

Ledelse i en lærende skole

Hvilke erfaringer har skoleleder med ledelse av lærernes læring?

Turid Furumo

Master i skoleledelse

Program for lærerutdanning

NTNU 2011

Forord

Min masteroppgave utgjør siste del av et deltidsstudium i skoleledelse som har vart i fire år. I valg av tema har jeg valgt noe som har opptatt meg alle de år jeg har jobbet både som kontaktlærer og teamleder, og de siste syv årene som inspektør på en ungdomsskole. Ledelse av læring er et spennende område både i forhold til elever og i min jobb som leder av lærernes læring. Det har vært interessant å besøke fem skoler og fem positive rektorer, høre på deres erfaring som ledere av lærernes læring.

Jeg vil takke Roy Asle Andreassen for god og inspirerende veiledning, jeg vil og takke Eide kommune for økonomisk støtte til å ta denne utdanningen. Ikke minst må jeg takke rektor på Eide ungdomsskole, Svein Myrvold for støtte og fristunder til å være student, venner som har vært viktige bidragsytere med faglige diskusjoner og innspill underveis i prosessen.

Det å være student ved siden av full jobb er både krevende og interessant noe som har ført til at jeg har fått et annet perspektiv på tid, noe mine tre barn vet en god del om.

Molde juni 2011

Turid Furumo

Sammendrag

Skolen står overfor store utfordringer når det gjelder utvikling av skolen som en lærende organisasjon, både med krav fra skolemyndigheter og fra skoleeiere.

Oppgavene skal løses lokalt og derfor må skoleleder iverksette dette. Skole er et stort og kompleks område som er svært utfordrende for skoleledere og skoleeier. Hvordan de møter denne utfordringen er svært varierende og det stiller krav til mange kompetanser, blant annet lederkompetanse, både ledelse av læring, samhandlingsprosesser og organisasjonsutvikling.

Min **problemstilling** er: *Hvilke erfaring har skoleleder med ledelse av lærernes læring?* Jeg benyttet meg av følgende forskningsspørsmål for å utdype min problemstilling: *Hvordan tenker skoleleder om pedagogisk og didaktisk kompetanse? Hvordan tenker skoleleder om utviklingskompetanse? Hvordan tenker skoleleder om skolens kultur for læring?*

Den **metodiske tilnærmingen** i oppgaven er av kvalitativ art. Min problemstilling er knyttet til skoleleders erfaring med ledelse av lærernes læring. Med bakgrunn i dette har jeg valgt en kvalitativ forskningsstrategi innenfor fenomenologisk tilnærming. I denne studien er fem skoleledere intervjuet der jeg har benyttet meg av semistrukturert, kvalitativt forskningsintervju. Jeg har valgt å finne utsagn som ligner hverandre og gitt kategoriene temanavn som er beskrivende for utsagnene.

I min **teoretiske innramming** har jeg valgt å ta utgangspunkt i litteratur og forskning knyttet til ledelse, læring og utvikling. Som rammeverk for å forstå skoleleders arbeid med skolen som lærende organisasjon har jeg benyttet meg av litteratur om samhandlingsprosesser, distribuert ledelse, redskap for utvikling; aksjonslæring og læringsledelse.

Kort oppsummert viser mine **funn** at skolelederne jobber ulikt med læringsprosessene og utvikling av læring på de fem skolene. Grunnene er sammensatte, men i hovedtrekk har det med kompetanse på implementering av ledelse og utvikling på sin skole, det har med erfaring å gjøre og det har med oppfølging fra skoleeier å gjøre.

1 Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Begrunnelse for valg av tema.....	1
1.2	Oppgavens formål og problemstilling.....	2
1.3	Oppgavens struktur.....	2
2	Teoretisk forståelsesramme.....	3
2.1	Rektor som leder av en lærende organisasjon.....	3
2.2	Ledelse av læring.....	5
2.2.1	Erfarings- og aksjonslæring.....	6
2.2.2	Profesjonell ledelse.....	7
2.2.3	Pedagogisk og didaktisk ledelse.....	8
2.3	Læringsforhold.....	9
2.3.1	Læring i praksisfellesskap.....	10
2.3.2	Læring i team.....	11
2.3.3	Læring i nettverk.....	12
2.4	Ledelse av utvikling.....	12
2.4.1	”Utviklingshjul” for en skole i bevegelse.....	14
2.5	Skoleeierrollen.....	15
3	Metode.....	16
3.1	Innledning.....	16
3.2	Metodisk tilnærming.....	17
3.3	Valg av informanter.....	18
3.4	Intervjuguide, pilotering og intervjuene.....	19
3.5	Analyse av materialet fra intervjuene.....	21
3.6	Transkribering.....	21
3.7	Verifisering.....	22
3.8	Etiske vurderinger.....	23
4	Presentasjon av datamaterialet.....	24
4.1	Innledning.....	24
4.2	En kort presentasjon av skolene.....	26
4.3	Læringsledelse og læringsprosesser.....	27
4.3.1	Skoleleders profesjonalitet i læringsledelse.....	28
4.3.2	Didaktiske erfaring.....	30

4.3.3	Pedagogiske erfaring	31
4.4	Læringsarenaer	32
4.4.1	Team	32
4.4.2	Nettverkssamarbeid	33
4.5	Utviklingskompetanse	34
4.5.1	Fra prosjekt til "daglig drift"	34
4.5.2	Kompetanseutvikling	35
4.5.3	Skoleeiers rolle i skolens læringskultur	36
5	Drøfting	37
5.1	Læringsledelse og læringsprosesser	38
5.2	Læringsarena	41
5.2.1	Team	42
5.2.2	Nettverk	45
5.3	Utviklingskompetanse	47
5.4	Skoleeierrollen	49
6	Oppsummering	50
7	Veien videre!	52

1 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Vi ønsker alle at elevene i det norske skolesystemet skal oppnå gode resultater, både nasjonalt og internasjonalt. Da trenger vi en skoleledelse og et pedagogisk personale som må være mest mulig kompetente i sitt arbeid. Hvordan dette gjøres, avhenger i stor grad av skoleleder sin egen kompetanse og hvor mye skoleeier involverer og prioriterer dette arbeidet.

Det har det vært gjennomført store omorganiseringer i det kommunale forvaltningssystemet, noe som har ført til at mange kommuner ikke har en skolefaglig ansvarlig med myndighet.

Skolelederne på den enkelte skole har fått delegert langt flere oppgaver enn de tradisjonelt hadde tidligere. De har måttet bruke mye mer av sin tid på administrativ-, økonomisk- og personalmessige ledelse. Dette er områder som er store og komplekse, det er omfattende kontrollkrav i form av målstyring og innrapporteringer. Det vil stille store krav til skoleleder sin bevissthet og kompetanse omkring rollen som pedagogisk leder.

Den pedagogiske lederrollen har endret seg mye, skoleleder har på lokalt nivå fått mer ansvar for implementeringen av L-06. Arbeidet med å innføre en ny reform skulle tilpasses lokale forhold og gjøres lokalt. Dette stiller økt krav til forståelsen og iverksettingen av læreplanen og andre styringsdokumenter som er gitt som føringer fra sentrale myndigheter. Krav til hva slags kompetanse skolelederne skal inneha har dermed også endre seg mye.

Lærerrollen har endret seg fra en mer privat rolle til å bli en kollektiv rolle. Kravene til lærerne sin organisasjonskompetanse er blitt større, og ikke minst deltakelse i det kollektive fellesskapet. Dette er store omveltninger for mange lærere og skoleledere. Lærerne skal ha et større eierforhold og ansvar for innovasjonen av læreplanen, både didaktisk, pedagogisk og organisasjonsmessig. Tar skoleledere det for gitt at lærerne innehar slik kompetanse? Hvilke følger for dette for skoleleder sin utøvelse

av sitt pedagogiske lederskap? En sterk læringskultur innebærer hele tiden å ha fokus på læring og kunnskapsutvikling som en del av organisasjonens virksomhet.

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Prosjektets formål er å undersøke hva slags opplevelse og erfaringer skoleledere har i forhold til utvikling av lærerne sin kompetanse. Skoleleder sin egen bevissthet og utvikling i forhold til didaktisk kompetanse, organisering og tilrettelegge for lærernes læring. Og i hvilken grad skoleeier involverer seg og stiller krav til skolelederne.

Hovedproblemstillingen blir som følgende:

Hvilken erfaring har skoleleder med å lede lærernes læring?

Jeg har utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal være med på å svare på problemstillingen.

- 1. Hvordan tenker skoleleder om pedagogisk og didaktisk kompetanse?*
- 2. Hvordan tenker skoleleder om utviklingskompetanse?*
- 3. Hvordan tenker skoleleder om skolens kultur for læring*

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av syv kapitler, i tillegg kommer litteraturliste, vedlegg, forord, sammendrag, forside og innholdsfortegnelse.

Første kapittel er innledning med fokus på begrunnelse på valg av tema, formål og problemstilling.

Andre kapittel inneholder teorien som jeg har vektlagt i denne oppgaven.

Tredje kapittel presenterer metoden som er brukt.

Fjerde kapittel gir en presentasjon av datamaterialet.

Femte kapittel inneholder presentasjon og drøfting av data i lys av teorien.

Sjette kapittel består av ei oppsummering av funn i forhold til forskningsspørsmålene samt at jeg presenterer mulige svar på problemformuleringen.

Syvende kapittel inneholder en refleksjon over eget arbeid og veien videre.

2 Teoretisk forståelsesramme

I teoridelen ønsker jeg å belyse tre teoretiske perspektiv; ledelse av lærende organisasjon, ledelse av læring og ledelse av utvikling. Disse tre perspektivene henger nært sammen i dagens utøvelse av rollen som skoleleder. En skoleleder må være tydelig på sin profesjonalitet både overfor seg selv, de ansatte og skoleeier for å kunne iverksette intensjonene i styringsdokumentene, men også for å få legitimitet som leder.

”Forventningene til skoleleder er høye og rektor har fått mer omfattende oppgaver og ansvar de siste årene. Dette er en internasjonal trend. Desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere” (St.meld.nr.31 2007/2008:47).

Dette understreker hvor viktig kompetansen og profesjonaliteten til skoleleder er og det er en krevende oppgave å få til sammenhengen mellom overordnede målsettinger og hverdagsaktivitetene (Andreassen 2009).

2.1 Rektor som leder av en lærende organisasjon

”Senge beskriver en lærende organisasjon som et arbeidsfellesskap som kontinuerlig utvikler sin evne til kollegial læring, og er i stand til å ta vare på sin nyutviklede kunnskap” (Ekholm m.fl. 2010:29). I sin teori om lærende organisasjoner legger Senge stor vekt på fellesskap og det å ha blick for helheten i organisasjonen. Han beskriver fem områder, der organisasjonen må utvikle seg for å kunne gå fra enkelkretslæring som tar sikte på å oppdage mangler og rette på feil til dobbelkretslæring hvor man er i stand til å analysere sine egne prosesser og utvikle nye problemløsninger Argyris (i Andreassen 2009). Disse fem områdene er:

- Personlig mestring (lederen sine personlige tanker og avgjørelser)
- Felles visjoner, hvordan rektor trekker personalet med i faglige diskusjoner og avgjørelser
- Mentale modeller, hvordan rektor og kollegiet regulerer eksisterende handlinger
- Læring i lag, om å lære kollektivt
- Systematisk tenking,

Når man jobber systematisk med disse fem områdene kan man utvikle en skole som arbeider som en lærende organisasjon (Senge 1999).

For at en organisasjon skal fungere best mulig må alle lederne i organisasjonen ha et medansvar for helheten. Det vil si at alle lærerne på en skole har et medansvar for at organisasjonen skal nå sine felles mål. Rektor har ansvar for å følge opp prosessene og resultatene ved å delegere oppgaver og myndighet, men rektor kan ikke delegere bort ansvaret. Det er viktig at alle i organisasjonen opptrer ansvarlig og har tillit til hverandre, derfor må det være både et individperspektiv og et organisasjonsperspektiv på ledelse (Tronsmo 2010).

”For å lykkes i jobben må lederne ha analytisk og pedagogisk kompetanse, evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og evne til å kommunisere godt med ulike aktører både internt og eksternt. Både formell lederkompetanse og praktisk støtte og tilbakemelding fra skoleeier og fra nasjonalt nivå er viktig” (St.meld.nr.31 2007/2008: 47).

Nilsen, N.O. (i Andreassen m.fl 2010) skriver om hvordan skoleledelse handler om å gjøre de riktige tingene, hvordan man gjennom andre når de felles målene for organisasjonen.

