien spørsmål, utformet i forkant av intervjuet (Postholm, 2010, s.69). Jeg valgte denne typen intervju fordi jeg ønsket å få intervjupersonenes synspunkter innenfor relativt avgrensede områder. Fordi dette innebærer en svært liten fleksibilitet, særlig i forhold til hvordan spørsmålene stilles, valgte jeg i tillegg å la intervjupersonene assosiere og tenke rundt spørsmålene og la dem fortelle fritt uten å avbryte, slik at fortellingen ikke skulle stoppe opp, men gi dem tid og rom for å utdype svarene. I strukturerte intervjuer må forskeren heller ikke erklære seg enig eller uenig i et svar, eller på noen måte gi intervjupersonen en idé om sitt personlige syn (Postholm, 2010). Selv om denne typen intervjuer grenser til et kvantitativt intervju, vil jeg hevde at oppfølgingsspørsmålene og oppfordringen til å fortelle mer ved hjelp av «nikk», kroppsspråk og ansiktsuttrykk, ga intervjupersonene mulighet til å svare slik de selv ønsket, gjør at innholdet i svarene likevel er innenfor grensene av et kvalitativt intervju.

3.2. Prosessen

Mens jeg leste Robinsons «Student-Centered Leadership», laget jeg en ordliste hvor jeg oversatte ord og uttrykk jeg var usikker på betydningen av. Parallelt med dette, skrev jeg ned alle spørsmål jeg kunne tenke meg å stille skolelederne ved voksenopplæringene for å få vite hvilke tanker de gjorde seg om dette. Samtidig hadde jeg en kritisk innstilling til teorien og søkte i annen litteratur for å finne bekreftelser på eller kritikk av Robinsons forskning på skolelederfeltet. Dette har jeg redegjort for i kapittel 2.

Ved hjelp av Robinsons fem dimensjoner, sorterte jeg min liste med spørsmål og samlet dem under de samme kategoriene. Deretter foretok jeg en «språkvask» i spørsmålsstillingen for å dempe formuleringer som avslørte mitt eget ståsted. Jeg innså at innenfor en ramme på ca. 1 time, kunne det umulig bli plass til alt jeg ville spørre intervjupersonene om, og jeg foretok derfor et kutt i antall spørsmål.

Samtidig var det viktig for meg å få fram det som er de faktiske forskjellene på ledelse av skoler og ledelse av voksenopplæringer. Dette løste jeg ved å starte intervjuene med at intervjupersonene skulle fortelle om seg selv og virksomheten. I de samtalene hvor det var naturlig, åpnet jeg for muligheten til å fortelle om aspekter ved skolen og praksisen som jeg ikke hadde vært inne på, eller som de ønsket å si noe mer om.

Underveis i hele prosessen med å lese teori og forberede intervjuene, foretok jeg også noen endringer i mine daglige rutiner i forhold til studiet. I stedet for å vente på muligheten til å skrive flere dager i strekk, begynte jeg å studere en til to timer hver dag. På denne måten ble både Robinsons dimensjoner og lederegenskaper noe jeg hadde med meg i hverdagen og dette endret mitt fokus fra den teoretiske, akademiske til å bli en del av min egen virkelighet. Erfaringen med at teorien kunne brukes i hverdagen, gjorde meg bedre rustet til å møte skolelederne i intervjusituasjonen, både fordi jeg følte at jeg hadde fått teorien under huden, men også fordi jeg hadde en ny erfaring med å omsette teori til praksis.

3.3. Pilot

Jeg gjennomførte en pilotstudie ved en voksenopplæring jeg kjenner godt, hvor rektor har kjennskap til ulike forskningsmetoder og selv har skrevet en masteroppgave i skoleledelse. Vi har diskutert skoleledelse ved flere anledninger, og siden denne rektoren ofte har en annen vinkling eller syn enn det jeg har, mente jeg at dette ville være formålstjenlig.

Denne prosessen var veldig nyttig fordi både spørsmålstypen, formuleringer og den retningen samtalen tok, ble satt under lupen og dette hjalp meg med å justere intervjuguiden slik at den ble mer åpen og jeg ble oppmerksom på hvordan jeg kunne gi forskingsdeltakerne større mulighet til å komme med egne betraktninger uten at jeg initierte retningen på svarene.

Da jeg etterpå lyttet til opptaket, oppdaget jeg at jeg kom med bemerkninger og bekreftende lyder og ord som gjorde transkripsjonen unødvendig tung å lese, samtidig som de i noen tilfeller også styrte samtalen i nye retninger og avslørte hvilke svar jeg forventet. Denne erfaringen brukte jeg til å korrigere intervjuguiden, men ikke minst ble dette kunnskap som

jeg tok med meg i intervjusituasjonen videre. Jeg la derfor inn pauser i intervjuene hvor jeg noterte stikkord fra samtalen, slik at de skulle få muligheten til å tenke i fred og eventuelt fortelle videre.

3.4. Utvalg

De fire virksomhetene i utvalget er alle medlemmer i et nettverk av virksomheter for voksenopplæringer. Alle virksomhetene tilbyr opplæring til flere kommuner enn den de selv tilhører administrativt og geografisk, og alle har opplæring på flere områder innen voksenopplæring, for eksempel grunnskole for voksne, spesialundervisning, kursvirksomhet rettet mot privatpersoner eller næringslivet, eller prosjekter i samarbeid med NAV. Felles for alle de fire virksomhetene er imidlertid at de har opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, samt grunnskoletilbud for disse, og det er derfor disse områdene som fikk hovedfokus i samtalene.

Intervjusamtalene hadde ulik varighet; det lengste varte ca. 1 time og 20 minutter, det korteste var ca. 50 minutter. Intervjuene ble tatt opp med diktafon og transkribert i etterkant.

De fire virksomhetene er blitt anonymisert i størst mulig grad og jeg har valgt å kalle dem A, B, C og D, kronologisk etter intervjuenes rekkefølge.

Her følger en kort presentasjon av hver av de ulike skolene.

A

Denne skolen er plassert utenfor sentrum med nær tilknytning til industriområder, men med gode muligheter for kollektiv transport. Skolen har rundt 225 deltakere til enhver tid, med en gjennomstrømming på ca. 300-360 deltakere pr. år. Det er 18 ansatte som underviser 12 grupper, hvorav 1 er på kveldstid, 3 grupper har grunnskoletilbud og 2 grupper har introduksjonsprogram. Intervjupersonen er rektor, en dame med 20 års fartstid i denne jobben. Skolen tar også imot deltakere fra mange kommuner i nærheten.

B

Skolen ligger sentralt i bykjernen med enkel tilgang for deltakere fra utenforliggende områder. Skolen har 300 deltakere i snitt, med en gjennomstrømming på cirka 500 pr. år. Det er 12 stillinger knyttet til opplæringen. Intervjupersonen er en dame med kort erfaring innen ledelse i voksenopplæring, men med ledelseserfaring fra andre typer skoler. Deltakere kommer også fra andre kommuner.

C

Skolen befinner seg sentralt i byen, og det er derfor greit for deltakerne å komme seg til skolen. Til enhver tid har skolen cirka 350 deltakere, men den gjennomstrømming på ca.550. Det er ansatt 22 personer i voksenopplæringen, men ikke alle disse underviser i norskopplæringen. Intervjupersonen har jobbet som rektor i 8 år, og kjenner virksomheten godt. Skolen tar imot deltakere fra ytterligere tre kommuner.

D

Opplæringen ved Voksenopplæring D foregår litt utenfor bykjernen, men har god tilknytning til offentlig transport, også for deltakere som kommer fra nabokommunene.

Gjennomstrømmingen er på ca. 1300 deltakere pr. år, men skolen har drøyt 600 deltakere i gjennomsnitt hver uke. Drøyt 50 lærere arbeider med norskopplæring (inkl. grunnskole for innvandrere) ved skolen. Intervjupersonen har jobbet i ledelsen ved skolen i 12 år.

Skolenes beliggenhet er viktig fordi det er få av deltakerne som har bil eller førerkort og derfor er avhengige av offentlig transport for å komme seg til skolen. Størrelsen på skolene varierer sterkt, og er et element som kan påvirke noen av svarene fra intervjupersonene. Fordi organiseringen er ulik ved de enkelte skolene, vil også ledelsesoppgavene ved de ulike voksenopplæringene være svært forskjellige.

3.5. Forskningsintervjuet.

I et forskningsintervju foregår samtalen mellom en forsker og en forskningsdeltaker rundt et faglig tema hvor struktur og innhold er gitt på forhånd.

Målet med kvalitativ forskning er å få tak i andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser. Vi vil ha tak i og tilgang til forskningsdeltakerens livsverden. (Kvale og Brinkmann, 2009)

For at kvaliteten på datamaterialet skal være god, er det nødvendig å etablere kontakt, skape en atmosfære av tillit, respektere forskningsdeltakernes integritet og være åpen på at man ønsker å lære og få kunnskap fra noen som har erfaring fra det feltet man ønsker å forske på.

Som forsker innenfor et område man er genuint opptatt av, kan det være vanskelig å forholde seg objektivt til både forskningsdeltakerne og temaene i intervjuene. Innenfor den fortolkende tradisjonen, snakker forskerne til forskningsdeltakerne, men også med dem, og forskeren inntar en subjektiv rolle slik at forskningen blir verdiladet. På denne måten avdekker ikke

forskeren virkeligheten, men konstruerer den innenfor rammen av en sosial, historisk og kulturell kontekst. (Postholm, 2010, s.75)

For å bevare avstand mellom forsker og forskningsdeltaker, vil det i analysen, være naturlig å skifte fra «du»-formen i intervjuet til en mer nøytral benevnelse.

3.6. Datainnsamling

Intervjuene foregikk på intervjupersonenes skoler mellom mai og juli 2014, midt i en litt travel og hektisk hverdag med Norskprøver og eksamener, men jeg ble likevel godt mottatt ved alle skolene. På forhånd hadde jeg sendt ut forespørselen med informasjon om de ulike temaene for intervjuene. (Vedlegg nr.1)

Intervjuguiden hadde jeg med meg på papir, og jeg noterte stikkord underveis i samtalen, både for å sikre at jeg hadde fått svar på spørsmålene, og for å kunne komme tilbake til temaer som kom fram i samtalen.

Jeg ga beskjed om at jeg hadde en del konkrete spørsmål som jeg ønsket en samtale rundt, men at rekkefølgen ville tilpasses samtalsforløpet. Det var et ønske fra min side at samtalen skulle være så naturlig som mulig, men samtidig var det viktig for meg å få noen konkrete svar som ville være mulig å sette opp mot hverandre i analysen. Fordi jeg har tatt utgangspunkt i Viviane Robinsons fem hovedpunkter, ville jeg at alle intervjupersonene skulle få mulighet til å si noe om nettopp disse punktene. Når det gjaldt de tre egenskapene Robinson hevder bør være tilstede hos en leder, valgte jeg imidlertid å overlate til intervjupersonene å komme med forslag til dette, for å se om det var samsvar mellom Robinsons forslag og det skolelederne har erfart. Hele intervjuet foregikk med diktafon, men notatene var også til hjelp under drøftingen.

Transkripsjonen ble gjort umiddelbart etter hver samtale. Dette var veldig nyttig, fordi jeg oppdaget at jeg fremdeles hadde en del avbrudd som ikke bare gjorde transkriberingen ekstra vanskelig, men også kan ha ført til at intervjupersonen ikke fikk uttrykt alt fordi jeg brøt for tidlig inn i resonnementene. For hvert intervju ga jeg mer non-verbal tilbakemelding, som gjenkjennende nikk, smil, direkte blikk-kontakt, samtidig som jeg etter hvert som intervjuene skred fram ga stadig mer rom for å tenke seg om og gi pauser.