Nilsen deler ledelse inni to nivå, administrativ ledelse- skolenivå og operativ ledelse- lederen som inspirator og motivator. Det handler om å finne seg verktøy for å kunne utøve ledelse slik at en sammen med kollegaene når de målene en i fellesskap er blitt enige om.

Mållrettet prosjektledelse; *”Dette er et styringsverktøy som danner grunnlaget for hvordan organisasjonens medlemmer skal arbeide på. Målene må være nært knyttet til de overordna målene i organisasjonen” (Nilsen 2010:114).*

I den komplekse skolehverdagen kan mangel på verktøy som hjelper skoleleder til å nå målene gjøre at en aldri kommer i mål med det en har satset på. Bruk av ulike verktøy for å nå målene er et hjelpemiddel som er med på å synliggjøre fokuset på aktivitetene i organisasjonen, være en rettesnor i det daglige arbeidet og et hjelpemiddel i vurdering av resultatene.

Utdanningsdirektoratet har utviklet ulike verktøy til bruk i utvikling og forbedring av skolen. Ståstedsanalysen er et prosess- og refleksjonsverktøy som både ledere, lærere og andre ansatte gjennomfører. Målet er å skape en felles oppfatning av skolens praksis og hvilke områder skolen bør arbeide videre med.

Organisasjonsanalysen kan brukes til å kartlegge sider ved organisasjonen som påvirker både arbeidssituasjonen for de ansatte og elevenes læringsutbytte, dette er et verktøy til egenvurdering. Analysen skal fange opp viktige sider ved hvordan den enkelte skole fungerer og stimulere til diskusjon om egen praksis og forbedringsområder. (www.udir.no)

2.2 Ledelse av læring

I starten av et arbeid er det svært viktig å inkludere så mange som mulig, dette er med på å gi alle et eierforhold til det arbeidet som skal gjøres og alle får mulighet til å påvirke egne mål. Dermed blir også den enkeltes behov og bevissthet for egenutvikling ivare tatt. Målrettet prosjektstyring påpeker at å ha tydelige mål å arbeide mot kan utgjøre en sentral motivasjonskraft for det enkelte individet.

Underveis i arbeidet er det viktig å bruke målene og delmålene som veiviser, og hele tiden vurdere hvor langt en er kommet i forhold til målene og om det må gjøres justeringer før arbeidet fortsetter (Nilsen 2010). I denne fasen vil det foregå læring både på individnivå og organisasjonsnivå, men det er lederen som må holde regien.

”Utfordringen her blir å utvikle det daglige samspillet mellom skolelederen og lærerne. Noe av dette arbeidet må skje kollektivt i samhandling med andre lærere på teamet” (Nilsen 2010:115). Skoleleder må være både pådriver, støttespiller og observatør for lærernes praksis, dette dreier seg om utøvelse av ledelse i relasjon til enkeltlærerne.

I følge Wadel (2002) har begrepet læring en dobbeltbetydning, på den ene siden selve læringsprosessen og på den andre siden resultatet av denne prosessen. Han hevder videre at læringsatferd er noe vi foretar oss for å lære, og at læringsatferd derfor må skilles fra læring som prosess. Ut fra dette er læringsatferd noe en må lære seg og trenger hjelp til å lære. Videre hevdes det at læring i lærende organisasjoner er basert på at det er en organisasjonskultur hvor en verdsetter kontinuerlig læring.

”Å finne den rette balansen mellom faglig frihet og felles retning er en utfordring i de fleste kunnskapsorganisasjoner, men det er ekstra krevende på skoler der det har vært svake tradisjoner for ledelse. Endring av lederrollen i skolen krever at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men også at det skapes aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap”(St.meld.nr.31:46).

2.2.1 Erfarings- og aksjonslæring

Læring kan være bevisst eller ubevisst, og vi kan snakke om både formell og uformell læring. Hvor god læringen blir, avhenger av kvaliteten på de læringsprosessene som skjer. *”Læreren kan bygge kunnskap og kompetanse ved selv å konstruere den med bakgrunn i den sum av erfaringer en skaffer seg”* (Grøterud og Nilsen 2005:161).

Forskjellen på tilfeldig læring og mer bevisst utnyttelse av erfaringer er knyttet til begrepet *”erfaringslæring”* i følge Tiller (1989) og Moxnes (1983).

Aksjonslæring er å gå et skritt videre og Tiller sier at *”aksjonslæring kan defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe”* (Tiller 1999:47). Evne til å reflektere over erfaringer og se sammenhenger i kunnskap og erfaring er ikke basert på evnen til å gjengi tekster. Læring knyttes til utøvelsen av læreryrket i egen organisasjon og egen praksis blir sentrum i læringsprosessen.

Aksjonslæring vil til vanlig følge teamstrukturen i en skole fordi det er der planlegging og vurdering av undervisningen foregår. Forsking viser at ledelsen sjelden bruker teamet som arena for ledelse. Mer bevisst jobbing med utvikling av læring i team vil bidra til at ledelsen kan styrke kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. Skolen må finne prosedyrer for å fellesgjøre erfaringer og kunnskap og teamene må få

anledning til å lære av hverandre både når det gjelder innhold og form (Grøterud og Nilsen 2005).

2.2.2 Profesjonell ledelse

Ogden (2004) har forsket på hva som kjennetegner effektive skoler og kommet fram til noen felles kjennetegn. Profesjonelt lederskap, det vil si at de har et læringsfremmende miljø og konsentrasjon om undervisningen og læring. Ledelse er en prosess mellom mennesker som alle innehar ulike roller. Profesjonelt lederskap handler om å avklare disse rollene og at alle vet hva slags mål det jobbes mot og hvordan. En skoleleder er ansvarlig for alt som skjer innenfor egen virksomhet og har i de fleste to-nivå-kommunene en arbeidsgiverrolle.

Wadel (1997) mener ledelse er en prosess der både formelle ledere og ledende deltar. *"Ledelse er noe alle i organisasjonen tidvis kan og må utøve. Dermed vil det forekomme ledelse også i situasjoner hvor det ikke finnes formelle ledere"* Wadel (1997:41). Han mener det bør skilles mellom ledere, hva formelle ledere gjør, og ledelse. Wadel fokuserer på at ledelse handler om en samhandlingsprosess mellom lederen og de ledende, et relasjonelt perspektiv på ledelse.

En skoleleder er ansvarlig for alt som skjer innenfor egen virksomhet og det profesjonelle lederskapet skal fremme prosesser mellom mennesker som har ulike roller. Lillejord (2003) skriver at det som kjennetegner god pedagogisk ledelse er at skoleleder klarer å spre ledelse i hele organisasjonen. Rektor distribuerer ledelse ved å delegere ansvar til team der lærerne i stor grad samarbeider om gjennomføring, planlegging og evaluering av undervisningen. Skoleleders oppgave blir å veilede lærerne gjennom prosessen (Lillejord 2003).

Både Møller (2006) og Wadel (1997) understreker betydningen av legitimitet i forhold til at de mener ledelse er noe relasjonelt. Fuglestad (2006) hevder at grunnlaget for å ha innflytelse og makt er at skolelederen har legitimitet. Dette er ikke noe en leder kan kreve, men noe en får ved å bygge relasjoner. En oppnår ikke så mye uten at det foreligger en gjensidig respekt for hverandre. Legitimitet er derfor noe som kommer som et resultat av langsiktig utvikling av tillitsforhold og arbeid mot felles mål.

2.2.3 Pedagogisk og didaktisk ledelse

Skoleleders pedagogiske ledelsesoppgaver spenner over et vidt felt, fra å lede det daglige arbeidet til utviklingsprosjekter. Det viktigste styringsdokumentet for pedagogisk ledelse er læreplanen og skolens ledelse skal sammen med lærerne, analysere og fortolke læreplanen for å kunne implementere den på sin skole. Pedagogisk ledelse omfatter også veiledning av lærerne, gjelder lærernes arbeid med elevene, lærernes samarbeid med kollegaer, lærernes samarbeid med foresatte og lærenes utvikling i læreryrket (Grøterud og Nilsen 2005).

Skolen har lite tradisjon for at ledelsen påvirker lærernes arbeid direkte. I mange skoler råder det en stilltiende enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i det lærerne driver med. Ofte opplever lærerne at lederne ikke er opptatt av hva de gjør og om de er gode nok, og lærere med lav kvalitet på undervisningen blir sjelden gitt nødvendig oppfølging.

”Skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene. For å kunne lede skolen i riktig retning må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet. Rektor må kjenne til pedagogiske metoder og hva som kjennetegner effektiv undervisning av ulike elevgrupper, ha kunnskap om læreplanarbeid og elevvurdering og evne til å etablere og følge opp regler for orden og oppførsel” (St.meld.nr.31:47)

Den norske bakgrunnsrapporten til OECD-prosjektet (TALIS) påpeker også at de fleste skoleledere uttrykker et ønske om å prioritere pedagogisk ledelse, men at denne delen av lederoppgaven ofte taper i konkurransen med de administrative oppgavene.

I følge Wadel (1997) handler pedagogisk ledelse om å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen, og har dermed stor betydning for utvikling og endring av organisasjonskulturen. *”Pedagogisk ledelse er knyttet til å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnsikt slike refleksjoner gir. Dette er en forutsetning for fornyelse og endring i organisasjonen” (Wadel 1997:46).*

Pedagogisk ledelse har spesielt stor betydning for utviklingen av organisasjonens læringskultur, og han skiller mellom to ulike typer pedagogisk ledelse; reproduktiv og produktiv. Skillet mellom disse to mener han baserer seg på hvilke grunnleggende verdier med hensyn til læring som ligger bak. Siktemålet med reproduktiv pedagogisk ledelse er hovedsakelig at læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter, ferdige løsninger på problemer.

Når det gjelder produktiv pedagogisk ledelse refererer han til Smyth (1989) som mener at lederen må se det som viktig å være spørrende og få satt i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av bestemte kunnskaper. Her kreves det mer av de ledede at de kan lære fra seg, ta initiativ og komme med innspill. Den lærende må være i stand til å gjøre kunnskapen til sin egen, og anvende den på en ny og selvstendig måte.

Ledelse av læring krever i følge Wadel (2002) ferdigheter i å lære fra seg, og ha evne til å etablere et læringsforhold mellom seg selv og den ledede eller lærende. Det betyr at en må være i stand til å etablere mottakerferdigheter hos de som en vil lære fra seg til. Mottakerferdigheter etableres gjennom samhandling og bygger derfor på relasjonelle ferdigheter.

For at endringene skal bli varige, må ledelsen legge til rette for og skape rutiner som gjør at prosjekter gradvis blir etablert som den vanlige arbeidsmåten i skolen. En slik institusjonalisering innebærer også en systematikk som sikrer at nye medarbeidere får opplæring og innføring i skolens arbeidsformer.

Kvalitetsutvikling ved skoler krever at alle deltar og trekker i samme retning. Det er avgjørende å sikre bred tilslutning fra lærerne ved den enkelte skole, noe som innebærer at de blir involvert og har eierskap til endringer som skal gjøres.

2.3 Læringsforhold

I følge Stortingsmelding nr 30 (2002-2004) *Kultur for læring* er det rektor som har det overordna ansvaret for opplæringen ved egen skole, og for å arbeide for å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte.

”Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og

teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten” (St.meld.nr 30:27).

I følge Wadel (2002) er læringsforhold de mellommenneskelige relasjoner hvor læring finner sted, og det er en viktig del av våre sosiale relasjoner. Begrepet lærende organisasjon mener han kjennetegnes av et mangfold av ulike typer læringsforhold.

2.3.1 Læring i praksisfellesskap

Begrepet praksisfellesskap knyttes ofte til Jean Lave og Etienne Wenger som brakte inn perspektivet om at læring alltid skjer i en dynamisk prosess og gikk dermed utover institusjonaliserte læringssituasjoner. Lave og Wenger hevdet at læring primært skjer ved å delta i ulike fellesskap der deltakelsen først er perifer, men ved stadig mer tilegnelse blir deltakelsen mer kompleks. En prosess som i bred forstand forutsetter både en forandring i den lærendes selvforståelse som en videreføring og forandring av praksisfellesskapet. Denne prosessen søkes avdekket i begrepet legitim perifer deltakelse, den som lærer tar del i arbeidet til en ”ekspert”, og bare til å begynne med liten grad og med et visst ansvar, læringsforholdet mellom mester og lærling (Lave og Wenger 2003).

Mens Lave og Wenger hadde fokus på deltakelse og handling har Wadel mer fokus på relasjonene mellom aktørene.

Praksisfellesskap er en type fellesskap som skiller seg fra subkulturer ved at det er praksiskunnskap som er grunnlaget for fellesskapet og ikke ulike ”sosiale” forhold så som kjønn og etnisk identitet.

Læringsforhold i praksisfellesskap dreier seg om å skape, dele, organisere, revidere og videreformidle kunnskap. Det er felleskunnskapen som er basis og som innebærer at læring i lag vil være en grunnleggende prosess for etablering og vedlikehold av praksisfellesskapet.

Praksisfellesskapet blir et lærested som vil stå for mye av den læremessige organisasjon i organisasjoner. ”*Læringsforhold går på kryss og tvers innen*

praksisfelleskap, og læringsforhold danner grunnlaget for utvikling av læringsnettverk og team” (Wadel 2008:88).

2.3.2 Læring i team

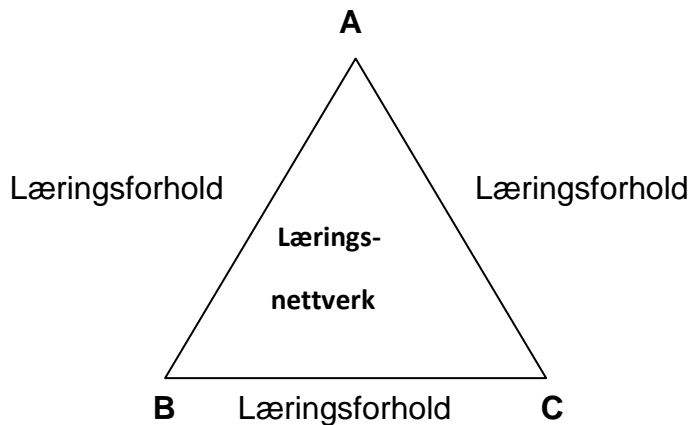
Team har et begrenset antall deltakere, og deltakerne har komplementære ferdigheter, og skiller seg da fra nettverk. Deltakerne i et team er forpliktet til å jobbe for et felles mål som de holder hverandre gjensidig ansvarlig for å oppnå (Wadel 2008).

Alle som deltar i et team har læringsforhold til hverandre. Noe som ofte skaper en relasjonell dynamikk slik at både oppgaveorienterte og relasjonsorienterte roller blir læringsroller. Wadel (2002) bruker begrepet ”forlengelse” som en forklaring på at deltakerne i teamet holder hverandre gjensidig ansvarlige for teamets arbeid. Skal kvaliteten på arbeidet som gjøres på skolen støttes og styrkes, må teamet også bli en arena for pedagogisk ledelse slik at det kan følge opp skolens felles satsingsområder. Dette arbeidet må være prosessorientert; pedagogisk argumentasjon, diskusjoner, planlegging, utprøving og refleksjoner omkring pedagogisk praksis. Formålet med det er ikke å begrense teamenes frirom, men å legge til rette for å utnytte det til arbeid med pedagogisk utvikling (Grøterud og Nilsen 2005).

Lærerne har stor erfaring med å planlegge, både årsplanlegging, periodeplanlegging og ukeplanlegging. Som kommunikasjon mellom skole og heim er de ofte informative, men som vurdering av det pedagogiske opplegget fungerer de ikke helt. De har ikke alltid med seg elementer som arbeidsmåter, vurderingsformer, mål og rammefaktorer. Når disse elementene mangler er det vanskelig å analysere og reflektere over de didaktiske dimensjonene, hvordan det faglige stoffet i et emne kan velges og legges til rette sett i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring.

2.3.3 Læring i nettverk

Læringsforhold er noe som knytter seg til flere personer, når flere læringsforhold er koblet sammen betegnes det som læringsnettverk (Wadel 2002).



Figur 1: Læringsnettverk (Wadel 2002)

Wadel (2002) hevder at i slike læringsnettverk vil det skje læring fra flere kanter. Læringsnettverk kan også gi rom for relasjonell påvirkning, ser på hvordan en lærer i ett forhold med hvordan en lærer i et annet forhold. Dette kan føre til endring av læringsatferd.

2.4 Ledelse av utvikling

Å lede en skole byr på store utfordringer, det kreves en leder som har klare mål for skolens arbeid, som er i stand til å ha oversikt over de administrative (økonomi, personal) og pedagogiske oppgavene, som klarer å skille mellom utviklingsaker og forvaltningssaker. Utviklingsspørsmål krever arbeidsprosesser som er mer tidkrevende og komplekse enn praktiske forvaltningsspørsmål som for eksempel plasseringa av aktivitedager, prøvedager, rom, klasser osv. Dette krever at lærerne har fått forståelse for at slike spørsmål avgjøres av ledelsen uten at det skal være diskusjoner i kollegiet om dette. Dette kan ta veldig mye av den fellestiden en har i kollegiet og som igjen kan føre til at en tar fokuset bort fra utviklingsarbeid og retter fokuset på driften av skolen (Ekholm, Lund, Roald, Tislevoll (red) 2010).

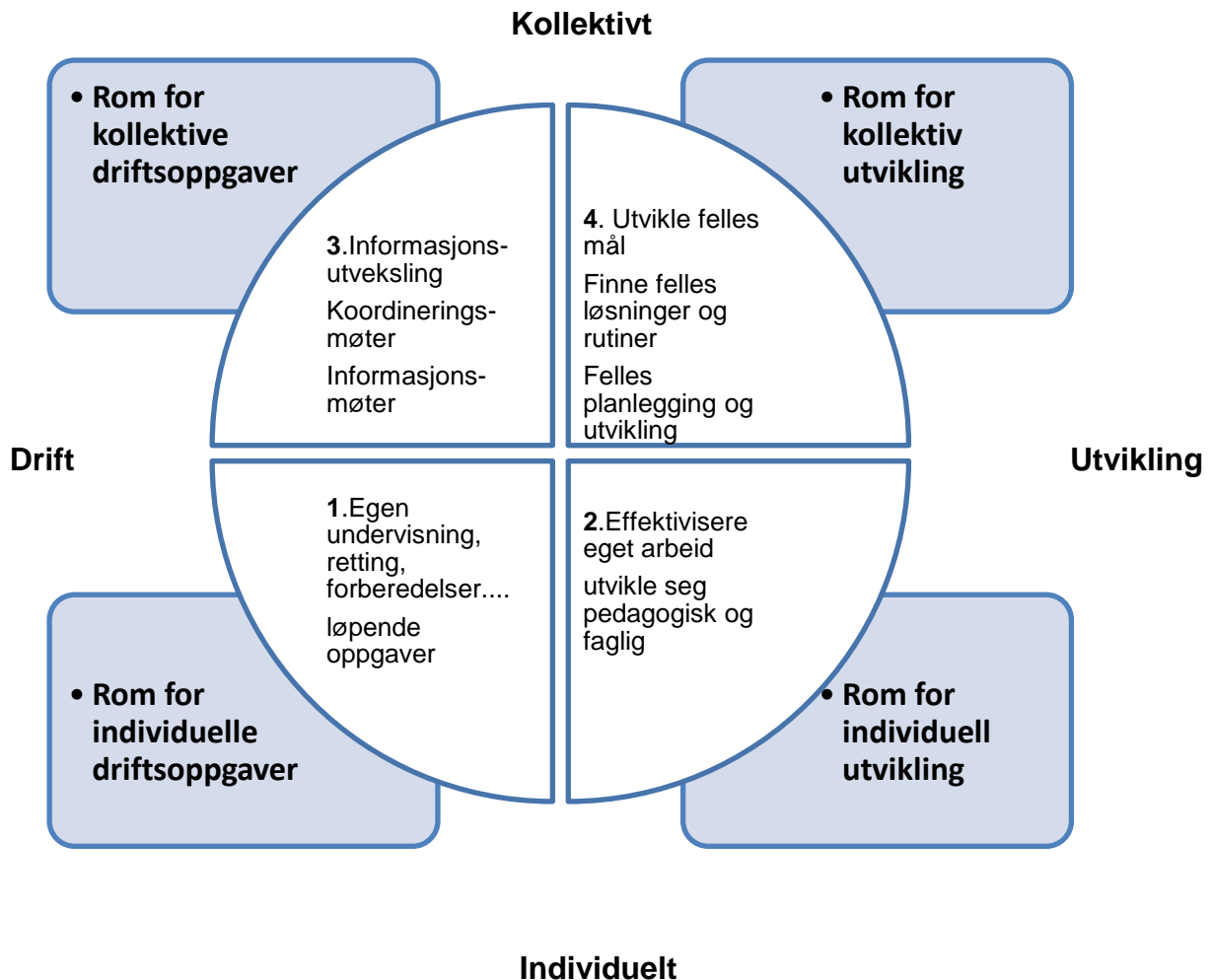
I følge en undersøkelse som ble foretatt i Nord- Trøndelag mellom seks skoler, tre kommuner og fylkeskommunen for å lette innføringen av arbeidstidsavtaler for med den hensikt å kunne bruke den i utviklingsarbeid.

”Undersøkelsen avdekket tre spenningsforhold i skolens arbeid med å iverksette avtalens intensjoner: drift vs utvikling, individuell vs kollektiv praksis, samt det legale (hva rektor har rett til) vs legitime (hva rektor gis rett til å gjøre)” (Irgens m.fl. 2010:127).

En av intensjonene med lokale arbeidstidsavtaler var at arbeidet skulle knyttes til utviklingsmål. Noe som rektorene i følge undersøkelsen har uttrykt at de har kvidd seg for å ta av lærernes forberedelsestid. Så i stedet for å bruke den felles tiden til utviklingsarbeid har tiden fortsatt vært brukt til forberedelsesarbeid og til typiske driftsoppgaver.

Noen mulige årsaker til dette er blant annet tidsaspektet, det vil si at en prioriterer de oppgavene som dukker opp. Andre mulige grunner er manglende bevissthet om sammenhengen mellom langsiktige og kortsiktige arbeid. En ser ikke hvordan utviklingsarbeid kan redusere behovet for brannslukking. En tredje mulig årsak kan være at en har svak utviklingskompetanse i skolen og dermed heller prioriterer oppgaver en føler en behersker (Irgens m.fl. 2010).

2.4.1 "Utviklingshjul" for en skole i bevegelse



Figur 2: hentet fra Irgens m.fl. 2010:136

Dahl, Klewe og Skovs (2003) i Irgens (2010) gjennomførte en evaluering av satsingen på kvalitetsutvikling i den norske grunnskolen kalt "En skole i bevegelse". Denne undersøkelsen konkluderte med at de kollektivt orienterte skolene var bedre i det meste. "De beste skolene var kjennetegnet av et personale med høy grad av skoleetos; en kollektiv bevissthet og en felles praksis som preget det de gjorde også når de arbeidet individuelt" (Irgens 2010:134).

Modellen er sterkt forenklet, men viser allikevel hva en som skoleleder bør tenke over i forhold til drift vs utvikling. Modellen viser også andre spenningsforhold, mellom individuelt vs kollektivt arbeid. Lokale arbeidstidsavtaler skulle skape rom for disse forholdene for på den måten å skape bedre skoler. For å få realisert intensjonen er

det ikke nok at skolen er i ett av de fire rommene alene. ”*Det vil ikke komme elevene til gode. Skolen må derimot være i alle rommene for at ikke hjulet skal bli stående stille*” (Irgens 2010:137).

Rom 1: Å være i dette rommet vil føre til en skole med et kortsiktig driftsperspektiv. Ansvar for å skape en god undervisning og et godt læringsmiljø blir individualisert.

Rom 2: Å være i dette rommet vil føre til at uansett hvor mye en lærer forbedrer sin individuelle kompetanse vil det ikke være nok til å skape et godt læringsmiljø som krever enighet om felles rutiner og normer.

Rom 3: Rom for kollektive driftsoppgaver. Felles rutiner og prinsipper.

Rom 4: Rom for kollektive utviklingsoppgaver.

2.5 Skoleeierrollen

De sentrale styringsdokumentene har gitt lokale myndigheter tydeligere oppgaver og større ansvar enn tidligere. Kommunene gis utfordring i forhold til å utnytte et lokalt handlingsrom, til å følge opp resultater fra nasjonale prøver, skolebasert vurdering og ansvar for kompetanseutvikling av skoleledere og lærere. Sentrale myndigheter stiller store krav til skoleeier i arbeidet med å sikre kvalitet i skolen.

Rektor har det overordna ansvaret for opplæringen ved egen skole og for å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø. Skoleeier skal sammen med skoleleder ha ansvaret for at intensjonen med reformen blir fulgt opp og videreformidlet til personalet på skolen (St.meld. nr. 30, 2003-2004).