En utfordring som jeg ikke hadde forutsett, var at dialektuttrykk og ulikheter i måten å formulere setninger på, kunne gjøre noen utsagn veldig lett gjenkjennelige. Dette løste jeg ved å gjøre alt materialet så nøytralt som mulig, ved å gjennomgå teksten og skrive den om til et

tilnærmet bokmål. Det er den reviderte og korrigerste tekstversjonen som er brukt i analysen og det er denne versjonen jeg bruker i sitatene i drøftingen.

Fordi intervjuene begynte med samtale om virksomhetene og lederne og deretter ble ledet inn mot temaene i intervjuguiden, ble rekkefølgen ulik i intervjuene. I lys av problemstillingen, er noen av underspørsmålene i intervjuguiden utelatt fordi jeg anser dem som mindre viktige i forhold til ledelsens muligheter for innvirkning på deltakernes resultater, eksempelvis ledelsens arbeid med lærernes arbeidsmiljø på skolen. Ledernes egen utvikling av lederevner er utelatt av samme grunn, mens svarene vedrørende deltakernes arbeidsmiljø synes viktige i denne sammenhengen. Virkemidler ledelsen har til kompetanseheving er både besvart under andre temaer. Definisjonen av kvalitet kommer til syne i svarene lederne gir om hvordan de sikrer kvalitativ undervisning. To av underspørsmålene om diskusjoner i kollegiet og kompetanseheving av personalet i møtetiden er slått sammen fordi jeg anser at svarene dekker begge områder.

3.7. Koding og kategorisering

Fordi min studie tar utgangspunkt i Robinsons fem hovedkategorier, og jeg var ute etter å finne ut i hvordan intervjupersonene mente at virksomhetene i studien forholdt seg til disse, ble intervjuguiden relativt styrende for kodingen og kategoriseringen. Jeg delte spørsmålene inn i grupper og samlet svarene fra intervjupersonene i undergrupper tilhørende hver hovedgruppe. I forhold til lederskapsevnene Robinson mener skoleledere bør være i besittelse av, lot jeg intervjupersonene svare uten ledende stikkord. I tillegg stilte jeg spørsmål ved hvorvidt det er annerledes å lede en voksenopplæring enn å lede andre skoler. Dette gjorde jeg både av personlige og strategiske årsaker, og fordi det var en naturlig følge av at alle mine intervjupersoner er ledere i voksenopplæringer.

3.8. Min forskerrolle

Kvalitativ forskning innebærer at man skal forsøke å forstå deltakernes perspektiv. Ifølge Postholm (2010), retter en kvalitativ forsker blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, selv om forskeren også har med seg sitt teoretiske ståsted, noe som gir retning for forskningsarbeidet. Forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker dette fokuset. Hensikten med denne forskningen er å få tak i den felles opplevelsen eller erfaringen som mennesker har når det gjelder temaet. (Postholm, 2010, s.17)

Kvalitativ forskning representerer et ståsted som innebærer at kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon(Postholm, 2010). Postholm sier videre at langt på vei all kvalitativ

forskning på praksis derfor er et vitenskapelig arbeid som utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme. Det betyr at forskningen innebærer et nært samarbeidsforhold mellom forskeren og forskningsdeltakerne, hvor forskeren er subjektiv samtidig som han/hun ønsker å få fram forskningsdeltakerens perspektiv. Dette betyr at forskeren må være bevisst sine egne holdninger og ikke gi uttrykk for dette i for stor grad

Forskningsdeltakerne i min studie, sitter alle med kunnskaper og erfaringer som jeg ønsker å få vite noe om. En av lederne har kort erfaring i ledelse i voksenopplæring, men de andre tre har vært ledere i 8, 12 og 20 år.

Kvalitativ forskning på praksis innebærer at det er et nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltakere (Postholm, 2010, s.22).

Miljøet for de som jobber med voksenopplæring er både regionalt og nasjonalt, såpass lite, at forskningsdeltakerne kjente meg fra kurs og samarbeidsprosjekter fra før, noe som kan være både en fordel, men også ha negative sider. I forhold til å skape en naturlig ramme rundt samtalen og det at vi har et «stammespråk» med lover, paragrafer, retningslinjer, ord og uttrykk som er felles og som vi har en felles forståelse for, kan være positivt, fordi det innad er enighet om at voksenopplæring har noen områder som ikke passer inn i den vanlige malen for øvrige skoler. Dette kan vi kalle voksenopplæringens egenart. Ulempen kan være at språket og ordvalget blir vanskeligere tilgjengelig for omverdenen.

I en kvalitativ forskningsprosess har forskeren fokus på deltakerens perspektiv, og dette perspektivet avgjør om forskerens antagelser opprettholdes eller ikke (Postholm 2010, s.36).

3.9. Etikk

Masteroppgaven er klarert av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og det godkjente meldeskjemaet er vedlagt oppgaven (Vedlegg nr. 3). Intervjupersonene har skriftlig samtykket til å delta i undersøkelsen. Alle virksomhetene i utvalget er anonymisert ved at navnene er fiktive og presentasjonene er så generelle som mulig for at det ikke skal være mulig å kjenne igjen beskrivelser. Alle intervjupersonene er kvinner, og de omtales som hun, intervjuperson, skoleleder, leder eller rektor.

Det konkrete spørsmålet i problemstillingen var ikke en del av intervjuguiden. Tanken var at spørsmålene i intervjuguiden samlet skulle ha dette som mål, og at det å stille spørsmål om dette direkte, ville lede intervjupersonene til et «korrekt» svar, noe jeg ville unngå.

3.10. Oppsummering av kapittel 3

I dette kapitlet har jeg redegjort for mitt valg av metode og for prosessen rundt forskningen. Jeg har presentert de fire skolene i utvalget og forklart hvordan jeg har gått fram i arbeidet med å forberede, gjennomføre og bearbeide datamaterialet jeg har samlet inn. Videre har jeg reflektert rundt min rolle som forsker og forklart hvordan den etiske siden ved prosessen har blitt ivaretatt.

I neste kapittel vil jeg presentere empirien og drøfte funnene utfra de teoretiske perspektivene jeg introduserte i kapittel 2. Jeg vil drøfte empiri og teori i forhold til de fem hovedkategoriene Robinson bruker i sin forskning, vurdere intervjupersonenes syn på ulike lederegenskaper, og redegjøre for forskingsdeltakernes meninger om voksenopplæringens utfordringer og egenart.

Kapittel 4: Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere empiri og drøfte intervjupersonenes uttalelser i lys av Robinsons fem dimensjoner og hennes forslag til lederevner skoleledere bør ha. Jeg har i tillegg med et spørsmål om eventuelle forskjeller på ledelse av voksenopplæringer og ledelse av andre skoler.

Spørsmålene som ble stilt dreide seg for det meste om intervjupersonenes praksis og hvilke tanker de hadde rundt temaene, jamfør intervjuguiden (vedlegg 1). Spørsmålene er i utgangspunktet ikke ladet med følelser, men lederne kan likevel oppfatte dem slik at de må forsvare sine handlinger og prioriteringer.

Drøftingen inneholder en del sitater fordi jeg ønsker å få fram intervjupersonenes stemmer og gjøre synspunktene tydelige. I de tilfellene hvor svarene er samstemte, har jeg valgt å la én av lederne representere dem med påfølgende kommentarer. Rekkefølgen på sitater eller kommentarer er gjort med utgangspunkt i likheter eller forskjeller i meninger mellom lederne. Når to eller flere av svarene avviker fra hverandre, velger jeg å bruke sitater for at forskjellene skal komme tydelig fram.

I drøftingen er svarene gjennomgått i henhold til Robinsons dimensjoner og lederevner. De fem dimensjonene er: *etablering av mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, sikring av høy kvalitet på undervisningen, ledelse av lærernes læring og utvikling og sikring av et velordnet og trygt miljø.*

4.1. Etablering av mål og forventninger

Under denne dimensjonen har jeg sett på fire forhold. Dette gjelder hvorvidt ledelsens formidling av mål og forventninger til de ansatte er tydelige og klare og hvordan de arbeider med dette, samt hvordan de arbeider med dette overfor deltakerne.

4.1.1. Formidling av mål og forventninger til lærerne

Lederen ved skole A sa det slik da jeg spurte om de selv mener at de formidler tydelige mål og forventninger til de ansatte og hvordan de gjør dette:

«De sier så. At de er godt klar over hva som er forventa og hva de skal levere. (...) Det skjer i utviklingsarbeid, men jeg tror ikke at jeg har en form som går på at jeg formidler målene og de tar i mot målene, jeg tror det er mer snakk om at vi utarbeider målene i fellesskap, at vi jobber oss fram til det.»

Intervjupersonen gir her uttrykk for at hun deltar i utviklingen av målene, men at alt utvikles i fellesskap. I intervjusamtalen viser hun også til en undersøkelse som er gjort ved

virksomheten som bekrefter at lærerne godt vet hvilke forventninger ledelsen har til hver enkelt.

Også ved skole C svarte intervjupersonen at hun føler de har gjort det klart for lærerne hva som forventes. Hun viser til en medarbeiderundersøkelse forrige høst: «..der scoret vi veldig høyt på at lærerne sa at det var klare oppfatninger om hva de skulle gjøre, og at det var tydelige forventninger til hva de skulle gjøre i klassen.» Hun understreker videre at lærerne har vært med underveis i prosessen med å lage rutinene. Også ved denne skolen vektlegger lederen lærernes medvirkning når det gjelder å utforme mål og forventninger.

Lederen ved skole B svarer slik på spørsmålet: «Ja, jeg synes at vi har jobbet med det i løpet av det siste året, vi har jo utviklingsarbeid på skolen, så har vi hatt vurdering for læring sentralt, fordi det henger også sammen med helheten i kommunen for øvrig.»

Hun forteller om fellesmøter hvor utviklingsarbeid står på planen i tillegg til teamtid hvor avdelingslederne eller teamlederne har ansvar for gjennomgåelse av mål og hensikt.

Ordvalget til intervjupersonen, «Jeg synes at vi har...», gir en forståelse av at dette arbeidet er litt tilfeldig og at føringene for arbeidet er opp til det enkelte team, uten en overordnet plan.

Ved skole D svarer lederen: «...de er veldig klart formidla, i tillegg til det, så har vi nok ganske tydelig formidla forventninger til utvikling(...) altså vi har en plan på skolenivå, en på teamnivå og en på individnivå hvor forventninger til utvikling står nedfelt.»

Svaret tyder på at lederen mener mål og forventninger er klare og tydelige for hver enkelt medarbeider og at det ikke er tilfeldig hvordan disse formidles. Gjennom intervjusamtalen forsterkes inntrykket av at god planlegging gjennomsyrrer hele ledelsesteamet og skolens daglige arbeid.

Ved skolene A, C og D får jeg helt klart et inntrykk av at lederne selv mener at formidlingen av mål og forventninger til lærerne er tydelige og at det jobbes bevisst med dette. I Norge har vi en tradisjon for at man diskuterer seg fram til løsninger heller enn at ledelsen kommer med spesifikke krav til de ansatte.

Likevel mener jeg å se et mer uklart forhold mellom ledelsens forventninger og lærernes oppfatning av forventningene ved skole B. Dette kan skyldes at lederen her ikke har vært ansatt ved virksomheten mer enn i noen måneder og derfor ikke har erfaring fra skoleledelse i samme grad som de andre lederne, eller at hun ikke har en klar oppfatning av hvordan

forventningene til lærerne formidles eller utarbeides ved skolen. Når hun svarer i så generelle vendinger, oppfatter jeg det også slik at hun mener ansvaret ligger hos noen andre; hos de forskjellige teamene eller på kommunens satsing på vurdering for læring.