Det er avgjørende at det finnes tilstrekkelig skolefaglig kompetanse på kommunalt nivå. Det er forskjeller i hvordan kommunene er organisert, og hvordan skolefaglig og pedagogisk kompetanse i sentraladministrasjonen er prioritert. Dette kan innebære at mange skoleledere ikke får den nødvendige støtte og hjelp fra skoleeiernivå i skolespørsmål, og at skoleeier kan mangle kompetanse til å analysere skolens resultater og utvikling. Kommunen bør ha tilstrekkelig bemanning og kompetanse til å styre, støtte, utvikle og følge opp skolene på en god måte.

De siste 20-25 år har det skjedd en organisering mot målstyring innenfor offentlig sektor, denne modellen tok sikte på å lede og administrere det beste ut fra menneskelige og materielle ressurser. Samlebetegnelsen for denne

reformbevegelsen er The New Public Management, NPM. Blant annet skulle NPM være et virkemiddel for å bedre ressursutnyttelsen og framskaffing av nye lokale ressurser Karlsen (2006).

3 Metode

3.1 Innledning

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for hvilke metodiske tilnærminger jeg skal bruke, og begrunne valgene mine. I mine studier ønsker jeg å finne ut hva slags erfaringer skoleledere har med ledelse av lærernes læring og hvordan de har lagt til rette for læring og utvikling i et kollegium. Erfaringene er ulike og jeg ønsker å få frem eksempler på hvordan skolelederne har arbeidet med å utvikle lærernes kompetanse i forhold til samarbeidsarenaer og organiseringer av dem, praksisdeling og hvordan de møter utfordringene som tradisjonelt har vært i norsk skole, fra "privatpraktiserende" til et mer kollegialt praksisfelleskap.

Det stilles store krav til skoleleder sin bevissthet og kompetanse som leder, også på det pedagogiske området. I etterkant av omorganiseringer på det kommunale nivå stilles det enda større krav til skoleleder, noe som også myndighetene i sine styringsdokumenter klart redegjør for i Stortingsmelding nr 30 *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004: 27): "Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid." For å oppfylle dette er en avhengig av å ha en kraftfull ledelse, noe som stiller store krav til ledernes endrings- og utviklingskompetanse. Dette vil igjen være kompetanse som skoleleder skal lære lærerne slik at de kan utøve sitt yrke profesjonelt og i trå med intensjonene i styringsdokumentene.

Jeg ønsker å få innblikk i hvordan skoleledere møter utfordringene jeg har beskrevet ovenfor. Dette vil danne utgangspunktet for dette forskningsarbeidet, og ses i sammenheng med forskning og teori som allerede finnes.

3.2 Metodisk tilnærming

Min interesse og nysgjerrighet for temaet har alltid vært der. Skal skoleledere oppfattes som profesjonelle yrkesutøvere så må vi vise at vi kan det. Ikke bare i ord, men også i handlinger. Dette krever at skoleleder er bevisst og innehar kompetanse for å lede lærernes læring og læringsprosesser. Som følge av nye styringsdokumenter som stiller andre krav enn tidligere krever det en skoleledelse som har fagkompetanser, og som har evne til å iverksette disse.

Valg av metode og utforming av forskningsdesign skjer i forhold til den problemstillingen man har og det tema som skal belyses (Kvale 2009).

Problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien vil knytte seg til skolelederens erfaringer med ledelse av lærernes læring.

Med bakgrunn i dette har jeg valgt kvalitativ forskningsstrategi og innenfor denne forskningen bruker en fenomenologisk tilnærming. Et semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantens livsverden. Det ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har som et profesjonelt intervju et formål. Det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. *”Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål”* (Kvale 2009:47). I denne studien blir 5 skoleledere intervjuet om deres erfaringer og opplevelse knyttet til lærernes læring.

”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv” (Kvale 2010:43).

Han deler arbeidet med forskningsintervjuet i syv stadier. Disse er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Hva disse seks stadiene innebærer vil jeg redegjøre for i dette metodekapitlet.

De to første stadiene i forskningsintervjuet er tematisering og planlegging. I disse stadiene fastlegges innholdet og formålet med studien. Det kreves at man innhenter forhåndskunnskap og setter seg faglig inn i temaet, dette for å kunne stille relevante spørsmål som skal brukes i intervjuet med skolelederne. *”Uten presentasjon av eksisterende kunnskap om undersøkelsestemaet er det vanskelig for både forskere*

og lesere å konstatere hvorvidt kunnskapen som innhentes via intervjuene, er ny, og dermed hvilket vitenskapelig bidrag undersøkelsen representerer” (Kvale 2010:123).

I studiet vil jeg undersøke hva slags opplevelse og erfaringer skoleledere har i forhold til utvikling av lærerne sin kompetanse. Skoleleder sin egen bevissthet og utvikling i forhold til didaktisk kompetanse, organisering og tilrettelegge for lærernes læring. I følge L-06 skal lærerne ha et større eierforhold og ansvar for innovasjonen av læreplanen, både didaktisk, pedagogisk og organisasjonsmessig. Tar skoleledere det for gitt at lærerne innehar slik kompetanse? Hvilke følger for dette for skoleleder sin utøvelse av sitt pedagogiske lederskap? En sterk læringskultur innebærer hele tiden å ha fokus på læring og kunnskapsutvikling som en del av organisasjonens virksomhet. Jeg skal bruke for å kunne drøfte problemstillingen og til å støtte eksempler fra opplevelse og erfaring som skolelederne har i forhold til lærernes læring.

I planleggingsfasen må det også foretas et valg på hvordan man skal analysere den informasjonen man henter inn. Gjennom forskningsspørsmålene har jeg tematisert intervjuguiden, noe som vil hjelpe meg i analysen av materialet jeg har innhentet.

3.3 Valg av informanter

I kvantitative studier velges gjerne informantene ut fra en vurdering av i hvilken grad de kan komme med informasjon i henhold til problemstillingen som er framsatt, formålstjenelig utvelgelse. Det betyr at en ut fra ”sunt skjønn” avgjør hva hvem som på en rimelig måte kan representere populasjonen (Befring 2007).

Jeg har noe kjennskap til skolene i de fire kommunene som jeg bruker informanter fra, slik at jeg får informanter fra skoler som er ulikt representert. Det gjelder i forhold til kjønn, alder, erfaringsbakgrunn som skoleleder, størrelser på skolene og ulike trinn, 1.-4.trinn, 1.-7.trinn, 1.-10. trinn og 8.-10.trinn. Jeg har tatt direkte kontakt med den enkelte skoleleder og informerte om undersøkelsen og spurte om de ville bidra med sine opplevelse og erfaringer med lærernes læring. Jeg ville ikke foreta intervju ved skolen som jeg selv jobber på som inspektør fordi jeg kjenner skolen og rektor for godt og kan da bli forutinntatt i min utspørring og senere i behandling av datamaterialet som framkommer. Men mine erfaringer kommer jeg til å bruke i

Alle skolelederne arbeider i kommuner med ulik organisering som to-nivåkommune, der strukturen har ulike grader av flatthet. Skolelederne er enhetsledere med ansvar for økonomi, personal og det skolefaglige område.

Det blir viktig å sørge for at informantene sikres anonymisering, her følger jeg retningslinjene som er gitt av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD.

3.4 Intervjuguide, pilotering og intervjuene

Det tredje av Kvaales (2010) sju stadier er intervjuing. "Intervju er vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien som brukes innenfor fenomenologiske studier" (Postholm 2010:78). Intervjuene gjennomføres på grunnlag av intervjuguiden. Spørsmålene i kvalitative studier er utformet med utgangspunkt i teori og forskerens erfaringer (Postholm 2010). For forskeren er det viktig å finne den sentrale underliggende meningen i en opplevd erfaring, i dette tilfelle skoleleders opplevelse og erfaring i arbeidet med lærernes læring. I arbeidet med intervjuguiden laget jeg en liste med tema ut fra teorigrunnet og egen bakgrunn. Jeg har utarbeidet en intervjuguide som jeg bygger opp rundt fire forskningsspørsmål.

4. *Hvordan tenker skoleleder om pedagogisk og didaktisk kompetanse?*

5. *Hvordan tenker skoleleder om utviklingskompetanse?*

6. *Hvordan tenker skoleleder om skolens kultur for læring*

Disse fire forskningsspørsmålene ble utdypet av flere intervju spørsmål innenfor hvert tema. Under intervjuet kommer jeg til å bruke oppfølgingsspørsmål av typen:

Kan du si litt mer om det?

Kan du nevne eksempler på dette?

Forstår jeg deg rett når du sier....?

Arbeidet med å utvikle en intervjuguide er en prosess som henger sammen med ens bakgrunn innenfor emnet og teorien en har satt seg inn i. Intervjuguiden ble endret etter hvert som jeg fikk ny og bedre kunnskap, både innenfor teori og metode.

Et semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantens livsverden. Det ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har som et profesjonelt intervju et formål. Det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. *”Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål”* (Kvale 2009:47).

Før jeg starter å intervju 5 skoleledere vil jeg foreta et prøveintervju med en annen skoleleder. Hensikten med dette er å trene meg selv som intervjuer, få erfaring med opptaksutstyret, erfare hvordan intervjuguiden fungerer og trene på transkriberingen. Jeg får også mulighet til å gjøre om på intervjuguiden i forhold til spørsmålene, om de var dekkende eller det var ting som jeg ikke hadde tenkt godt nok på, som for eksempel lengde på intervjuet og åpenheten på spørsmålene.

Etter prøveintervjuet gjorde jeg meg en del erfaringer som førte til at jeg gjorde om på intervjuguiden. Intervjuet ble for langt, da jeg var ferdig å transkribere intervjuet hadde jeg 24 sider med tekst. Dette ville bli for omfattende å gjennomføre på de andre skolelederne derfor kortet jeg ned på intervjuet og gjorde det mer åpent. Utfordringen ble å ikke kutte ned så mye at jeg ikke fikk nok empiri til å trekke noen slutninger. Jeg hadde et felles inngangsspørsmål som jeg i ettertid ser at ble for lite presist. *Hvilke erfaringer har du gjort deg med faglig læring i ditt kollegium?* I tillegg hadde jeg satt opp en oversikt over tema jeg ville komme innom hvis ikke informanten nevnte det selv; teamorganisering, nettverk, lærende organisasjon, læringsledelse, kompetanseutvikling, læringsprosesser.

Kvale (2010) sier at i intervjusituasjonen er det viktig at forskeren møter informanten med et åpent sinn. Det skal være en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. Der det er viktig å ha fokus på hva intervjupersonen sier, altså å være en god lytter. Lytteren må i følge Kvale (2010) lære å lytte til det som sies og hvordan det sies. Intervjueren bør bestrebe seg til å innta en holdning preget av åpenhet overfor fenomenene.

3.5 Analyse av materialet fra intervjuene

De neste stadiene i intervjuundersøkelsen er transkribering og analysering av intervjumaterialet. I dette stadiet skal jeg arbeide med resultatet av intervjuet, transformasjon fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst (Kvale 2010).

Det er viktig at en tidlig i forskningsprosessen har tenkt gjennom hvordan man vil analysere materialet en innhenter. Analysemetoden vil deretter styre intervjuforberedelsene, som utarbeiding av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberingen. *"I slike analyseformer- hvor man tolker underveis - blir en vesentlig del av analysen "fremskredet" til selve intervjusituasjonen"* (Kvale 2010:198). Det er viktig at en vet hva en vil finne svar på og hvorfor undersøkelsen skal foretas. Det er ingen standardmetode for tekstanalyser. I mitt studie ønsket jeg å få mer kunnskap om skoleleders erfaring med lærernes læring. Dermed er det viktig for å reflektere over min egen rolle som del av et skolelederteam. I neste avsnitt følger en redegjørelse for hvordan jeg valgte å gripe fatt i analysearbeidet.

3.6 Transkribering

Har som mål å transkribere intervjuene etter hvert som de gjennomføres, de skrives ut og klargjøres for analysering. Muntlig tale blir omgjort til tekst. Lydopptakene ble ordrett skrevet ut, og sammen med korte notater fra intervjusituasjonene vil det utgjøre det ferdige transkriberte materialet som brukes i analysen. *"Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusituasjoner"* (Kvale 2010:187). Et intervju er et direkte sosialt samspill mellom deltakere der kroppsspråk, gester, stemmeleie og ironi ikke kommer fram i gjengivelsen fra tale til tekst. Noe som i følge Kvale (2010) fører til enda en abstraksjon. Når forskeren forlater informanten og begynner analysen er det viktig at forskeren er åpen for materialet som er fremkommet.

Forskningsspørsmålene som ble utarbeidet før intervjuet skal bli brukt i det videre analysearbeidet. Jeg gikk gjennom datamaterialet og samlet transkribert tekst, jeg samlet felles utsagn som jeg lagde kategorier av. Med kategorisering menes flere

grupper av begreper og utsagn som ser ut til å dekke de samme fenomener blir samlet i ulike kategorier. Under hver kategori forsøkte jeg å finne uttalelser og handlinger som ligner på hverandre. Jeg så da et mønster for de erfaringer og opplevelsene som skolelederne uttrykte. Formålet var å redusere datamengden slik at den blir håndterlig i analysedelen, men samtidig skal den representere de sentrale meningene som skolelederne har.

Jeg endte opp med fire kategorier, noe som var en lang og møysommelig prosess. Læringsledelse og læringsprosesser, læringsarena, utviklingskompetanse og den siste kategorien er skoleeierrollen.

3.7 Verifisering

For å vurdere forskningens kvalitet er de tre sentrale begrepene validitet, reliabilitet og generalisering sentrale (Kvale 2010). Vanligvis refererer reliabilitet til resultatets pålitelighet, vanligvis er kravet at resultatene kan reproduseres og gjentas.

Opprinnelig er begrepene knyttet til kvantitativ forskning. Dette er ikke i samsvar med logikken i kvalitativ intervjuing. I stedet for reliabilitet har fenomenologiske forskere en tendens til å erstatte begrepet med "pålitelighet" (Postholm 2010). Hvor godt analysen forsvarer fortolkninger blir viktig i analysefasen.

"Validitet i samfunnsvitenskapen dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke" (Kvale 2010:250). Kvale framhever validitet som godt utført håndverk, god kommunikasjon og handling i forskningsarbeidet. Troverdighet regnes som det viktigste kvalitetskriteriet i kvalitativ forskning. Dette setter krav til at forskeren redegjør for sin rolle og tilknytning til undersøkelsen (Kvale 2010), slik at leseren kan vurdere i hvilken grad dette kan ha påvirket forskningsresultatet. Jeg har derfor i hele prosessen bestrebet meg på å være bevisst egen rolle og reflektere over min egen erfaring som lærer og skoleleder, for dermed i størst mulig grad redusere påvirkningen av forskningen. "Å validere er å kontrollere" (Kvale 2010: 254). Dette sjekkes ved å undersøke feilkildene. Forskjellige spørsmål om hva og hvorfor stilles før spørsmål om hvordan. Trekk ved semistrukturert intervju er at intervjuguiden har bestemte temaer og den kan også ha med forslag til spørsmål. Det viktig å stille oppfølgingsspørsmål for å avklare

utsagn. En kan da minske omfanget av fortolkninger i transkriberingen og senere i analysedelen. Den teoretiske forståelsesrammen vil jeg redegjøre for i teoridelen der jeg viser til teori og forskning som er gjort på området.

Overførbarheten av funnene vil først og fremst gjelde de som har deltatt i studien. Man kan også velge å se at i kvalitativ forskning generaliserer man ikke til et større univers eller til et utvalg av dette, men det er mer snakk om en analytisk, teoretisk generalisering (Thagaard 2006). Funnene fra studien kan brukes som rettleiding for hva som kan skje i en lignende kontekst. Overføringsverdien kan testes ved videre forskning og kan bidra til å genere ny forskning (Thagaard 2006).

Gjennom metodekapitlet har jeg forsøkt å gjøre rede for forskningsprosessen og datainnsamlingen. På bakgrunn av dette kan leseren i stor grad kontrollere undersøkelsens troverdighet.

3.8 Etske vurderinger

All forskning, og kanskje spesielt kvalitativ forskning, står overfor en rekke etiske dilemmaer både i forhold til innsamling av data, utvalg av informanter, behandling og analyse av de innsamlede data. Dette medfører at jeg som forsker må ha alle disse momentene med i hele arbeidsprosessen. Det vil igjen ha betydning for de slutninger jeg kan trekke, og for min presentasjon av materialet. Derfor er det viktig at jeg forholder meg til det jeg virkelig får svar på, ikke fortolkninger av svarene (Kvale 2010).

Intervjuet åpner jeg med nøytrale spørsmål for så gradvis nærme meg sensitive spørsmål. Nøytrale spørsmål i starten kan være med på å berolige informanten og opprette en god tillit mellom meg og informantene.

Kvale (2010) presiserer at forskeren må være bevisst sitt etiske ansvar i alle stadier. Han vektlegger tre etiske regler som må vektlegges; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Med informert samtykke menes at informantene må informeres om forskningens formål og prosjektets plan. Det er viktig at forsker forklarer at informantene deltar frivillig og når som helst kan trekke seg.

Konfidensialitet innebærer at forsker ikke skal offentliggjøre data som kan avsløre en persons identitet dersom ikke annet er avtalt. Det kan også være hensiktsmessig å anonymisere skoler og kommuner.

Som nevnt tidligere har ikke jeg til hensikt å offentliggjøre verken personer eller skoler. Jeg må allikevel reflektere over om opplysninger lar seg spore tilbake til personer, eventuelle skoler og kommuner. Med konsekvenser mer Kvale (2010) at det må vurderes hensynet til mulig skade for intervjupersonene, eller eventuelt de forventede fordeler dette kan gi. Ofte kan intervjupersonene oppleve deltagelse i studiet som positivt, det at en person er genuint opptatt av det du har å fortelle og lytter til det du har å si, oppleves av mange som positivt. Jeg må også være bevisst på at informantene kan fortelle ting han eller hun vil angre på. Derfor er viktig at forsker er bevisst på hvor langt en vil gå med spørsmålene sine. Forskeren må være oppmerksom på informantenes grenser. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Informert samtykke er ivarettatt ved at alle skolelederne som *blir* intervjuet har mottatt både muntlig og skriftlig informasjon om studiens hensikt. Her er både anvendelse av intervju og opptak beskrevet. Alt lydopptak og transkribert materiale vil bli slettet innen utgangen av 2011.

4 Presentasjon av datamaterialet

4.1 Innledning

I metodekapitlet ble det redegjort for at studien er innenfor den kvalitative forskningen. Hovedformålet er å få informasjon og synliggjøre skoleleders erfaring med ledelse av lærernes læring. Det kvalitative forskningsintervjuet er delvis strukturert, spørsmålene er åpne og informantene oppfordres til å utdype svarene.

I dette kapitlet skal jeg presentere hva intervjuene har vist som svar på problemstillingen som dannet utgangspunkt for forskningsarbeidet. Min hoved-

problemstilling var: *Hvilken erfaring har skoleleder med ledelse av lærernes læring?*

For å dekke dette laget jeg fire forskningsspørsmål:

7. Hvordan tenker skoleleder om pedagogisk og didaktisk kompetanse?
8. Hvordan tenker skoleleder om utviklingskompetanse?
9. Hvordan tenker skoleleder om skolens kultur for læring

I dette kapitlet presenteres noe av informasjonen som de kvalitative intervjuene har gitt. Under arbeidet med intervjuene ble det naturlig å ordne framstillingen i kategorier som vil gi svar på forskningsspørsmålene.

- Læringsledelse og læringsprosesser
- Læringsarena
- Utviklingskompetanse
- Skoleeierrollen

Under de fire kategoriene har jeg forsøkt å finne hendelser og uttalelser som ligner hverandre. Jeg vil veksle mellom oppsummeringer av informantenes utsagn og transkriberinger slik at datamaterialet dekker de fenomenene jeg vil belyse i analysen. Det empiriske materialet vil være med på å kartlegge skoleledernes erfaring med ledelse av lærernes læring. Gjennom arbeidet med intervjumaterialet dannet jeg meg noen inntrykk som blir en del av den empiriske framstillingen, og slik utgjøre min forskerstemme.

Prosjektets formål er å undersøke hva slags erfaringer skoleledere har i forhold til ledelse og utvikling av lærerne sin læringskompetanse. Skoleleder sin egen bevissthet og utvikling i forhold til didaktisk og pedagogisk kompetanse, organisering og tilrettelegge for sin egen læring og lærernes læring. I hvilken grad skoleeier involverer seg og initierer mål for skolene.

4.2 En kort presentasjon av skolene

Jeg presenterer her kort de skolene som utgjør de kontekstuelle rammene rundt de informantene jeg har intervjuet.

Skole 1, er et oppvekstsenter som ligger i en liten og kystnær kommune med ca 3400 innbyggere. Oppvekstsenteret har rundt 40 elever fordelt på 1.-4.trinn, og den er plassert i et lite tettsted i kommunen. Mannlig rektor, Per som er 34 år og har 60 % administrasjonsressurs, har 2 års erfaring som skoleleder i kommunen. Det er to skoler og to oppvekstsenter i kommunen og de har et felles nettverk, rektormøte som også de to inspektørene i kommunen deltar på. I tillegg er rektorene med i kommunens ledergruppe.

Skole 2 ligger i en liten og kystnær kommune med ca 2600 innbyggere. Skolen har rundt 240 elever fordelt på 1.-10.trinn, den er plassert i kommunesenteret. Kvinnelig rektor, Kari som er 54 år og har 100 % administrasjonsressurs, har lang erfaring som skoleleder i kommunen, de to siste årene på denne skolen. Rektor og en inspektør utgjør skolens ledelse. Det er tre skoler i kommunen, og en av dem er en friskole.

Skole 3 ligger i en middels stor og kystnær kommune med ca 25000 innbyggere. Skolen har rundt 300 elever fordelt på 1.-10.trinn, og den er plassert i ett av kommunens tettsteder. Mannlig rektor, Ola som er 41 år og har 100 % administrasjonsressurs, har en del erfaring som skoleleder i kommunen, det siste året på denne skolen. Rektor og en inspektør utgjør skolens ledelse. Det er 13 grunnskoler i kommunen og de har nettverk, rektormøte for de som er skoleledere på barnetrinnet og et rektormøte for ungdomstrinnet. Rektor deltar på rektormøte for ungdomstrinnet og inspektør deltar på rektormøte for barnetrinnet. I tillegg er rektorene med i kommunens ledergruppe sammen med en fagrådgiver.

Skole 4 ligger i en mellomstor og kystnær kommune med ca 9300 innbyggere. Skolen har rundt 240 elever fordelt på 1.-7.trinn, og den er plassert i kommunesenteret. Mannlig rektor, Leif som er 56 år og har 100 % administrasjonsressurs, har lang erfaring som skoleleder i andre kommuner, det siste året på denne skolen. Rektor og en inspektør utgjør skolens ledelse. Det er åtte grunnskoler i kommunen og de har et felles nettverk, rektormøte som inspektørene

også deltar på. I tillegg er rektorene med i kommunens ledergruppe sammen med en kommunalsjef og en fagrådgiver.

Skole 5 ligger i en middels stor og kystnær kommune med ca 25 000 innbyggere. Skolen har rundt 300 elever fordelt på 1.-7.trinn, og den er plassert i kommunesenteret (byskole). Mannlig rektor, Pål som er 58 år og har 100 % administrasjonsressurs, har lang erfaring som skoleleder i andre kommuner, de siste ti årene på denne skolen. Rektor og en inspektør utgjør skolens ledelse. Det er 13 grunnskoler i kommunen og de har nettverk, rektormøte for de som er skoleledere på barnetrinnet og et rektormøte for ungdomstrinnet. I tillegg er rektorene med i kommunens ledergruppe sammen med en fagrådgiver.

4.3 Læringsledelse og læringsprosesser

Skolelederne ble spurt hva slags erfaringer de har med lærernes læring, både den didaktiske og den pedagogiske læringen ble berørt. Skolelederne fikk spørsmål om hvordan de jobber med og leder den didaktiske og pedagogiske læringen i kollegiet sitt.

Rektorene forteller om ulike prosesser de har i forhold til å velge ut hva de skal prioritere å jobbe med, hva de har behov for å jobbe med, både i personale og for skolen som helhet, og hvordan de gjør det. Ola (Skole 3) forteller om viktigheten av å gjøre ting på forhånd før du starter, som kan gjøre det lettere å få til en læringsprosess i hele kollegiet. En langsiktig plan som konstruerer en prosess over hva som skal læres. Han har med en innlærende fase der en må finne ut hvor en er i dag og så må en se hvor en skal for å finne det som mangler.