4.1.2. Mål for deltakerne

I deltakersentrert ledelse er det deltakernes utvikling og resultater som skal ha fokus. Jeg spurte derfor om ledelsen arbeider med mål og forventninger rettet mot deltakerne og eventuelt hvordan dette blir kommunisert. Lederen ved skole A svarer dette:

«Vi prøver. Det er ikke alltid like lett, men vi har dette med individuelle planer. Alle deltakerne har en individuell plan og regelen hos oss er at man skal snakke med en deltaker minimum to ganger i året om sin individuelle plan.»

Ved skole D sier lederen: «Der skulle jeg jo gjerne sagt ja. Det jobbes mange steder på samme måten, men det er ikke gjennomført. (...) Det er opp til teamet.»

Ved begge disse skolene uttrykker lederne at ansvaret for å kommunisere mål og forventninger til deltakerne ligger på den enkelte lærer eller på teamet. Dette er en naturlig konsekvens av at lærerne har den daglige kontakten med deltakerne og derfor kjenner hver enkelt deltaker og hans/hennes mål best.

4.1.3 Oppsummering av funn under dimensjon 1.

Alle intervjupersonene mener de formidler klare mål og forventninger til de ansatte, men ved skole B er jeg imidlertid usikker på om lederen har en klar strategi for å kommunisere med lærerne om dette temaet. I forhold til formidling av mål og forventninger til deltakerne tyder svarene på at dette er opp til lærerne og teamene. I voksenopplæringen forventes det at elevene også tar et visst ansvar for sin egen læring og utvikling, særlig gjelder dette de som har utdannelse fra tidligere og de som betaler for opplæringen. Deltakere med liten eller ingen skolegang har et større behov for veiledning underveis i opplæringen, både i forhold til det å lære å lære, men også i forhold til å nå delmål og hovedmål.

4.2. Strategisk bruk av ressurser

Ressurser eller mangel på ressurser er en del av skolelederens hverdag. Her har jeg sett på ulike forhold som hører inn under temaet, både økonomi, tilgang på deltakere, lærerstabilitet og utnyttelse av opplæringstiden.

4.2.1. Økonomi

På spørsmålet om hvordan ressurstilgang styrer hverdagen, svarte alle lederne i første omgang økonomi. Leder ved skole A sier det slik: «Hundre prosent. Jeg synes det. Man kan si mye

ideelt, at man kan få til hva man vil, og det handler om holdning.(...) Men de økonomiske rammene legger kjempeføringer på hva vi skal bruke penger på til enhver tid.»

Lederen ved skole C mener også at hverdagen styres av ressursene:

«Budsjettenes våre er jo ganske låst. Vi har jo ikke mer penger enn vi har og vi selger jo også ledige norskopplæringsplasser til EØS-borgere, så vi får jo inn penger på den måten, og vi har også opplæringa for nabokommunene, (...) så vi får inn penger der.»

Hun legger til at økning i antall gratis timer for deltakerne, fører til en økning i tilstedeværelse og driftskostnader med påfølgende mindre overskudd.

Ved skole D er lederen delvis enig i at hverdagen styres av ressursene de har til rådighet.

«..eller det får mye fokus, vil jeg kanskje si, men samtidig så har vi brukt de siste to åra på å bygge et system (...) det å skille drift og utvikling i møter fysisk fra hverandre, det har gitt oss stor gevinst når det gjelder utvikling.»

Hun utdyper svaret ved å fortelle at denne ordningen har gjort at de kan bruke tid på refleksjon i utviklingstiden litt uavhengig av ressursene og diskusjoner om økonomiske valg.

Lederen ved skole B har en annen oppfatning når det gjelder økonomiske ressurser. «B kommune har håndtert økonomien sin godt, ser det ut til, de har hatt bra med ressurser.» Hun sier at hun ikke har følt noe økonomisk press. Dette utsagnet står i kontrast til de andre ledernes utsagn og viser ulike oppfatninger av i hvilken grad økonomien styrer hverdagen i ledelse av skolen.

Lederne har ulike syn på i hvilken grad ressursene er styrende for den daglige driften. Ved de tre førstnevnte skolene mener de at tildelingen av midler har mye å si for driften av skolen og hvordan de skal løse de ulike oppgavene. Disse lederne har jobbet i ledelsen i mange år og har også vært med på endringer i tilskudd som har gitt samme økonomiske utslag ved alle voksenopplæringene. Lederen ved skole B har ikke opplevd dette selv i og med at hun er relativt ny i jobben. Ved skolene C og D har de imidlertid valgt å skille de ukentlige møtene i driftsmøter, hvor de kan diskutere prioriteringer, og utviklingsmøter, hvor de kan fokusere på utvikling av egne ferdigheter, deltakernes progresjon og refleksjon rundt pedagogiske emner. Dette frigjør i følge lederne tid og energi til å ha fokus på de oppgavene de skal løse.

4.2.2. Deltakertilgang

Tilgangen på deltakere er en stor del av det økonomiske grunnlaget for voksenopplæringen, derfor spurte jeg lederne om tallene på deltakere varierte mye eller var stabile fra år til år. Samtlige mener at deltakergrunnlaget er stabilt og at det har vært det gjennom flere år.

Lederen ved skole B sier dette: «Ja, i hvert fall antallet, det er veldig stabilt (...) det er vekslende, det går jo ut og inn hele tida, men deltakerantallet er stabilt.»

Ved skole A sier lederen det slik: «Den er mer stabil enn du skulle tro.» Hun mener at antall personer som søker familieegjenforening endrer seg fra år til år og dermed skulle tilsi en større variasjon i antall deltakere ved skolen fra år til år.

Lederen ved skole C forteller at som en konsekvens av utskiftningen av deltakere, er de på utgave fjorten av timeplaner for skoleåret fordi deltakerne flyttes over i grupper som passer deres progresjon og nivå. Hun forteller videre at: «I løpet av et år, så slår vi sammen og oppretter seks til sju ganger.» Ved skole D sier lederen: «Vi har en gjennomstrømming av rundt 1300 i året.» Dette betyr at i tillegg til de drøyt 630 deltakerne de har til enhver tid, er det like mange eller flere som er innom skolen i løpet av et skoleår.

4.2.3. Stabilitet i personalet

Alle intervjupersonene forteller om stor stabilitet i personalet. Lederen ved skole A sier det på denne måten: «Veldig stor. Det er kjempestabilitet.(...) jeg har nesten ikke utskiftninger annet enn når folk går av med pensjon.» Dette kan tyde på at de som søker seg til stillinger i voksenopplæringene har et reelt ønske om å jobbe der, samtidig som de må inneha en omstillingsvilje og –evne for å kunne tilpasse seg de stadige endringene som finner sted i og med at alle voksenopplæringene omorganiserer både grupper og lærere flere ganger pr. år. Likevel må ledelsen stille seg spørsmålet om hvorvidt lite utskiftning i personalet bare er positivt. For ledelsen er det en fordel med stabilitet i personalet, men ledelsen bør ha fokus på kontinuerlig kompetanseheving og utvikling for den enkelte og for skolen for å hindre stagnasjon.

4.2.4. Tid som ressurs

For ikke å begrense temaet om ressurser til kun et spørsmål om økonomiske disposisjoner, fikk intervjupersonene også uttale seg om hvordan de jobbet med at tiden i klasserommet skulle utnyttes best mulig.

Det ser ut til at skole D har det mest bevisste forholdet til utnyttelse av tiden deltakerne er på skolen. Lederen forteller at de har jobbet med klasseledelse som satsningsområde de siste to årene og at de skal fortsette med dette i ytterligere to år. Teamene har valgt seg områder innenfor relasjonsbygging og struktur i timene når det gjelder oppstart, overganger mellom temaer eller skifte av ferdigheter i undervisningen, eller i forhold til disiplin. «Vi jobber med å få mest mulig effektivitet, altså mest mulig igjen for hvert sekund i klasserommet.» Ved å

fokusere på utvikling og klasseledelse for hver enkelt lærer, mener ledelsen at også deltakerne over tid får bedre utbytte av opplæringen.

Lederen ved skole A legger vekt på at deltakernes eksamensmål er styrende for utnyttelsen av tiden i klasserommet:

«Det er en indre justis i forhold til deltakernes progresjon gjennom skoleløpet (...) og så har vi vurderinger mange ganger i løpet av et år (...) den individuelle progresjonen for hver enkelt deltaker, den påvirker også tempoet i hele gruppa.»

Ved skolene B og C forteller lederne om organisering av timeplaner og grupper, plassering av lærere på ulike spor og samarbeid i team og mellom lærere når det gjelder spørsmålet om å utnytte tiden i klasserommet.

4.2.5. Oppsummering av funn under dimensjon 2.

Tre av lederne mener at økonomien er svært styrende i hverdagen og at knappere ressurser over tid har fått negative konsekvenser for skolene. Lederen ved skole B mener at dette ikke er tilfellet. Hun mener at skolen står fritt til å disponere midlene og styre ressursene slik de vil. Ved skole D har de valgt henholdsvis å skille mellom ressurs- og driftsmøter og utviklingsmøter for å utnytte tidsressursen.

I forhold til ressursene kan det se ut til at både skolene C og D har en bevisst ledelsesstrategi når det gjelder økonomi, lærerressurser og tid for å utnytte det de har til rådighet i størst mulig grad. Dette kommer mindre tydelig fram hos skole A, mens lederen ved skole B gir uttrykk for at hun ikke ser dette som et problem.

Lederne i denne studien forteller at dynamiske timeplaner og gruppesammensetninger er virkemidler for å dempe virkningen av de økonomiske utfordringene i hverdagen overfor både lærerne og deltakerne. Utgangspunktet for dette spørsmålet, var at jeg hadde en antakelse om at tilgangen på deltakere var uforutsigbar og derfor ustabil, men svarene fra intervjupersonene viser at gjennomstrømmingen av deltakere er den virkelige utfordringen. Voksenopplæringen har fortløpende inntak og nye deltakere settes inn i eksisterende grupper. Samtidig er det hele tiden deltakere som slutter enten fordi de har nådd eksamensmålet, fordi antall timer de har fått tildelt gratis er brukt opp, de får jobb eller de har pauser i opplæringen på grunn av svangerskap eller sykdom. Denne gjennomstrømmingen er en variabel som ledere i andre skoler kjenner i liten grad, men som skaper utfordringer for ledere i voksenopplæringen.

4.3. Sikring av undervisning av høy kvalitet.

Kvaliteten på opplæringen må være høy for at deltakerne skal få optimalt utbytte, men utfordringen er hvordan ledelsen kan sikre at kvaliteten er god i klasserommet. Under denne dimensjonen har jeg sett nærmere på seks ulike forhold som kan påvirke kvaliteten. Jeg spurte intervjupersonene om hvordan ledelsen ved skolen fremmer kvaliteten og hva de legger i begrepet kvalitet, hva som kjennetegner en god lærer og god opplæring og om lederne besøker klasserommene i undervisningen.

4.3.1 Kvalitetsverktøy

I forhold til hvordan skolene fremmer kvaliteten, svarer lederen ved skole A dette: «Prøvene blir veldig styrende. (...) Vi har hele tiden latt de få ta den prøven de klarer, bare for at de skal kjenne at nå har de gått et stykke videre, og det i seg selv har hevet kvaliteten.» Innføring av ukeplaner for alle klassene og individuell opplæringsplan samt minst to samtaler med læreren pr. år, bidrar til økt kvalitet og deltakerengasjement. Hun sier litt senere i intervjuet: «Kvalitet måles som et sluttresultat i form av bestått eller ikke bestått prøve, men det i seg sjøl synes jeg ikke sier så innmari mye, det er den underveisprosessen fram til det målet.» Ut fra disse uttalelsene kan det virke som om ansvaret for kvaliteten ligger hos læreren, både når det gjelder undervisningen og i oppfølging av deltakeren. Det blir ikke sagt noe om hvordan ledelsen kontrollerer eller påvirker opplæringen eller sørger for at kvaliteten er høy.