”Så trur jeg at hvis du skal ha læring i personalet så må du som leder tenke at du har forskjellige roller, den ene rollen er kanskje at du er en konstruktør, den andre rollen er at du er litt lærer selv, du må sette deg litt inn i det som skal læres, ikke alt for du skal ikke være fagperson. Men du skal være en leder god nok slik at du kan vise veien og være med å planlegge prosessen”.

Ola startet prosessen i hele personalet og diskuterte hva de skulle satse på. Skolen hadde ikke noen spesielle satsningsområder før han begynte som rektor, og i starten ble det ganske mange forslag som kom fram. I skolens plangruppe, der blant annet

alle teamlederne og skolens ledelse er medlemmer ble de enige om hva slags områder de skulle prioritere å jobbe med. Det ble valgt ut to hovedsatsningsområder; PALS og vurdering, i tillegg skole/hjem-samarbeid som de skal starte med i løpet av skoleåret fordi det naturlig vil bli en del av hovedsatsningsområdet.

Leif (Skole 4), rektor i en annen kommune forteller at de fikk invitasjon fra skolefaglig ansvarlig hos rådmannen. Det var uttrykt et ønske om å ta tak i manglende ferdigheter i lesing blant elevene, men det var opp til skolene å avgjøre om de vil være med på dette prosjektet, SOL (systematisk oppfølging i lesing).

”... det må jo være noe mer enn bare å få fram tallene og svarene, og det er jo det som er den store utfordringen, det er jo å omsette de tallene og de resultatene du ser i en eller annen slags endring. Altså, det får en konsekvens at vi skårer dårlig på leseferdigheter, vi må gå inn og se om vi gjør dette fornuftig, altså....gjør andre skoler som lykkes.... hvordan gjør de det?”

Rektoren her tok invitasjonen med til sitt personale som ønsket å være med på dette prosjektet, og av to lærere er med på en felles kursing med lærere fra flere kommuner. Arbeidet skal følges opp på hele skolen, med disse to som veiledere og pådrivere. Det skal utarbeides leseplaner på skolen, sett i sammenheng med det arbeidet de holder på med på skolen.

4.3.1 Skoleleders profesjonalitet i læringsledelse

Pål (Skole 5), rektor på en byskole forteller om et langsiktig arbeid i forhold til å utvikle teamene på skolen slik at alle lærerne skulle få ansvar for å lære de andre kollegene. I følge han vil alle lærerne på denne måten bli ansvarliggjort i læringsarbeidet på skolen.

”Jeg så jo det da jeg kom hit i 2001 at det var mye individuelt arbeid blant lærerne, de drev individuell praksis, litt lukkede dørs politikk når det gjaldt klasserommene. De lukket døra og gikk inn til sitt klasserom på hver sin side av gangen, og møtes igjen når det ringte ut. Og så kom det etter hvert en del krav om at en skulle utvikle skolene som lærende organisasjoner, det syntes jeg var veldig spennende for da tenkte jeg at det ble kollektiv læring, snu om fra det individuelle til det vi hadde i lag”.

Det grepet denne rektoren gjorde var å definere team, trinnteam. ”Det gjorde at en måtte begynne å tenke mitt team i stedet for min klasse. Det ble gjerne tre lærere

som eide ansvaret for hvert trinn, vi er en tradisjonell to parallell skole, så de fleste trinn hadde tre lærere...". Derfra har de jobbet med å tenke helhetlig utvikling for skolen som består av alle disse trinnteamene.

"Vi har fellesøkter hver uke, men vi har nå lagt opp til at de tre lærerne har hver sine oppfølgingsområder. Vi har tre hovedoppfølgingsområder i det året her, det er PALS fordi vi er en PALS-skole og har satset på det i fire år. Så en på teamet har ansvar for oppfølgingen av PALS, en har ansvar for vurdering og oppfølging av det og den tredje går på helheten rundt IKT, bruk av Fronter, vurdering og implementering av nye programvarer".

Alle de fem rektorene forteller at de i liten grad er med på teammøtene, men som en av rektorene, Pål (Skole 5) sier: "...vi stiller en del krav til det som skal skje i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid". Det er mer vanlig at Pål deltar på teammøter der det er enkeltsaker som lærerne på teamet vil ha drøftet. De har jobbet med klasseledelse og han følger da opp enkeltsaker angående elever og lærere, slik at det ikke bare blir den enkelte lærer som eier problemet, men at hele teamet eier det.

"...da blir jeg involvert og det blir helt riktig og viktig....Da involverer ledelsen seg ganske betraktelig i slike prosesser, for også å forsikre seg at en greier å komme gjennom det med gode løsninger, men jeg ser jo at jeg gjerne skulle ha involvert meg mer".

Per (Skole 1) er rektor på en liten skole forteller om at fokuset på personal og økonomi er større enn fokuset på det faglige. Han syntes at økonomien har vært og er en stor bit nå med tanke på de økonomiske dårlige tidene. Det er mange frister og krav i forhold til økonomi.

"Og så er det en del ting som faller utenfor, det som nevnes med drift, f.eks elektriker som kommer innom og som skal ha slik og slik og det er blitt mye mer som er dyttet på oss. Og noe av det nye som er dyttet over på oss er endringer i renholdsrutiner og oppgaver som er forventet at vi skal gjøre selv. Det er mange tidstyver som er kommet inn og det å jobbe med fag det blir en veldig liten del av gjerningen min. At jeg skal fare rundt å skifte lyspærer like ofte som jeg skal veilede kollegaer, det er trist det".

Ola (Skole 3) er ganske ny rektor på skolen og ønsket å bli kjent med sitt personale. Han gjennomførte skolevandring, også for å kunne veilede dem i deres læringsprosess og for å få lærere til å reflektere over sin egen praksis.

"..noe av det første jeg gjorde var klassevandring som jeg kaller det....det går ut på at du er i klasserommet og observerer hva de gjør. For at det ikke skal virke som en kontroll og veldig påtrengende og ubehagelig så har jeg veldig tru på å være positiv. At du egentlig tenker, du har atferdspsykologien, læring

om atferd og korrigerende av atferd der du bruker positiv forsterking. Den metodikken er veldig smart å bruke i en begynnelse der du ser på hva de gjør og skryt veldig av det dem har gjort”.

Tid er en stor utfordring for rektorene i forhold til å drive pedagogisk oppfølging av lærerne. De løser det på ulike måter, men ingen er tilfreds med frekvensen i dette arbeidet. Per (Skole 1) forteller hvordan han må løse denne tidsklemmen.

”Jeg skulle ha ønsket mer tid til direkte oppfølging, men det som jeg ser at jeg må gjøre for å få ting til å lykkes er å få laget en ”lekse” som det jobbes med i etterkant av ulike opplegg slik at lærerne styrer seg mer selv i forhold til prosessen”.

Kari (Skole 2) fulgte opp lærerne sine med teamvise medarbeidersamtaler fordi hun ikke hadde nok tid til å gjennomføre medarbeidersamtaler med en og en lærer. På forhånd hadde teamene fått en stikkordsliste som de skulle se på før de hadde medarbeidersamtale med henne.

”...der jeg ønsket å få vite hva slags mål de har med jobben sin, hvorfor de ønsker å jobbe på skolen her, om de har et felles mål som de jobber mot, om de syntes at de drar i samme retning, om de får brukt det de kan og det de vet, om de får faglig støtte og utfordringer fra kollega og fra meg da, om de har behov for mer kunnskap for å gjøre arbeidet bedre, hva lykkes vi med og hvorfor, hva lykkes vi ikke med, forventninger til hverandre, forventninger til meg og det om alle bidrar og tar initiativ, og de greier å si fra hvis det er noe som ikke fungerer..”

4.3.2 Didaktiske erfaring

Rektorene forteller om ulike fagområder de jobber med, også de som de skal jobbe med fra neste skoleår. Pål (Skole 5) forteller at de jobber med å se helheten i det de gjør.

”Spesialundervisning, vurdering, oppfølging, vi skal i gang med et leseoppfølgingsprosjekt som heter SOL (systematisk oppfølging i lesing), alt dette her er en del av vurdering og der må læringen og utviklingen skje på teamene”.

Han vet hva slags kompetanse han trenger for å dekke de faglige utfordringene, derfor har han tilsatt en spesialpedagog som blant annet skal jobbe spesifikt med leseoppfølgingen og SOL- prosjektet.

I en av kommunene har skolene gått sammen i fellesskap i forhold til SOL, og Leif (Skole 4) vet hva han trenger av kompetanse på skolen, ikke bare for SOL-prosjektet, men også andre fag.

”.....nå innfører vi SOL-prosjektet her i kommunen og på skolen. Vi skal ha en egen gruppe, disse ressurslærerne som blir kurset, de skal etablere en leseplan for denne skolen som innbefatter blant annet SOL. Vi er kommet langt på akkurat det feltet, matematikk litt svakere, men godt på den måten at vi har fått en spesialpedagog som har matematikk, som har realfag så det er en spennende kombinasjon”.

Kari (Skole 2) forteller at hun ikke har vært flink nok til å prioritere det didaktiske utviklingsarbeidet på skolen. Hun har prioritert at en lærer tar videreutdanning i engelsk, men har ikke brukt den læreren for å jobbe med for eksempel vurdering rettet mot hele kollegiet. På skolen, spesielt ungdomstrinnet har de ikke prioritert det arbeidet høyt nok i forhold til vurdering i fagene. *”.....jeg har ikke bra nok system på det, har ikke det og ser det”.*

Alle rektorene uttrykker at deres egen bevissthet innenfor dette området kan bli bedre, de ønsker å bli mer bevisst i forhold til prioritering av arbeidsoppgaver i sin hverdag. For mange av dem er ikke fornøyd vektingen av denne type arbeid i forhold til kravene som stilles til ledelse av økonomi og måloppnåelse.

4.3.3 Pedagogiske erfaring

Skolelederne som jeg intervjuet forteller om flere pedagogiske utviklingsarbeid de har ved skolen og skoler seg i mellom i kommunene. Disse utviklingsarbeidene er store og omfattende, ART (Aggression Replacement Training), som er et undervisningsopplegg for reduksjon av atferdsvansker hos barn, ungdom og voksne. PALS er et opplegg som støtter positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling og klasseledelse.

Skole 4 (Leif) begynte for to år siden med gruppe- ART, de holder på å utdanne en instruktør fra personalet som skal være ”prosjektleder” på skolen. Hele personalet skal på studietur til Sverige og besøke to skoler der, der den ene har holdt på lenge med ART og den andre skolen er kommet ca like langt som dem selv. Hensikten med denne studieturen er i følge rektor på skolen, å se på erfaringene disse skolene har

gjort og deretter få ideer til sitt videre arbeid. Den andre hensikten med turen er å begynne på arbeidet med å lage en organisasjon for det ART-arbeidet de skal gjøre fra første skoledag til høsten, og som skal involvere alle i personalgruppen.

”Vi har et stort satsningsprosjekt som går på ART, innføring av ART på denne skolen, og det er en enorm mental prosess også på det, det er liksom å forstå hva det er, hvorfor skal vi ta det i bruk, hva er det som er nytt i forhold til tidligere, og vi har brukt ledermøtene til å holde en kontroll på prosessen slik at vi fra høsten kan sette i gang på alle trinn med samtlige lærere”.

Per (Skole 1) gjør det på en mer uformell måte med bakgrunn i at de er få ansatte på skolen. Han ønsker allikevel å gjøre det mest mulig demokratisk slik at alles stemme blir hørt.

”...vi kjører, det er vel litt uformelt. Det å kjøre uformelt hos oss kan gjerne få fram flere ideer i forhold til hva vi skal drive med og hvordan vi skal gjøre det. For meg blir det kunstig å lage veldig formelle møter av det når vi er så liten personalgruppe på skolesiden. Så jeg har valgt å gjort det slik, men vi prøver å kjøre mest mulig demokratiske i forhold til hva vi gjør. Noe er vi forpliktet til å gjøre fra økonomiplaner og mer toppdokument som kommer ovenfra”.

4.4 Læringsarenaer

På alle skolene har de flere læringsarenaer, teammøter, fellesmøter, personalmøter, fellesteam, plangruppe og ulike nettverk. Hvor mange team de har avhenger av hvor stor skolen er og hvilket behov de har.

4.4.1 Team

Hvordan rektorene har laget team er avhengig av skolens størrelse. Skole 5 (Pål) har to paralleller på hvert trinn, der er de organisert med 7 team. Skolene hvor Kari (Skole 2), Ola (Skole 3) og Leif (Skole 4) er rektorer på, har en klasse per trinn og har organisert seg med ett team for 1.-4.klasse, ett team for 5.-7.klasse og ett team for 8.-10.klasse. På den minste skolen hvor Per (Skole 1) er rektor har de kun fellesmøter.

Hvert av teamene har en teamleder, som har som oppgave å være bindeleddet mellom teamene og ledelsen. Teamlederne utgjør skolens plangruppe, der de

sammen med rektor, inspektør og på noen av skolene også tillitsvalgt og SFO-leder, hvis det er skole med dette tilbudet. Plangruppe har noe ulik rolle på skolene, på noen av skolene er den bare rådgivende for rektor, mens på andre skoler fungerer plangruppa som en styringsgruppe som fatter beslutninger på vegne av hele personalet. Ola (Skole 3) forteller hvordan de gjør det på skolen han er rektor på.

"...sammen med plangruppa som er styringsgruppa på skolen, så har vi diskutert hva vi skal satse på. Jeg jobber veldig slik at den gruppa skal ha mye den skal ha sagt. Mange rektorer tenker, i hvert fall de jeg kjenner tenker at styringsgruppa skal ikke bestemme, men skal være med å gi råd til rektor. Hos oss er det slik at jeg prøver så godt jeg kan å følge visseså prøver jeg å tenke meg en ekstra gang om hvis jeg ikke er helt enig med styringsgruppa, å prøve å følge opp det de sier da, på den måten får de eierforhold".

Ikke på noen av skolene har rektor fast deltakelse på teammøtene, men møter opp hvis det er enkeltsaker temaet ber om veiledning i.

"Jeg har ikke noen rolle på teammøtene, jeg deltar ikke på teammøtene.... All annen informasjon får de enten via mail eller via teamlederne etter møtene.

4.4.2 Nettverkssamarbeid

Få av skolene har noe samarbeid mellom skolene der lærerne er representert. Både Pål (Skole 5) og Leif (Skole 4) forteller om uklare mål med samarbeidet mellom skoler i samme kommune, lærerne oppfatter ikke hensikten og dermed heller ikke nytten av slikt samarbeid.

"For noen år siden var det opprettet noen nettverk i kommunen for å utarbeide lokale læreplaner, men det har ligget mye og svevd i påvente av at noen må ta en avgjørelse på at vi skal gå videre. Det må være en mening med det en gjør..."

Nettverk mellom rektorene er mer utbredt, rektormøte, skoleledermøte, nettverk mellom enhetslederne, ledernetverk, de har litt ulike navn, men sammensetningen av deltakere er ganske likt. Ola (Skole 3) forteller hvordan rektor og inspektør har delt nettevverkene seg i mellom siden dette er en 1-10 skole

"...vi er inndelt i områder i kommunen, der vi hører til i indre nettverk når det gjelder barneskole, og så har vi et nettverk som bare går på ungdomsskole. Det er inspektøren som er deltaker i barneskolenettverket, og jeg i ungdomsskolenettverket, det har vi delt opp på skolen".

Leif (Skole 4) har nettverk av typen som er beskrevet under i sitatet.

"...skoleledernetverket som består av rektorer, inspektører, de tillitsvalgte, administrasjonen var representert der og så var det kommunalsjefen og så var det skolefaglig rådgiver hos rådmannen..."

Kari (Skole 2) forteller at det bare er to skoler kommunen, dermed har de felles nettverk med kultur og barnehager. Dette kaller de avdelingsledermøter. I kommunen er det en privat skole, men den deltar ikke i dette nettverket.

4.5 Utviklingskompetanse

Hvilke tanker gjør rektor seg om skolens utviklingsbehov i forhold til skolens satsningsområder? Hvordan vurderer rektor sin egen kompetanse i forhold til å møte de utfordringene og behovene i sitt kollegium og i forhold til å utvikle seg selv?

4.5.1 Fra prosjekt til "daglig drift"

På tre av skolene har de jobbet med store prosjekt over flere år, de har brukt ekstern kompetanse i arbeidet med disse prosjektene. Målet er å få de over i den daglige driften av skolen der den enkeltes kompetanse skal være drivkraften i det videre arbeidet. Her representert ved uttaleser fra to av rektorene, Ola (Skole 3) er i startgropen i arbeidet med PALS og Pål (Skole 5) har holdt på med PALS over lang tid, begge ser samme utfordringen når et prosjekt skal videreføres i den daglige driften av skolen.

"...å følge opp etterpå det trur jeg kanskje er det vanskeligste. Når du nærmer deg at det er implementert og greier å holde temaet varmt, det har vel ganske mange skoler brent seg på at man har kjørt et prosjekt og brukt mye tid på det. Så har man ikke tenkt på at man skal vedlikeholde det, det er en kjempeutfordring".

"Det nye PALS-teamet har representanter for hvert trinn, og da trekker vi den mer samlet inn mot læregjengen i stedet for å ha et eksternt team som på en måte skal trekke og så er vi andre litt på avstand, så nå har en slått knuten rundt det enkelte læreteam. Så det virker bra, så PALS-teamet er endret underveis for å komme i en permanent form. Nå er prosjektet over i driften og det har vi markert, vi er ferdig med prøveperioden, innføringen, nå er dette en del av skolens drift".

4.5.2 Kompetanseutvikling

”Å utvikle samarbeid med andre skoler er den måten vi har løst noe av utfordringene med å være en liten skole”. Rektoren forteller om mye arbeid på få personer i forhold til kompetanseutvikling, f.eks vurdering, faglige diskusjoner og lignende. Dette løste de ved å samarbeide med en annen liten skole, det er noe de skal fortsette å utvikle.

”Vi så det og sliter med at det er mye arbeid som faller på hver enkelt og vi har samarbeid med en annen skole. Fikk i gang et samarbeid i år og det er veldig positivt at vi kan få et litt større fagmiljø og flere å diskutere med”.

Kari (Skole 2) jobber med å utvikle fagteam slik at en kan drøfte og utvikle gode opplegg og vurdering av elevene. Hun jobber på en skole som har klasser fra 1.-10.klasse. *”Utfordringen er å få alle til å jobbe i samme retning, og jeg ser at utfordringen er mye større i ungdomsskolen enn i barneskolen, i hvert fall her.*

Samme rektor ser av kompetansen hun har i kollegiet at hun mangler lærere som har formell kompetanse innenfor rådgiving, og hun vil om noen år mangle kompetanse innenfor norsk.

”Jeg ser at vi mangler fagkompetanse etter hvert, vi kommer til å mangle fagkompetanse i norsk på ungdomstrinnet og så får vi ikke tilsatt noen i år, det er det som er problemet for du kan ikke søke etter kompetansen du må prøve å finne den i det teamet du har, så akkurat det er litt vanskelig”.

Per (Skole 1) har bedt sin leder om å få lederpåfyll, og har søkt på rektorskolen.

”Så jeg har bedt om å bli prioritert i forhold til lederpåfyll, ledelse og administrasjon. Litt generelt vurderte jeg rektorskolen i fjor som i utgangspunktet skal være et tilbud til ferske rektorer som blir prioritert inn i denne utdannelsen. Nå har jeg to års erfaring og har litt mer utbytte av den utdanning nå”.

Både Ola (Skole 3) og Leif (Skole 4) har masterstudie i skoleledelse, noe som har vært med på å bevisstgjøre dem i den jobben de skal gjøre selv, og den jobben som de skal gjøre i personalet. Kari (Skole 2) har tatt en del masteremner tidligere, dette gjorde hun før hun begynte i rektorjobben som hun har nå.

4.5.3 Skoleeiers rolle i skolens læringskultur

I hvor stor grad skoleeier stiller krav varierer fra kommune til kommune. Jeg intervjuet skoleledere fra fire forskjellige kommuner og alle ønsket seg en større involvering fra skoleeiersiden på den skolefaglige delen av jobben sin. De opplevde et større press når det gjelder økonomi.

I de fire kommunene er det ulik grad av organisering som to- nivå kommune. Alle kommunene har en skolefaglig ansatt, i kommunene der Per (Skole 1), Ola (Skole 3), Leif (Skole 4) og Pål (Skole 5) jobber er skolefaglig ansatt rådgivende og i den kommunen Kari (Skole 2) jobber i er skolefaglig ansatt budsjettansvarlig og tildeler også enkeltvedtak. Rektorene er enhetsledere og underlagt rådmannen. Per (Skole 1) uttrykker som følgende; *"Det blir mye fokus på frister og det blir veldig mye økonomi, det blir mye fokus på trivielle fakta selv om ..nei, det blir for mye fokus på økonomi"*.

Ola (Skole 3) har en mentorordning som han er tilbudt av arbeidsgiver:

"Samtidig så har jeg en mentor, det er ikke alle rektorene som har det, men jeg er så heldig å ha det, så vi har møttes en del. Det var fordi jeg hadde en utfordring som jeg med min sjef, kommunalsjefen og jeg ble enig om at jeg skulle prøve det fordi det er flere av enhetslederne som har mentorer eller coach da".

Saker som denne rektoren diskuterer med sin mentor er vanskelige situasjoner eller endringer i organisasjonskulturen, planlegging, mye ledelse og diskusjon av pedagogisk utviklingsarbeid.

Leif (Skole 4) forteller om sine erfaringer med skoleledernetverket der både en kommunalsjef og skolefaglig rådgiver er med fra eiersiden.

"..i min tid som leder når jeg søker et nettverk så føler jeg at der må man være for å selvfølgelig å lære litt praktisk som skoleleder, det er viktig. Men også diskutere de lange linjene som skoleeier er opptatt av, og hvis det ikke er noen som har styringssignaler fra skoleeiers sin side, da føler jeg at det er litt bortkasta tid i det her. For tross alt, noen steder skal signalene komme fra eller så kommer de andre steder fra, da har vi nokså vid fortolkning i Norge".

Han nevner også at kommunalsjefen, selv om han ikke har noen skolefaglig bakgrunn så har han tatt opp saker innenfor kvalitet og system og de har brukt en del tid på Opplæringsloven. Han mener at sakene som er oppe er for tilfeldige og samtidig har de en skolefaglig rådgiver som han føler at ikke får brukt kompetansen.

”den som egentlig skal ha ansvaret for disse møtene, for vedkommende er for det første hun meget kompetent, hun har oversikten, hun sitter med alt som kommer inn av styringssignal utenfra og hun vet hva som må gjøres for skolene i kommunen”.

Heldigvis har det vært en prosess innad i kommunen der for tre-fire dager siden så kom delegasjonsfullmakten om hva slags delegasjon hun har fått.

Pål (Skole 5) uttrykker følgende om manglende myndighet til skolefaglig rådgiver:

”Det og det skal vi gjennomføre, det og det erkommunesatsing, og de satsingene kan være slik at alle er med på det, men det kan gjerne være slik at en ser at alle er med på det og så blir det to som ikke er med på det. Da føler vi at det er litt ugreit da, for jeg syntesskolen , altså kommunen må eie skolene, ikke bare i teorien, men også i praksis da. Og felles satsing i kommunen er ofte det som styrker skolene til å vite at vi går samme vei.... de som ikke vil være med på fellestanken de hindrer gjerne en kommunal utvikling”.

5 Drøfting

I dette kapittel vil jeg drøfte empirien i lys av teorien jeg har valgt å legge vekt på. Jeg har redegjort for tre perspektiv innenfor utøvelsen av rollen som skoleleder. Disse tre perspektivene er ledelse, læring og utvikling, og jeg skal drøfte de i forhold til de data som jeg har presentert i teorikapitlet.

Problemformuleringen *Hvilke erfaring har skoleleder med å lede lærernes læring?* er utgangspunkt for beskrivelse, teori og drøfting.

Jeg vil bruke teori av Wadel (2002) om læring som en samhandlingsprosess i læringsforhold, dette vil jeg se i lys av Grøterud og Nilsen (2005) og deres teori om ledelse av læring. Jeg har valgt å bruke kategoriene fra empirikapitlet som ramme for strukturen i kapitlet; læringsledelse og læringsprosesser, lærearena, utviklingskomptanse og skoleeierrollen. Jeg har drøftet hver kategori for seg og vil gi en oppsummerende konklusjon der jeg ser dette i sammenheng med forskningsspørsmålene slik at jeg kan svare på min problemstilling.

1. Hvordan tenker skoleleder om pedagogisk og didaktisk ledelse?
2. Hvordan tenker skoleleder om utviklingskompetanse?
3. Hvordan tenker skoleleder om skolens kultur for læring?