Ved skole D forteller lederen at arbeidet med å fremme kvaliteten er en bevisst strategi fra ledelsens side. Hun forklarer det slik:

«Vi jobber med erfaringsdeling, det er to forskjellige erfaringsdelingsmetoder, og så jobber vi med trio-grupper, altså kollegaobservasjon, (...) og så har vi erfaringsdelingsaktivitet som de gjør hele teamet. (...) litt mer fokus på den gode pedagogiske diskusjonen. Jeg tror det påvirker kvaliteten i stor grad.»

I løpet av intervjuet gir hun flere eksempler på hvordan de jobber langsiktig med utvikling for hver enkelt lærer, for teamene og for skolen som helhet.

Resultatene på Norskprøvene er viktige å bruke som et utgangspunkt for å heve kvaliteten, men dette må skje i konstruktive samtaler og diskusjoner i personalet hvor deltakernes bedring av resultater er målet. Ledelsen må ha fokus på hvilke konsekvenser dette bør få for opplæringen i klasserommene, men da er det også nødvendig å jobbe med utvikling for lærerne. Dette ser det ut til at ledelsen ved skole D har gjort, i og med at de har satt i gang en prosess med utvikling på flere plan.

4.3.2. Kjennetegn på en god lærer og god opplæring.

Siden kvaliteten på opplæringen henger sammen med de som utøver opplæringen, spurte jeg om hva intervjupersonene mente kjennetegner en god lærer og hva som bestemmer om opplæringen er god. Lederne er samstemte i sine beskrivelser av en god lærer. Her lar jeg lederne komme til orde med sine egne stemmer fordi de uttrykker ulike vinklinger av hva de forventer av en lærer. Leder ved skole D sier for eksempel: «En god lærer er engasjert og god på relasjoner og god som klasseleder, der ligger det egentlig en tro på det å lage strukturer og være tydelig, men i voksenopplæring så tenker jeg spesielt på relasjonelt kompetent.» Leder A sier blant annet at læreren må ha «..en dypfølt anerkjennelse av den andre voksnes rett til å være der og behov for å utvikle seg.» Lederen ved skole C mener at «... en god lærer er en god motivator, spesielt for voksne elever.» Rektor ved skole B vektlegger lærerens faglige kunnskap: «Jeg tror at en lærer er en som både har sterke faglige kunnskaper og som kan faget godt.» Hun legger til at læreren også bør være god på metodikk, variasjon og undervisningsmetoder.

Alle lederne vektlegger relasjonen mellom læreren og deltakerne og det at læreren er en god motivator som et kjennetegn på at en lærer er god, samtidig som de mener at dette er spesielt viktig fordi lærerne skal forholde seg til voksne elever.

4.3.3. Skolevandring

Ledelsen må ta aktivt del i lærernes hverdag for å kunne snakke med læreren om det som er observert, evaluere undervisningen og diskutere forbedringer. Jeg spurte de fire lederne om de besøker klasserommene i undervisningen.

Rektor ved skole A svarer dette på spørsmålet: «Nei, dessverre, og det er det lærerne etterspør og ønsker, at jeg skal bruke mye tid i klasserommet. Og svaret er; det skjønner jeg veldig godt, og det burde jeg.» Hun legger til at hun har som mål å gjennomføre skolevandring hvert år, men at andre prioriteringer må gå foran. Mange skoleledere møter motstand i kollegiet når de ønsker å starte med skolevandring. Ved skole A sier lederen at lærerne ønsker at hun skal være tilstede i klasserommene, og dermed burde det ligge til rette for å gjennomføre dette.

Lederen ved skole C forteller dette om sin erfaring med skolevandring:

«For to år siden hadde jeg medarbeidersamtaler. Da var jeg med i undervisningen en hel undervisningstime, og så hadde vi medarbeidersamtale etterpå hvor vi snakket om lærerrollen og pedagogikken i klasserommet. Det opplevde jeg som veldig meningsfullt.»

Ved skole B hevder lederen at ledergruppa er veldig mye til stede inne i klassene, «...så går de veldig mye rundt og diskuterer og er til stede og lærerne er egentlig ganske glad for det.» Selv om hun sier at ledelsen er med i undervisningen, får jeg en følelse av at dette arbeidet ikke er målrettet eller systematisert, og dermed ganske tilfeldig. Hun bruker også «de» når hun omtaler de som er til stede, og av det slutter jeg at hun ikke selv deltar på skolevandringen.

Ved skole D er skolevandring systematisert i tråd med det øvrige utviklingsarbeidet ved skolen. Her forteller lederen hvordan planleggingen i forkant, gjennomføringen av besøkene i klasserommene og evalueringen i etterkant og det langsiktige arbeidet utarbeides ved skolen:

«I forkant av hver medarbeidersamtale, så har vi tatt fram utviklingsplanen til hver enkelt, også har vi kikket på den, og så har vi avtalt medarbeidersamtaler og skolevandring, så da har lærerne først plukket ut et område i sin utviklingsplan som de ønsker å bli observert på, og så er det på en måte de som har satt premissene (...) Rett etter det har vi medarbeidersamtalen med fokus på hva vi har sett, men i år har vi kontrakt om at vi bare skal fokusere på det positive vi har sett, det har skapt en veldig trygghet og en veldig fin ramme rundt det.»

Hun legger til at dette har gitt henne et unikt innblikk i undervisningen og er et grunnlag for medarbeidersamtalen som gjør at det kan føre til utvikling for den enkelte. «Jeg vet ikke hvordan jeg har klart meg uten før, jeg kan i hvert fall ikke klare meg uten lenger nå, det her bare må jeg fortsette med resten av livet som leder, tror jeg, for så bra har det vært.»

4.3.4. Oppsummering av funn under dimensjon 3.

Alle lederne i studien hevder at de er opptatt av høy kvalitet i opplæringen, men de viser til ulike tilnærminger for å sikre dette. En av lederne mener at Norskprøvene styrer mye av opplæringen, og at resultatene gir ledelsen en indikasjon på kvaliteten i klasserommet. Lederen ved skole D mener at ledelsen kan sikre at kvaliteten blir høyere gjennom utviklingsplanen til hver enkelt lærer og team gjennom erfaringsdeling og diskusjoner i teamene som er initiert av ledelsen. Alle lederne har ulik vektlegging av hva som definerer en god lærer og god opplæring, men samtlige mener at læreren spiller en avgjørende rolle for deltakerne i opplæringssituasjonen. De hevder også at relasjonen mellom læreren og deltakeren er essensielt i opplæring av voksne. Skolevandring er et sprikende punkt mellom ledernes uttalelser. Mens to av lederne har gjort det i liten grad, hevder to av dem at de gjennomfører skolevandring ofte, og den ene av dem mener at dette er et verktøy som ledelsen har stor nytte av for eksempel i forbindelse med medarbeidersamtaler og utvikling for hver enkelt lærer.

4.4. Ledelse av lærernes læring og utvikling

Ledere som aktivt tar del i lærernes læring og utvikling har mulighet til å bli kjent med lærernes behov, deres ønsker for kompetanseheving og til selv å få tilført kunnskaper til bruk i sin egen hverdag for eksempel når avgjørelser skal tas i forhold til ressursbruk både økonomisk og menneskelig. Jeg spurte lederne om hvordan de jobber med lærernes kompetanseheving og om de har noen virkemidler for å motivere til dette. Jeg lurte også på om de brukte møtetid til kompetanseheving og om lederne selv deltar aktiv i lærernes læring. Kollegaveiledning og diskusjoner i kollegiet ble også naturlige temaer for samtale.

4.4.1. Kurs

Tre av lederne svarte at deltakelse på kurs er en viktig del av det å heve lærernes kompetanse. Lederen ved skole D sier imidlertid dette:

«Det å dra på kurs og komme hjem igjen, det er jo ikke verdt noen ting i forhold til noen læringspyramide, det sier jo all forskning, at når én drar på kurs, så lærer man ingenting, da kommer man hjem med noen kopier i lomma som man aldri åpner igjen.»

Hun legger til at ledelsen ved skolen derfor satser på mer langsiktige mål for kompetanseheving for hele virksomheten, og at de så langt kan vise til gode resultater når det gjelder lærernes utvikling. Hun grunngir dette på denne måten:

«Jeg mener at det er helt avgjørende at vi kanskje henter inn noe kompetanse eller drar et sted sammen, og så bearbeider det i fellesskap etterpå, sånn at vi får det inn i praksisen vår og at det synes, og at vi bruker god tid på det og får implementert det, for det er jo i implementeringsperioden vi feiler stort sett.»

Ved skole D gir lederen uttrykk for at de i stor grad bruker kunnskapen fra kurs og seminarer på en bevisst måte ved å ta opp temaene i etterkant og diskutere i kollegiet slik at den blir en del av hverdagen.

De øvrige lederne viser en større tro på at kompetansen ved skolen øker når lærerne reiser på kurs. Leder ved skole A, sier dette om kompetanseheving: «Jeg er raus med å sende folk på kurs. Så sant noen har interesse for et kurs som gis, og kurset er relevant, får folk reise, og så sant vi får vikar, men så må de legge fram det for de andre.» Hva lærerne blir pålagt å legge fram for de andre, på hvilken måte og hvor omfattende disse framleggene er, vil ha stor betydning for hvor stor nytte de øvrige lærerne har av denne kunnskapen.

Lederen ved skole B forteller at de har interne kurs på skolen med eksterne foredragsholdere: «Veldig mye som angår flerkulturelle spørsmål, vi kan ha kurs som går på

undervisningsmetoder, variasjon på metoder.» I forhold til om lærerne må fortelle fra kursene i etterkant, svarer hun: «Ja, det er noe av intensjonen at det å delta på et eller annet, at de skal bringe erfaringene videre til de andre lærerne, slik at de kan bidra til at alle kan ha nytte av det.» Siden lederen ikke svarer direkte, men svarer at det er intensjonen at de skal bringe kunnskapen videre, kan det virke som at dette ikke er systematisert, men at dette er det ideelle. Leder ved skole C sier dette om hvordan skolen jobber med lærernes kompetanseheving:

«Fagkursene som følger læreverkene fra forlagene, har vært bra. Og når det har vært Vox-kurs eller opplæring sammen med de andre voksenopplæringssentrene, så har vi på en måte valgt, at lærerne har valgt seg inn på det nivået de ønsker å få mer kompetanse på.»

Hun forteller at de bruker møtetid til kompetanseheving. «Når vi har pedagogiske utviklingsmøter, (...) så har vi det, vi har tilbakemelding når noen har vært på kurs.» Også her må omfanget av tilbakemelding til resten av kollegiet ha klare rammer og forventninger til hva kursdeltakerne skal bringe videre til de andre lærerne, ellers blir overføringen tilfeldig og av liten verdi.

4.4.2. Diskusjoner i kollegiet

Ved å sette i gang diskusjonene, systematisere områdene lærerne skal arbeide med og ha den overordnede styringen med utviklingsarbeidet, vil ledelsen ha innflytelse på lærernes diskusjoner. Dette krever en dialog mellom ledelsen og teamene slik at ledelsen kan følge med i utviklingen på hvert enkelt team og for den enkelte lærer. De må også kommunisere direkte med lærerne for å få vite om de har nytte av utviklingsarbeidet.

Lederen ved skole B mener at ledelsens arbeid med å fremme kvaliteten skjer gjennom teamene: «.. hvor de har erfaringsdeling, eksempler, diskuterer med hverandre, sammen med teamlederne sine, og at vi også har det på den fellestida sånn i forhold til felles overordna utviklingsarbeid, at det er en måte å bedre kvaliteten på.» Hun sier at de har utviklingsarbeid i fellestiden for alle ansatte, men jeg får likevel inntrykk av at teamene har hovedansvaret for diskusjonene i kollegiet. For å kunne delta i diskusjonene, er det en forutsetning at lederen kjenner til pedagogiske prinsipper og ulike metoder, er oppdatert på forskning innen læring og har kunnskaper til å kunne problematisere vedtatte sannheter ved skolen.

Da jeg spurte lederen ved skole B om hun var en aktiv deltaker i prosessen med kompetanseheving i kollegiet, svarer hun: «Ja, jeg prøver å være det, absolutt, ja.» Også dette

svaret indikerer at lederen er litt vag i sine uttalelser og ikke svarer klart og tydelig på spørsmålet.

Om møtetiden brukes til kompetanseheving og om de selv deltar aktivt i lærernes læring, besvarer lederen ved skole A slik:

«Jeg tar mest initiativ i forhold til det når det gjelder å ta inn de nye tingene, når det er nye rundskriv (...). Jeg står ikke ofte og sier noe om at det burde gjøres sånn eller sånn, fordi jeg synes faktisk at lærerne i mye større grad enn meg kan si noe om det, fordi de er aktive i rollen (...) da er jeg heller en deltaker i en pågående diskusjon.»

Deltakelse i lærernes læring må ikke nødvendigvis være at man må kunne alle svarene, men like gjerne være at man stiller de riktige spørsmålene. Det viktigste i denne sammenhengen, er at man deltar, er til stede og ikke bare er passiv deltaker.

Lederen ved skole C sier dette om kompetanseheving ved skolen: «Vi bruker en del utveksling av kompetanse lærere imellom, vi har hatt noen interne datakurs og når de lærerne har vært på utdanning, så har de brukt det overfor de andre.» Her får jeg inntrykk av at overføring av kompetanse lærerne imellom er innarbeidet, slik at kompetansen deles i personalet.

Ved skole D har ledelsen initiert et system for erfaringsdeling på teamene. Dette foregår i flere etapper:

«...de forteller en konkret historie, eller en case som de har tenkt seg til, et problem de sliter med, og så forteller de helt til de ønsker innspill, og så stopper de der, og så kommer teamet med forslag til hvordan man kunne ha løst det, og så skriver man ned en fem, seks av forslagene, og så velger man tre av dem og prøver dem ut, så kommer man sammen igjen og snakker om hvordan det gikk med utprøvingen etterpå, sånn jobbes det med struktur, spesielt struktur og relasjon.»

Denne erfaringsdelingen er planlagt og målrettet og foregår kontinuerlig i hvert enkelt team. Dette betyr at lærerne kan ta med seg erfaringer fra hverdagen og drøfte det med andre lærere. Erfaringsdelingen blir på denne måten en prosess gjennom hele året og ikke kun en engangsforeteelse som man risikerer går i glemmeboken etter en stund.

Ved skole D sier lederen at utviklingsplanen for skolen har medført flere besøk utenfra for å gi lærerne teoretisk bakgrunn for arbeidet, men når teamene begynner å bearbeide teorien og jobbe med praktisk gjennomføring og utprøving, sier hun følgende om ledelsens deltakelse: «...vi har ikke blandet oss så veldig direkte inn, eller, selvfølgelig, vi er jo drivere i prosessen,

vi holder hele tiden i tidsrammene, i dag skal vi diskutere det...» Det betyr at ledelsen holder seg orientert om resultatene fra diskusjonene og at de følger utviklingen til hvert team. Hun utdyper ledelsens involvering i lærernes læring slik:

«Vi som ledere skal jo på en måte klare å kna, og omforme teorien fra de fine setningene som står i bøkene, eller foredragsholderne og inn i hverdagen, og da må vi jo holde fokus, og det at vi henter det opp og tar det igjen i samtaler og utviklingsplaner og liksom syr, tråkler det sammen fra teori til virkelighet, det tror jeg er veldig viktig, og at vi sammen klarer å skape et rom for refleksjon, profesjonell refleksjon, og det rommet, det må du hele tida slåss for skal eksistere.»

Proessen fra teori til praksis ser ut til å være systematisk og målrettet ved denne skolen, fordi lederen gir uttrykk for at ledelsen setter seg inn i teoriene kollegiet har fått innføring i og tar opp tråden fra ulike foredrag og kurs.

4.4.3. Kollegaveiledning

Ved skolene B og C forteller lederne at de står i startgropa i forhold til kollegaveiledning og håper å komme i gang med det i høst, mens skole D har arbeidet systematisk med dette i to år. Selve kollegaveiledningen ved skole D er en del av utviklingsplanen til hver enkelt lærer. «Vi jobber med erfaringsdeling, det er to forskjellige erfaringsdelingsmetoder, og så jobber vi med trio-grupper, altså kollegaobservasjon, (...) to observerer hverandre og den tredje observerer veiledningen etter det igjen.» Lederen sier at denne læringen etter hvert også har blitt synlig i klasserommene fordi lærerne opplever at de utvikler seg selv og ønsker å prøve ut om dette kan fungere også for deltakerne. Hun forteller videre at ledergruppa ikke en med på teammøtene når de gjennomgår de delene av utviklingsarbeidet som er en del av kompetansehevingen for hver enkelt lærer. Hun forklarer på denne måten:

«Vi er ikke med i de gruppene, vi har intensjon om å være litt sånn rundt som delvis observatører og delvis deltakere rundt i møtene (...) de synes det føles litt sånn trygt at ledelsen ikke observerer når de blottlegger seg på sitt mest sårbare.»

Hun forklarer at ledelsen samarbeider tett med teamlederne og følger progresjonen til hvert team og sammenholder med skolens samlede utvikling. Også her gir skolelederen ved skole D uttrykk for at det ligger en plan bak handlingene.

4.4.4. Oppsummering av funn under dimensjon 4.

Ledelsens deltakelse i den profesjonelle læringen til lærerne krever en systematisering og planlegging både på kort og lang sikt, slik at ny kunnskap kan prøves ut og evalueres og utvikles videre for at læringen skal ha vedvarende virkning. En eventuell bedring av elevenes resultater må vurderes over tid slik at man kan utelukke endringer. Det er helt nødvendig at

ledelsen har en framtrædende og tydelig rolle i denne prosessen samtidig som lærere gis rom for å prøve ut de nye erfaringene i trygge rammer. Lederne i studien er delt i synspunktene når det gjelder hvor viktig kurs er for kompetanseheving. Lederen ved skole D poengterer at dette kun har en funksjon dersom lærerne legger kunnskapen fram for resten av kollegiet og at temaet diskuteres. Alle lederne sier at de deltar i diskusjoner i kollegiet, men samtidig forteller de at mye av dette arbeidet foregår i teamene. Kollegaveiledning foregår kun ved skole D, mens de andre skolene ikke har kommet i gang med dette. Lederne ser at intern erfaringsdeling kan være en god måte å utvikle seg på.

4.5. Sikring av et velordnet og trygt miljø

For at alle på skolen skal ha et trygt og godt arbeidsmiljø, må ledelsen sørge for at skolen følger retningslinjer, lover og regler for arbeidslivet. Alle skolene i studien har jevnlig undersøkelser hvor de ansatte sier sin mening om det fysiske og det psykiske arbeidsmiljøet, men i denne sammenhengen velger jeg å legge vekt på arbeid med helse, miljø og sikkerhet rettet mot deltakerne. Jeg stilte spørsmål om hvilket fokus lederne har på deltakernes arbeidsmiljø, om skolen har elevråd og brukerundersøkelser og om de mener at deltakerne tar aktivt del i sin egen arbeidshverdag.

4.5.1. Deltakernes arbeidsmiljø

I forhold til deltakernes arbeids- og læringsmiljø, svarte alle lederne at dette for det meste er opp til lærerne i den enkelte gruppe eller klasse og at dette gjøres på ulike måter. Noen legger vekt på det fysiske i klasserommet, mens andre arbeider aktivt med å få et godt arbeidsmiljø og læringsmiljø. Rektor ved skole C sier at dette kan være en utfordring for lærerne: «Når vi har så hyppige klassebytter som vi har, så er det på kanten av det å klare å få til et godt klassemiljø, for et godt klassemiljø utvikler seg jo over tid.»

4.5.2. Elevråd

Elevråd/deltakerråd finnes kun ved skole C. Lederen hevder dette om elevrådet ved skolen: «Vi har elevråd som fungerer bra, med en lærer som har nedsatt en time i uka, som har jevnlig møter med elevrådet, (hvor det er)representanter fra alle klassene.»

Lederne ved de øvrige skolene forteller at de ikke hadde elevråd siste skoleår. De oppgir ulike grunner for dette. Ved skole A sier lederen: «Elevråd? Vi har prøvd, men det har gått så elendig. Vi har prøvd det så mange ganger.» Lederen ved skole D sier dette om det samme: «Vi hadde elevråd, det ble lagt ned i fjor, fordi det ble kuppet av en del sterke elever.» Ved

skole B forteller lederen dette: «Elevråd, det har vi ikke hatt dette året, men det er absolutt noe vi egentlig bør.»

Lederne ved skolene som ikke har elevråd, er enige om at et elevråd har en viktig funksjon, men oppgir ulike grunner til at dette er problematisk. De sier blant annet at når deltakere er i en prosess med å lære språket, er det en stor del av elevmassen som ikke har ordforråd til å kunne uttrykke meninger på norsk og at det derfor kun er deltakere på de høyeste nivåene som har reell mulighet for å delta. Det at deltakerne kommer fra mange ulike kulturer kan være en utfordring i samarbeidsprosesser, samtidig som mange ikke har erfaring med demokratisk arbeid etter norsk målestokk og har bestemte meninger om hvem som skal representere dem i et elevråd.

Selv om lederne ved skolene A, B og D ikke har elevråd, understreker de at muligheten for deltakerne til å kontakte ledelsen dersom det er noe de ikke er fornøyde med er stor. Ved skole D sier lederen det slik: «Når elevene vil formidle noe, så er jo døra ..., veien veldig kort til læreren og veldig kort inn her òg. Daglig så stikker jo folk nesa inn og forteller om ting.» Lederne gir uttrykk for at de ikke har gitt opp å få et elevråd som fungerer, men at skolene trenger kompetanse for å kunne gjennomføre arbeidet på en hensiktsmessig måte.

4.5.3. Brukerundersøkelser

Skolene B, C og D har brukerundersøkelser hvert år hvor det er mulig for deltakerne å si sin mening om ulike forhold ved skolen. Ved skole D sier lederen: «Brukermedvirkning er et utrolig abstrakt ord for mange av våre elever, så det jobber vi veldig mye med i forkant av brukerundersøkelsen som nå er oversatt til fjorten språk.» Samtidig lærer deltakerne om spørreundersøkelser som demokratisk verktøy i tillegg til den digitale kompetansen de trenger for å svare på undersøkelsen. Selve gjennomføringen av undersøkelsen er på norsk, en quest-back, som alle skal svare på. Dette viser at skolen ønsker å få vite deltakernes mening om arbeidsmiljøet og har gjort en innsats for å sørge for alle skal ha muligheten til å delta i undersøkelsen.

Ved skole B svarer lederen at «Det går jo også på den brukerundersøkelsen som vi har hatt, at de får si noe om hvordan de synes at ting fungerer og sånn.» Ved skole C sier lederen: «De har cirka annethvert år, en sånn elevundersøkelse, veldig enkel elevundersøkelse som går på ting de da ønsker å forandre.» Resultatene fra undersøkelsen brukes i følge lederne som grunnlag for endringer ledelsen setter i verk dersom de finner det nødvendig, og at de forsøker å lytte til deltakernes ønsker.

4.5.4. Elevmedvirkning

Deltakernes aktive rolle for å bedre sitt eget miljø er i følge lederne varierende. Ved skole A har deltakerne egen skoleavis hvor de har mulighet til å skrive om det som opptar dem. Rektor ved skole B mener at deltakerne er veldig fornøyde og bare virker takknemlige, og sier at hun hører veldig lite klager på skolen, noe også brukerundersøkelsen bekrefter. Rektoren ved skole C mener at det er et skille mellom de veldig aktive deltakerne i spor 3-klassene og de mindre aktive i spor 1-klassene hvor bare det å lære å lære er en utfordring. Lederen ved skole D er til dels enig i dette, hun sier at en del elever er veldig aktive, og en del klasser har veldig fokus på eget arbeidsmiljø,

«...men så har vi selvfølgelig mange som har mer enn nok med seg sjøl, å holde seg sjøl på knivseggen, de er i en litt presset situasjon økonomisk, politisk og mentalt, som har egentlig mer enn nok med å komme seg på skolen.»

Ved skole C har lederen den samme erfaringen: «Det at vi får noen elever innimellom som bærer på så mye, det utfordrer oss, og der synes jeg at vi mangler på en måte et støtteapparat rundt oss.» Også lederen ved skole A uttrykker bekymring over kompetansen og beredskapen dersom en deltaker har psykiske problemer: «..hvis ventilen går, psykisk, så er vi ikke så skodd.» Kun lederen ved skole B gir inntrykk av at hun mener skolen er forberedt på å løse slike situasjoner: «Vi har hatt en del konfliktsituasjoner og vi har et nedfelt system for hvordan vi skal håndtere det, vi har laget en beredskapsplan hvor det er sånn type situasjon som er beskrevet og rutiner for hvordan vi skal håndtere..» Fordi dette er situasjoner som kan oppstå, er det viktig at ledelsen har rutiner for hvordan både lærere og ledere skal reagere. Like viktig mener jeg det er at ledelsen er i kontinuerlig dialog med lærerne om deltakere som vekker bekymring, slik at man kan være i forkant av problemene og veilede deltakeren i forhold til hvor man kan søke hjelp.

4.6. Oppsummering av funn under dimensjon 5

Arbeidsmiljøet er viktig for deltakerne, men samtlige ledere i min undersøkelse har delegert ansvaret for den fysiske utformingen i klasserommet og miljøtiltak i gruppen til lærerne. Kun én av lederne forteller at de har elevråd, men de øvrige har et ønske om å få til dette i framtiden. Tre av lederne i studien forteller at de har spørreundersøkelser for både ansatte og elever for å få kunnskap om i hvilken grad de er fornøyde eller misfornøyde med skolens arbeid med arbeidsmiljøet, og at dette er utgangspunkt for ledelsens videre arbeid med å finne løsninger på utfordringer. Den viktigste årsaken til at deltakermedvirkning er vanskelig å

gjennomføre, er, ifølge lederne, at tiden ikke strekker til hverken for lærerne eller deltakerne fordi hovedfokuset er å lære norsk språk, kultur og samfunnsstruktur. Samtlige ledere sier også at skolen opplever utfordringer med deltakere som har det vanskelig psykisk, men bare lederen ved skole B hevder at de har en beredskapsplan for situasjoner med utagerende deltakere.

4.7. Lederevner

I henhold til Robinsons utvalg av lederevner som er viktige for ledere i skolen, ble lederne spurt om hvilke lederevner de mente var viktig og hvor viktig tillitsbygging til lærerne og deltakerne var i en voksenopplæring. Deretter ønsket jeg å vite om de mente skolefaglig bakgrunn var viktig for å lede en skole.

Her velger jeg å bruke sitater for å gi lederne en stemme. Dette sier lederen ved A blant annet: «Du må ha en genuin interesse for det voksne menneskets personlige utvikling.» Hun mener at det er viktig å ta hensyn til erfaringene voksne har med seg til skolen og å behandle dem med respekt.

Lederen ved skole B sier det på denne måten: «Det er veldig viktig å være synlig for alle, være ute, være tilstede, snakke med folk, både ansatte og deltakerne, vise at du er interessert i dem som mennesker og vise interesse for dem» I tillegg sier hun at det er viktig med kulturforståelse, dialog og relasjonsbygging og å være en tydelig leder.

Ved skole C mener lederen følgende evner er viktige: «Det å kunne involvere alle som jobber i ledelse av skolen er noe av det viktigste, og det å ha et medansvar for både driften og utviklingen av skolen vår.» Gjennom å involvere lærerne, ønsker hun at lærerne skal involvere elevene i klassen og bruke dialog for å løse små og store utfordringer. I tillegg mener hun raushet, tillit og fleksibilitet begge veier er nødvendig for å drive en skole godt.

Lederen ved skole D uttrykker seg slik: «..å bygge fleksibilitet i hele organisasjonen, det å ha en legitimitet som gjør at du evner å bygge fleksible medarbeidere som ser nye løsninger på ting, utenfor skoleramma.»

Alle lederne i studien sier at for å bygge tillit er det viktig å være seg selv og vise interesse for medarbeiderne og deltakerne. Lederen ved skole D oppsummerer ledernes utsagn slik: «Tillit er kjempeviktig, det er jo der legitimiteten din ligger, tillit til at de valgene du foretar som leder trekker skolen i den retningen som alle vil.» Hun legger til at tilliten må ligge på flere plan: «Tillit sånn rent lederfaglig, og tillit personlig også, at du holder for deg sjøl det som

skal holde for deg sjøl og at du oppfører deg ordentlig og at du ivaretar den enkeltes tarv, som det heter i forvaltningsloven.»

4.8. Skolefaglig bakgrunn

På spørsmålet om det er viktig å ha skolefaglig bakgrunn for en leder, mente lederne ved skole A og C det er viktig blant annet fordi det er nødvendig når man har pedagogisk ansvar og skal ta avgjørelser i forhold til fag og trenger å kjenne til hvilke utfordringer lærerne har i det daglige arbeidet. Ved skole C uttrykker lederen det slik: «Jeg synes det er viktig å ha skolefaglig bakgrunn fordi at når man har pedagogisk ansvar, så tenker jeg at man må forstå hva det vil si å undervise voksne, man må forstå hva det vil si å møte de faglige utfordringene.» Lederen ved skole D mener at den skolefaglige bakgrunnen er viktig å ha i lederteamet, men at ikke nødvendigvis alle lederne må ha det. Hun formulerer det slik:

«Det å snakke, være tydelig, klare å motivere folk på den rette måten, systematisk, redelig og ikke minst tørre å ta det som må tas, det er sanne typer egenskaper jeg mener er like viktig som skolefaglig bakgrunn.»

Rektor ved skole B er enda tydeligere på dette: «Det er heller andre ting som er veldig viktig her i forhold til en sånn arbeidsplass som dette.» Likevel mener hun det kan være en fordel å ha litt pedagogikk.

Relevant kunnskap for ledere av voksenopplæringer er i hovedsak den samme kunnskapen som ledere i andre skoler trenger, i tillegg til spesifikk kunnskap i forhold til for eksempel voksne og voksnes læring, kulturforståelse og forståelse for arbeidsmarkedet samt samarbeid på tvers av nivåer og etater kommunalt, fylkeskommunalt og nasjonalt.

4.9. Forskjellen mellom ledelse i voksenopplæringer og ledelse av andre skoler

I tillegg til Robinsons dimensjoner og lederevner, ble lederne spurt om forskjellen mellom ledelse i voksenopplæringer og ledelse av andre skoler. Lederne ved skolene A og B mener begge at det ikke er så stor forskjell. Leder ved skole B mener kunnskap om skole er viktig, men at det ikke er forskjell på å lede voksenopplæringer og andre skoler.

Ved skole A svarer lederen:

«Du må være genuint deg sjøl og ta folk på alvor, og da er det revnende likegyldig om du gjør det i en voksenopplæring eller du gjør det på en skole eller du gjør det på et snekkerverksted eller hvor du enn gjør det, for det er den menneskelige holdningen din til det du gjør.»

Lederne ved skolene C og D er derimot av en annen oppfatning. Lederen ved skole C sier dette:

«Stor forskjell. Jeg tenker at i en vanlig skole så er oppdraget så klart, oppdraget du skal utføre, tjenesten du skal utføre er veldig klart definert. I voksenopplæringa så følger jeg at den er ikke så klart definert, vi har måttet finne veien sjøl.»

Hun legger til at samarbeid med andre voksenopplæringssentre er veldig viktig. Samtidig mener hun at ledelse av voksenopplæring også er kjempespennende fordi du kan legge veldig mye av deg selv i arbeidet og velge din egen måte å gjøre det på, du står veldig fritt til å organisere opplæringa. Fordi rammene er mye større i voksenopplæringa, mener hun det er mye mer rom for en leder til å være den personlige lederen.

Leder ved skole D svarer dette: «Det er mye mer fokus på relasjoner til voksne mennesker, i og med at det er jo en slags tillitskontrakt når du går her, de fleste går her fordi de vil.»

Samtidig mener hun ledelsen i en voksenopplæring opererer i en slags treenighet mellom den private økonomien, den statlige og den kommunale økonomien, man står med beina i to lovverk, både opplæringsloven og introloven og deltakerne har mange typer rettigheter. Hun legger til at ledere av voksenopplæringer har en del andre dimensjoner i forhold til arbeidsmarkedet og NAV siden virksomhetene både er en del av et kommuneovergripende tilbud og har et tettere samarbeid med kommunen enn andre skoler. Hun avslutter sine betraktninger med setningen: «Det er litt annerledes å være leder hos oss, vi jobber litt annerledes, så jeg tror det er litt forskjell.»

I ledelse av voksenopplæring vil jeg hevde at det å kunne løse sammensatte problemer, er en del av hverdagen fordi skolene hele tiden må forholde seg til endringer og tilpassinger i forhold til grupper, deltakere, timeplaner og lærere.

4.10. Oppsummering av kapittel 4

I dette kapittelet har jeg tatt for meg spørsmålene i intervjuguiden ved å drøfte empiri og funn i lys av teorien til Viviane Robinson om Student-Centered Leadership. Jeg har oppsummert funnene for hver dimensjon, sett på ulike lederevner og gjennomgått spørsmål vedrørende ledelse av voksenopplæringer i forhold til ledelse av andre skoler.

For hver av skolelederne er dette funn jeg har gjort i studien utfra intervjupersonenes utsagn.

I en oppsummering av funnene jeg har gjort for alle intervjupersonene, mener jeg å kunne se en inndeling i tre grupper:

1. Intervjupersonene ved skolene A og C har mange felles ytringer både når det gjelder mål og forventninger til lærere og deltakere, syn på ressursbruk og stabilitet i personalet. De gir tilnærmet like svar i forhold til diskusjoner i kollegiet. Begge viser en stor tro på at lærerne tar ansvar for kvaliteten i klasserommet, progresjonen til deltakerne og arbeidet med arbeidsmiljøet til deltakerne. Et av de få punktene de skiller seg fra hverandre, er når det gjelder elevråd, som de har ved skole C, men ikke ved skole A, og når det gjelder deres syn på ledelse av voksenopplæring kontra andre skoler, hvor lederen ved skole A mener at det ikke er så stor forskjell, mens lederen ved skole C mener det er stor forskjell. Lederen ved skole C har vært leder ved andre skoler tidligere, mens lederen ved skole A kun har vært leder ved voksenopplæringen. Begge lederne har en innstilling til lederrollen som viser at de gir lærerne stor frihet, samtidig som de har tro på organiseringen fra ledelsens side for å løse de daglige utfordringene. Studentsentert ledelse har fokus på ledelsens muligheter til å påvirke deltakernes resultater med blant annet etablering av mål og forventninger og aktiv deltakelse i lærernes læring og utvikling som virkemidler, og begge disse lederne gir uttrykk for at de er tydelige ledere og deltar i diskusjoner og samtaler i kollegiet.
2. Lederen ved skole B er på en del områder enig med de andre skolelederne, men skiller seg ut på andre. Det tydeligste eksemplet er i forhold til ressurser, hvor denne lederen mener at virksomheten har «godt rom», mens de andre lederne mener at voksenopplæringene har vært gjennom omfattende nedskjæringer. Gjennom hele samtalen gir hun uttrykk for at det er andre som tar seg av oppgavene. Eksempler på dette er at undervisningen, kvaliteten på opplæringen, samarbeid og arbeidsmiljøet til deltakerne er lærernes ansvar. Arbeid med mål og forventninger, planlegging, erfaringsdeling og diskusjoner foregår i teamene. Avdelingslederne har ansvaret for teamtiden, mens kommunen har tar seg av kompetanseheving, utviklingsarbeid og videreutdanning. Hun plasserer ikke seg selv i noen av disse oppgavene. Også når hun snakker om skolevandringen som ledergruppa gjennomfører, snakker hun om «de», ikke «vi». Ordvalget ellers i samtalen forsterket følelsen av at hun holder litt tilbake og ikke ønsker å dele informasjon. Hun bruker ord som «synes», «jeg prøver», en «sånn brukerundersøkelse», «det bør vi prøve å få til», «noe på resultater», noe som etter min

mening indikerer usikkerhet. Der de andre lederne vektlegger motivasjon og relasjon på hva som kjennetegner en god lærer, velger lederen ved skole B å bruke «faglige kvalifikasjoner, metodikk, hva skal til for å lære språket så effektivt som mulig, variasjon, undervisningsmetoder, for hun til slutt nevner relasjoner og motivasjon. Igjen tenker jeg at lederen ved denne skolen ikke kjenner til alle de ulike oppgavene lærerne og ledelsen har i en voksenopplæring, men forklaringen på dette, er muligens at hun var relativt ny i rollen som leder. Lederen virket i utgangspunktet imøtekommende når det gjaldt å snakke om lederrollen, men var svært tilbakeholden med å dele sine erfaringer. Hun brukte halve setninger, avbrøt seg selv og gjentok ord og meninger og dette sa meg at hun var usikker i forhold til spørsmålene som ble stilt. Når det gjelder studentsentert ledelse, har jeg inntrykk av at lederen ved skole B ikke involverer seg i like stor grad som de andre skolene verken når det gjelder å etablere tydelige mål og forventninger til lærerne eller når det gjelder å være aktiv deltaker i lærernes læring og utvikling. I de aller fleste svarene, viser hun til arbeid i team og samarbeid mellom lærerne, men ikke til sin egen deltakelse.

3. Lederen ved skole D formulerer seg godt og viser en markant skolering innenfor mange områder. Hun uttrykker seg sikkert og tydelig på et teoretisk fundament, men viser også en praktisk gjennomføring som er velfundert og gjennomtenkt. Hun har begrunnelser for de fleste valg ledelsen har gjort på alle utviklingsområder, samtidig som hun viser at ledelsen er klar over de områdene de har mangler. I likhet med de øvrige lederne i studien, sier hun at mål og forventninger til lærerne er klart formidlet, men at lærerne eller teamene har ansvar for dette overfor deltakerne. Gjennom å skille tydelig mellom møter som har temaene drift og utvikling, har ledelsen skapt et rom for refleksjon og diskusjon i møtene for pedagogisk utvikling. Også ved skole D er det høy gjennomstrømming av deltakere hvert år, men ved denne skolen får det større konsekvenser enn ved de andre skolene, nettopp fordi skolen har flere deltakere enn de andre skolene. I forhold til flere av mine spørsmål, som for eksempel vedrørende fremming av kvalitet i opplæringen, utnyttelse av tiden i klasserommet, diskusjoner i kollegiet, skolevandring, kollegaveiledning og heving av lærernes kompetanse, viser alle svarene hennes en sammenheng. Lederen viser til en utviklingsplan over fem år på alle nivåer; for den enkelte lærer, på teamnivå og på skolenivå som tar for seg alle områdene skolen og ledelsen ønsker forbedring på. Uten at hun sier det direkte, ser jeg sterke indikasjoner på at ledelsen er oppdatert på forskning innen skoleledelse og hun

nevner både teoretikere og praktikere som er anerkjente i norsk forskning. Kun på spørsmålet om elevråd virker lederen litt desillusjonert, men også her har ledelsen et ønske om å skaffe seg kompetanse for å kunne lede arbeidet med å utvikle demokratiske handlingsmønstre hos deltakerne i norskopplæringen. Ledelsen ved skole D er ifølge lederen sterkt involvert på alle områder som er vesentlige innen studentsentrert ledelse. Gjennom målbevisst arbeid og planlegging på lang sikt, har ledelsen integrert

I neste kapittel vil jeg kort oppsummere oppgaven og deretter konkludere i forhold til problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg forsøke å peke på noen perspektiver som kan være utgangspunkt for videre forskning og formidle noen tanker jeg har gjort meg i løpet av arbeidet med denne masteroppgaven.

Kapittel 5: Konklusjon og implikasjoner

Dette kapittelet inneholder en kort oppsummering av hele forskningsarbeidet før jeg konkluderer på problemstillingen. Jeg vil også peke på noen temaer som kan være interessante for videre forskning om skoleledelse i voksenopplæringen. Underveis vil jeg ta med noen refleksjoner jeg har gjort meg i løpet av arbeidsprosessen.

5.1 Oppsummering av forskningsarbeidet.

I dette forskningsarbeidet har jeg tatt utgangspunkt i Viviane Robinsons metaanalyse fra boken *Student-Centered Leadership* og sett på i hvilken grad arbeidet til skoleledere i voksenopplæringen samsvarer med resultatene fra denne forskningen. Datamaterialet er drøftet i lys av de fem dimensjonene og om lederens synspunkter på lederevner har betydning for funnene fra metaanalysen. Jeg har pekt på at lederne har ulik vektlegging av lederfunksjonene i det daglige arbeidet og at de i ulik grad deltar aktivt i lærernes og deltakernes hverdag gjennom samtaler, diskusjoner og planlegging.

5.2 Konklusjon

Problemstillingen for dette arbeidet har vært *På hvilken måte legger ledere i voksenopplæringen til rette for å fremme deltakernes utvikling og resultater*. Jeg konkluderer i forhold til problemstillingen med at én av lederne i denne studien legger til rette for å fremme deltakernes utvikling og resultater gjennom et systematisk, langsiktig og planlagt arbeid med fremming av og deltakelse i lærernes læring og utvikling. Ledelsen ved denne skolen har ifølge intervjupersonen klare mål og forventninger til lærerne og deltar aktivt i samtaler og diskusjoner i kollegiet. Dersom ledelsen i tillegg har lederevner som fremmer dette arbeidet, burde alt ligge til rette for deltakernes utvikling og resultater. Dette er det imidlertid vanskelig å måle, både fordi lærerne ikke er spurt om deres erfaringer og opplevelser i forhold til dette, og fordi vi ikke har fakta fra deltakernes resultater over tid å sammenlikne med.

De øvrige skolelederne ser ut til å ha et mindre bevisst forhold til ledelsens muligheter for å påvirke deltakernes hverdag, men de uttrykker en stor tro på teamenes og lærernes autonomi og kompetanse, og dersom ledelsen har gjort riktige valg når det gjelder ansettelse av lærere i kollegiet, er dette viktige faktorer når det gjelder utvikling av deltakernes resultater. Lærere som er kritiske og realistiske i forhold til sin egen undervisning, som kan stille relevante spørsmål vedrørende hvilke metoder som fungerer, som har en nær dialog med deltakerne i gruppa og som endrer tilnærming til temaene og metoder som er tilpasset gruppa og den enkelte deltaker, er den viktigste ressursen ledelsen har for å fremme deltakernes utvikling.

Samtlige ledere understreker at lærerne er deltakere i prosessen med å utvikle mål og forventninger, og at dette er klart formidlet til alle involverte. Lederne gir uttrykk for at de selv er aktive i samtaler og diskusjoner om opplæring, metoder og resultater og at gode personlige relasjoner er nødvendige i ledelse av voksne, både deltakere og lærere.

5.3 Implikasjoner - mulige tema for videre forskning

Fordi skole D ifølge lederen ser positive resultater av sin langsiktige satsing på utvikling på flere nivåer, kunne det vært interessant å følge dette utviklingsarbeidet over tid og spørre lærerne om deres erfaringer om ledelsens deltakelse, personlig utvikling, hvilke tiltak som har vært mest nyttige og om de mener deltakernes resultater og utvikling fremmes gjennom ledelsens fokus på lærernes utvikling.

Det kunne også være interessant å finne ut om deltakernes resultater har bedret seg som en følge av utviklingsarbeidet, men dette er vanskelig å gjøre i ettertid.

5.4 Refleksjoner

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg gjort meg noen tanker om hva jeg ville endret dersom jeg kunne begynt arbeidet på nytt.

Dersom jeg hadde hatt mer trening og erfaring i intervjusamtalene, ville jeg stilt flere oppfølgingsspørsmål når svarene ikke var tydelige. Det hadde underlettet gjennomgangen og analysen dersom lederne hadde forklart hva de egentlig mente med et svar eller resonnement. En del av materialet hadde vært betydelig enklere å bearbeide dersom jeg hadde fått klare, tydelige svar på alle kjernespørsmålene i intervjuguiden. Samtidig ser jeg at noen spørsmål med fordel kunne vært utelatt fordi de i liten grad belyste problemstillingen.

Kjernen i Robinsons forskning er følgende:

“The more leaders focus their relationships, their work, and their learning on the core business of teaching and learning, the greater will be their influence on student outcomes (Robinson, 2011, s.15).”

Dette betyr at ledelsen må være bevisst sine handlinger i det daglige arbeidet med ledelse av skolen gjennom aktiv deltakelse i klasserom og kollegium for å kunne påvirke deltakernes resultater og utvikling. Rammene må være på plass i forhold til utnyttelse av ressurser og trygge og gode arbeidsforhold for deltakere og lærere, men særlig vektlegging av ledelsens aktive deltakelse i forhold til lærernes læring og utvikling, i tillegg til tydelig ledelse og

tilstedeværelse er helt nødvendig for at voksenopplæringer skal få gode resultater hos deltakerne.

Jeg har gjennom arbeidet med oppgaven og gjennom studiet i skoleledelse lært mye og jeg har fått erfaringer som jeg vet vil være nyttige i det videre arbeidet som leder. Ikke minst gjelder dette i forhold til å utveksle erfaringer med andre ledere fordi man kan få tilført ny kunnskap og innsikt. En av lederne i studien uttalte om sin lederrolle: «Ønsker jeg endring, så kan jeg ikke be andre om å endre seg; jeg må endre meg.» Dette mener jeg kan være en god leveregel i forhold til å lede andre i deres utvikling.

Litteraturliste

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2003). Introduksjonsloven. *Lovdata.no*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80?q=introduksjonsloven>
- Forskningsstiftelsen Fafo. (2012). *Fafo.no*. Hentet oktober 2014 fra [http://fafo.no/pub/rapp/10163/10163.pdf\(s.15\)\(1](http://fafo.no/pub/rapp/10163/10163.pdf(s.15)(1)
<http://www.fafo.no/pub/rapp/10163/10163.pdf>, (s. 19)(2)
- Grøterud, M., & Nilsen, B. S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling* (Vol. 2001). Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J.(2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London. Routledge
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996) Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1997-1998). Kompetansereformen. Oslo. Hentet september 2014 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang_laring/utdanning_og_kompetanse/kompetansereformen.html?regj_oss=1&id=213306
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2005). Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven). *Rundskriv H-20/05*. Oslo. Hentet oktober 2014 fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80?q=introduksjonsloven\(1](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80?q=introduksjonsloven(1)
[http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80/KAPITTEL_4#§17\(2\)](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80/KAPITTEL_4#§17(2))
- Kunnskapsdepartementet. (1998) Meld. St. 42 (1997-1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (Opplæringslova) Hentet september 2014 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-42-1997-98-.html?regj_oss=1&id=191798
- Kunnskapsdepartementet. (2008) Meld. St. 41 (2008-2009) Kvalitet i skolen. Oslo
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Voksenopplæringsloven. Hentet oktober 2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-95?q=voksenoppl%C3%A6ringsloven>
- Kunnskapsdepartementet (2010) Meld. St. 19 (2009-2010) Tid til læring. Oslo
- Kunnskapsdepartementet. (2014). Hentet september 2014 fra [http://regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring/voksenopplaring/rett-til-opplaring\(1](http://regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring/voksenopplaring/rett-til-opplaring(1)
[http://regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang_laring/voksenopplaring.html?id=1\(2\)](http://regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang_laring/voksenopplaring.html?id=1(2))
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Langfeldt, G., Elstad, E., & Hopmann, S. (. (2008). *Ansvarlighet i skolen - Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse - om ledelsesopgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsen Forlag.
- Møller, J., & Ottesen, E. (. (2011). *Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordvux, Larry Kärkkäinen. (2013). *Nordiskt nätverk för vuxnas lärande*. Hentet August 2014 fra http://www.nordvux.net/Portals/0/_dokumenter/2013/voks_laer_no.pdf
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.2.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sivesind, K., Langfeldt, G., & Skedsmo, G. (. (2008). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2013). SSB. Hentet oktober 2014 frå <http://ssb.no/befolkning/statistikker/flytting> (1)
- Statistisk sentralbyrå (2013). SSB. Hentet oktober 2014 frå <http://ssb.no/utdanning/statistikker/nopplinnv>(2)
- Statistisk sentralbyrå (2013). SSB. Hentet oktober 2014 fra <http://ssb.no/utdnning/statistikker/introinnv/aar>(3)
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). Meld. St. nr. 30. (2003-2004) Kultur for læring. Oslo.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005) Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i skolen. Oslo
- Vox, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. (2006). *Vox.no*. Hentet fra [http://www.vox.no/Basiskompetanse-i-arbeidslivet-BKA/\(1\)
\[http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf\]\(http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf\)](http://www.vox.no/Basiskompetanse-i-arbeidslivet-BKA/(1)http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf) (s. 7-9) (2)
http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf (s. 7) (3)

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Meldeskjema Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Vedlegg 1) Informasjonsskriv til skolene

Til aktuelle forskningsdeltakere

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave i skoleledelse.

I forbindelse med mastergradsstudium ved Norges Teknisk- Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) i Trondheim, holder jeg nå på med den avsluttende masteroppgaven i skoleledelse. Temaet for oppgaven er i hvilken grad skoleledere kan påvirke deltakernes resultater, samtidig som jeg ønsker å rette fokus mot voksenopplæringer.

Formålet med mastergradsstudien er at skoleledere, skoleeiere og lærere skal kunne bruke funnene som redskap for forbedring av praksis i egen organisasjon.

Til å belyse temaet, ønsker jeg å intervjuere ledere ved 4 voksenopplæringer. De foreløpige forskningsspørsmålene vil dreie seg om følgende områder i arbeidet med å lede voksenopplæringen.

- Etablere klare mål og forventninger
- Strategisk bruk av ressurser
- Sikre kvalitativ undervisning
- Lede lærernes læring og utvikling
- Sikre et velordnet og trygt miljø

I tillegg vil jeg stille spørsmål om hva som er god ledelse og hvilke lederskapsevner du mener er nødvendige for en god leder.

Jeg vil utarbeide en intervjuguide som vil bli benyttet under intervjuene. Intervjuene vil finne sted i løpet av våren 2014 og varigheten på samtalen vil være ca. 1 time. Jeg vil bruke diktafon og ta notater under samtaler. I etterkant av samtaler kan det være aktuelt med oppfølgingssamtaler. Videre vil samtaler transkriberes og du vil få anledning til å lese gjennom transkripsjonen som gjelder deg for at du skal kunne samtykke til at det transkriberte er det som ble sagt av deg i samtalen.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten at du må begrunne dette nærmere. Det vil ikke hentes inn opplysninger som kan knyttes til deg i forbindelse med prosjektet. I forskningsoppgaven vil du og skolen bli anonymiserte. Opptakene og transkripsjonene vil bli makulerte innen februar 2015. I mellomtiden vil opptakene og transkripsjonene bli lagret på krypterte minnepenner i min private safe.

Jeg håper du ønsker å delta og vil ta deg tid til dette. Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen og gir den til meg før intervjuet.

Hvis du har spørsmål, kan du ta kontakt med meg på tlf. 97 17 17 57, eller sende en e-post til marihegg@yahoo.no. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Mvh

Marit Heggland
Marmorveien 27
1784 Halden

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur:..... Tlf:.....

Vedlegg 2) Intervjuguide.

- 1. Vil du si at dere formidler tydelige mål og forventninger til de ansatte?**
 - Hvordan arbeider dere med dette?
 - Arbeider dere med mål og forventninger til deltakerne?
 - På hvilken måte? Hvordan kommuniseres disse??

- 2. På hvilken måte styres hverdagen av ressursene dere har til rådighet?**
 - Har du reell mulighet til å styre ressursbruken, eller er det krav utenfra som styrer?
 - Hvordan jobber dere med å utnytte tiden i klasserommet best mulig?
 - Hvordan er tilgangen på deltakere? (Stabil...)
 - Hvordan påvirkes stabiliteten i kollegiet av dette? (Per Capita-tilskudd)

- 3. På hvilken måte fremmer dere god kvalitet i opplæringen?**
 - Hva legger du i begrepet «kvalitet»?
 - Diskuterer dere undervisningsmetoder i kollegiet?
 - Besøker du klasserommene i undervisningen?
 - Hva vil du si kjennetegner en god lærer?
 - Hva bestemmer hva som er god opplæring? (Resultater på tester? Samtaler med deltakerne? Undersøkelser?)

- 4. Hvordan jobber dere med lærernes kompetanseheving?**
 - Har dere noen virkemidler for å motivere lærerne til kompetanseheving? (Økonomisk støtte, fri til studier eller annet?)
 - Bruker dere møtetid til dette? Deltar du aktivt i lærernes læring?
 - Bruker dere kollegaveiledning eller diskusjoner i kollegiet for å utvikle lærernes ferdigheter?

- 5. Hvordan jobber dere med arbeidsmiljøet på skolen?**
 - i forhold til deltakerne...
 - Har dere et forum hvor deltakerne kan uttrykke meninger?
 - Har dere deltakerundersøkelser?
 - Er deltakerne aktive i forhold til å bedre sitt eget miljø?
 - Er orden og trygge omgivelser et område som har fokus hos ledelsen?

- 6. Hvilke lederskapsevner/-egenskaper mener du det er viktig å ha i en voksenopplæring?**
 - Er det viktig å ha skolefaglig bakgrunn for å lede en skole? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Har du utviklet lederegenskaper som du ikke hadde da du startet som leder?
 - Hvor viktig er det å bygge tillit til lærerne og deltakerne? -Hvordan gjør du dette?
 - Er det noe som skiller ledelse av voksenopplæring og ledelse av andre skoler?

**MELDESKJEMA**

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjektittel		
Tittel	Ledelse av voksenopplæring. En studie av skoleledere i lys av pedagogisk ledelse.	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	
Institutt	Program for lærerutdanning	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Trond	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Solhaug	
Akademisk grad	Doktorgrad	
Stilling	Professor	
Arbeidssted	Program for lærerutdanning	
Adresse (arb.sted)	Campus, Moholt Jonsvannsveien 82, PLU	
Postnr/sted (arb.sted)	7491 Trondheim	
Telefon/mobil (arb.sted)	73590494 /	
E-post	trond.solhaug@plu.ntnu.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Marit Evelyn	
Etternavn	Heggland	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Marmorveien 27	
Postnr/sted (privatadresse)	1784 Halden	
Telefon/mobil	97171757 /	
E-post	marihegg@yahoo.no	
5. Formålet med prosjektet		

Formål	Fokus for prosjektet er å undersøke hvordan ledere av voksenopplæringer arbeider for å fremme deltakernes resultater, med vekt på hvilke tiltak lederne mener er hensiktsmessige eller mulige å gjennomføre. Prosjektets formål er å se på ulike sider ved voksenopplæringens utfordringer og hvordan ledere i sin prioritering av ressurser, motivering til kompetanseheving, forventninger eller organisering kan påvirke deltakernes læring og utvikling. Foreløpig problemstilling: I hvilken grad har ledere av voksenopplæringer mulighet for å påvirke deltakernes resultater- en studie av skoleledere i lys av pedagogisk ledelse.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l. Maks 750 tegn.
6. Prosjektomfang		

Velg omfang	● Enkel institusjon ○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt ○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		

7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	4 ledere av voksenopplæringer	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Jeg har selv valgt ut 4 skoleledere som jeg henvender meg til med forespørsel om jeg kan intervju dem.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Jeg henvender meg direkte til skoleledere i et nettverk hvor jeg forklarer hva prosjektet går ut på.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om dette på våre temasider.
Alder på utvalget	☐ Barn (0-15 år) ☐ Ungdom (16-17 år) ☒ Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	4	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	
Hvis ja, begrunn		Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse. Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse

8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	☐ Spørreskjema ☒ Personlig intervju ☐ Gruppeintervju ☐ Observasjon ☐ Psykologiske/pedagogiske tester ☐ Medisinske undersøkelser/tester ☐ Journaldata ☐ Registerdata ☐ Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar		
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Utdanning og kompetanse. Oppfatning av ledelse av voksenopplæringer, opplevelse av det daglige arbeidet i en voksenopplæring.	Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet. NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ☐ Nei ☒	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet. Les mer om hva personopplysninger er
Hvis ja, hvilke?	☐ 11-sifret fødselsnummer ☐ Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	
Spesifiser hvilke		NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja ☐ Nei ☒	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc. Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Hvis ja, hvilke?		
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ☐ Nei ☒	
Hvis ja, hvilke?	☐ Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning ☐ At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling ☐ Helseforhold ☐ Seksuelle forhold ☐ Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja ☐ Nei ☒	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		

Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	☐ Skriftlig ☐ Muntlig ☐ Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	☒ Skriftlig ☐ Muntlig ☐ Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Last ned vår veiledende mal til informasjonsskriv
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	☒ Skriftlig ☐ Muntlig ☐ Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja ☐ Nei ☒	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/ koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja ☐ Nei ☒	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja ☐ Nei ☒	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	☐ Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten ☐ Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten ☐ Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten ☐ Fysisk isolert privat datamaskin ☒ Privat datamaskin tilknyttet Internett ☐ Videoopptak/fotografi ☒ Lydopptak ☒ Notater/papir ☐ Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		

Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja • Nei ○	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil. Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskin beskyttet med brukernavn og passord, lydopptakene slettes når transkripsjon er ferdigstilt.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Diktafon.	NBI Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja ○ Nei •	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja ○ Nei •	
Hvis ja, hvilke?		F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja ○ Nei •	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja ○ Nei •	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres Les mer om databehandleravtaler her
Hvis ja, hvilken?		
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei •	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om
Kommentar		dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes Regional komité for medisinsk og helsefaglig
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ○ Nei •	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart:02.05.2014	Prosjektstart

	Prosjektslutt:01.11.2014	Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	☒ Datamaterialet anonymiseres ☐ Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Det skal aidentifiseres ved at skolen gis et fiktivt navn.	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte. Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet. Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Egenfinansiering	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	2	