5.1 Læringsledelse og læringsprosesser

I min undersøkelse framkommer det at rektorene jobber ulikt i forhold til ledelse av læring i sitt kollegium. Rektor skal være en garantist for det profesjonelle arbeidet og en av hovedoppgavene er lærernes læring og utvikling. I mange skoler er ikke ledelsestradisjonene sterke nok. Rektor skal gjennom veiledning opptre som leder, ikke ved å finne feil hos sine lærere. Det er gjennom sitt lederskap at rektor kan få tillit og slik få innflytelse som bidrar til at skolen og lærernes kompetanse øker (Grøterud og Nilsen 2001).

Alle lærerne har medansvar for at organisasjonen skal nå sine felles mål. Rektor har ansvar for å følge opp prosessene og resultatene ved å delegerer oppgaver og myndighet, men rektor kan ikke delegerer bort ansvaret og i følge Tronsmo (2010) må det både være et individperspektiv og et organisasjonsperspektiv på ledelse.

Både Wadel (1997) og Møller (2006) understreker betydningen av legitimitet i forhold til at de mener at ledelse er noe relasjonelt. Dette er noe en skoleleder ikke kan kreve, men noe en får ved å bygge relasjoner.

Skoleledelse handler om å gjøre de riktige tingene og hvordan man gjennom andre når de felles målene. Pål (Skole 5) beskrev hvordan han har jobbet for at alle skal få ansvar for å lede læringen på sine team. Det er få lærere på trinnteamene, alle lærerne har ansvar for et område slik at når de møtes i trinnteam så har alle et ansvar for å følge opp sitt område; *"... en på teamet har ansvar for oppfølgingen av PALS, en har ansvar for vurdering og oppfølging av det og den tredje går på helheten rundt IKT og bruk av Fronter"*.

"I en lærende organisasjon er det viktig at det er mange læringsledere. Ledelsen disse utfører, utgjør en viktig del av skolens pedagogisk ledelse" (skolenettet.no).

Pedagogisk ledelse er ikke bare noe som utføres av Pål alene, men av alle lærerne på skolen. Det finnes svært mange formelle og uformelle læringsledere. Dette betyr at pedagogisk ledelse må forstås i et relasjonelt perspektiv. Der det er viktig at skolen som i dette tilfelle har ulike læringsarena som kommer sammen, se figur 1 side 13.

På denne skolen er teamstrukturen laget for å utvikle samarbeidskulturen og utvikle skolen til å bli en lærende organisasjon, fra å være privatpraktiserende til å bli

kollektiv. Skolen skiller seg spesielt ut ved at det er jobbet så systematisk med å lage en organisasjon der fokus er en lærende organisasjon, og hvor rektor initierer det pedagogiske og didaktiske arbeidet på skolen.

Det krever innsats fra hele personalet for å utvikle skolen som oppvekstmiljø og læringsmiljø. En slik felles innsats må ledes og det er her de pedagogiske utfordringene for rektor ligger (Grøterud og Nilsen 2001).

Fra empirien er det to skoler som skiller seg ut i forhold til å vurdere sine pedagogiske arbeid, det er skolene hvor Pål (Skole 5) og Leif (Skole 4) er rektorer. De har holdt på med store prosjekter innenfor PALS og ART i noen år, begge disse prosjektene er innenfor læringsmiljø og er skolebasert. Med det mener jeg at alle som jobber på skolen er aktive deltakere i arbeidet.

I følge Wadel (1997) handler pedagogisk ledelse om å initiere og lede refleksjons- og læringsprosessene i organisasjonen. *"....få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnsikt slike refleksjoner gir. Dette er en forutsetning for fornyelse og endring i organisasjoner"* (Wadel 1997:46). Tidligere i dette kapitlet var jeg inne på hvordan Pål (Skole 5) endret organiseringen av teamstrukturen på skolen med den begrunnelsen å få implementert PALS i skolens drift etter at de var ferdig med prosjektperioden.

Dette er et eksempel på hvordan aksjonslæring brukes for å skape utvikling. Tiller (1999:47) sier at *"aksjonslæring defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe"*. Det må legges tre parallelle prosesser; planleggingen av aksjonen, observasjon for å synliggjøre praksisen, analyse og refleksjon.

Skal endringer skal bli varige, må ledelsen legge til rette for og skape rutiner som gjør at prosjekter gradvis blir etablert som den vanlige arbeidsmåten i skolen.

I empirien beskriver rektorene hvordan læringsprosesser settes i gang. På Skole 3 der Ola er rektor fikk lærerne komme med forslag om hva de særskilt skulle jobbe med i sitt kollegium. Til slutt stemte lærere over forslagene og så fikk skolens plangruppe ta den endelige avgjørelsen over hva slags område de skal satse på. I dette tilfelle ble det PALS og utarbeidelse av planer for lesing, skriving og regning. En

annen rektor, Leif (Skole 4) fikk forespørsel fra skoleeiersiden om å være med på SOL (systematisk oppfølging i lesing) noe av dette hadde bakgrunn i at skolen hadde gjort det dårligere enn forventet på nasjonale prøver i lesing. Dette tok rektor med seg til personalet og presenterte for dem, og personalet stilte seg positiv til dette.

Det kan virke som igangsetting av læringsprosesser kan være tilfeldig og dermed lite systematikk i jobbingen med å avdekke behovene de har på skolen. Hvordan de klarer å lede disse prosessene avhenger av ledelseskompetanse den enkelte rektor har. Dette har jeg drøftet tidligere i kapitlet, men noe av det som jeg fant i empirien forteller at skolelederne ikke er flink nok til å bruke styringsverktøy som hjelp til å jobbe med utviklingsarbeid på skolen.

Dette er ulike analyseverktøy som ståstedsanalyser der målet er å skape en felles oppfatning av skolens praksis og hvilke områder skolen bør arbeide videre med. Organisasjonsanalysen brukes til å fange opp viktige sider av hvordan den enkelte skole fungerer og stimulerer til diskusjon om egen praksis og forbedringsområder (udir.no).

I intervjuene hadde jeg spørsmål hvilke didaktisk og pedagogiske ledelse rektorene har erfart på sine skoler. Ut fra empirien er det først og fremst fokus på pedagogiske arbeid rettet mot lærerne, slik som systemrettet arbeid med læringsmiljøet som Pål (Skole 5) og Leif (Skole 4) gjorde i forhold til PALS og ART. Av didaktisk ledelse er det Pål (Skole 5) og Per (Skole 1) som har jobbet med utvikling av vurderingskulturen ved skolen. Det er et av de store områdene som myndighetene har initiert i styringsdokumentene som skoler har mye arbeid igjen før de har fått dette implementert i skolens drift.

Lærerne har mye erfaring med å planlegge, både årsplaner, periodeplaner og ukeplaner. Som kommunikasjon mellom skole og heim er de ofte informative, men som vurdering av det pedagogiske opplegget fungerer de ikke helt etter intensjonen. Planene har ikke alltid med seg elementer som arbeidsmåter, vurderingsformer, mål og rammefaktorer. Når disse elementene mangler er det vanskelig å analysere og reflektere over de didaktiske dimensjonene, hvordan det faglige stoffet i et emne kan velges og legges til rette sett i forhold til prinsippet om tilpasset opplæring. Det er mye av denne planleggingen som gjøres på klassetrinnsteam og ut fra empirien så deltar ikke rektorene på disse teamene hvis det ikke er enkeltsaker som teamet

ønsker å drøfte. Ola (Skole 3) sier følgende og dette er vanlig utsagn fra de rektorene som jeg intervjuet:

”Akkurat på teammøtene kunne nok jeg satt mer føringer på hvordan det skal jobbes. Det ligg litt i kortene at vi skal jobbe med det, ungdomsskoleteamet har egentlig meldt til meg at de føler at det ikke fungerer helt, ergo så har vi teamledere begynt å analysere hvordan vi kan endre på dette for at det skal bli mer effektivt fordi de er litt for mange. Men samtidig har jeg ikke vært med på teammøtene, men jeg har heller prioritert å være med på utviklingsarbeidet som har vært...”

Dette er noe som rektorene på alle skolene har uttrykt i ulik grad. Jeg var ikke nok observant i intervjuene, og jeg burde absolutt ha gått i dybden av dette for kunne kartlegge årsaker til hvorfor det er slik. Skal kvaliteten på arbeides som gjøres på skolen støttes og styrkes, må teamet også bli en arena for pedagogisk ledelse slik at det kan følge opp skolens felles satsingsområder. Formålet er ikke å begrense teamenes frirom, men å legge til rette for å utnytte det til arbeid med pedagogisk utvikling (Grøterud og Nilsen 2005).

Det kan virke som om det ikke er jobbet nok med organisasjonsutvikling på skolene, der rolleavklaring og hensikt med teamarbeid er nok vektlagt.

5.2 Læringsarena

I organisasjoner finnes det et mangfold av ulike læringsarenaer. De kan opptre både formelle og uformelle og alle typer læringsarena er del av en sosial relasjon. Noen læringsarena kan være skjulte i våre sosiale relasjoner, men formelle læringsarena kan være en del av en sosial relasjon. Slike læringsarena kan være enkeltstående, de kan være i team, ledergruppe/plangruppe, i nettverk, mellom frontpersonale og brukere i praksisfelleskap. Ulike læringsforhold er en forutsetning for at læring skal finne sted, utvikling av læringsforhold og læring innad må ses på som et lederansvar (Wadel 2002).

Med utgangspunkt i empiri vil jeg analysere og drøfte ulike læringsarena ved de fem skolene hvor jeg intervjuet rektorene. Ulike læringsarena har mange likhetstrekk og det kan derfor være vanskelig å skille disse fra hverandre, jeg kommer bare til å

drøfte de formelle læringsarenaene som er initiert av rektor på den enkelte skole. I drøftingen kommer jeg til å synliggjøre de læringsarenaene som rektorene fortalte om, deretter vil jeg analysere og drøfte utsagn fra rektorene og se dette i sammenheng med teori og rapporter på området.

5.2.1 Team

Det er ulike former for team på de fem skolene, hvor mange og ulike team som er på skolen er avhengig av skolens størrelse. Rektorene viser til teamorganisering som arbeidsform på skolene. Nedenfor har jeg laget en skjematisk framstilling over teamstruktur for de fem skolene og hvem som deltar i disse temaene.

Skole	Antall elever	Trinn	Beliggenhet	Parallelle klasser på trinn	Teamorganisering
Skole 1	43	1-7	Bygd bygdekommune	Fådelt	Har ikke trinnteam. Fellesmøte
Skole 2	240	1-10	Kommunesenter bygdekommune	Nei	1-4, 5-7, 8-10. Plangruppe: teamlederne, inspektør og rektor. Fellesmøte.
Skole 3	300	1-10	Tettsted bykommune	Nei	1-4, 5-7, 8-10. Plangruppe: temalederne, rektor, inspektør. Fellesmøte.
Skole 4	240	1-7	Kommunesenter bygdekommune	Ja	1-4, 5-7 Ledergruppe: teamlederne + rektor+ inspektør. Fellesmøte.
Skole 5	341	1-7	Kommunesenter bykommune	Ja	Team på hvert trinn, 7 team. PALS-team Vurderingsteam IKT-team Plangruppe: rektor, SFO- leder, inspektør, leder av innføringsklasse, tillitsvalgt, verneombud. Fellesmøte.

Rektorene ved skolen viser gjentatte ganger til arbeid i team når det gjelder utvikling og forståelse av utviklingsarbeidet. På samtlige skoler er det også satt av tid til å

jobbe i disse ulike teamene og det er satt av bunden tid til jobbing med utviklingsarbeid og drift av klassene. Ut fra Wadel (2002) sin definisjon kan både team og utviklingstid defineres som læringsforhold i team.

Ut i fra empirien er det ingen av rektorene som deltar fast på teammøter, klassetrinnsteam, men det er mer vanlig at rektor kan komme inn og veileder lærerne i bestemte saker, oftest går det på elevatferd eller læreratferd. Slik sa Pål (Skole 5) det:

"...da blir jeg involvert og det blir helt riktig og viktig....Da involverer ledelsen seg ganske betraktelig i slike prosesser, for også å forsikre seg at en greier å komme gjennom det med gode løsninger, men jeg ser jo at jeg gjerne skulle ha involvert meg mer".

Leif (Skole 4) uttrykte det på følgende måte:

"Jeg har ikke noen rolle på teammøtene, jeg deltar ikke på teammøtene.... All annen informasjon får de enten via mail eller via teamlederne etter møtene.

Når det gjelder team som teamledermøte, plangruppe eller fellesmøter så deltar alltid rektor. Ola (Skole 3) har noen tanker om hvordan plangruppa skal fungere på skolen han er rektor på.

"....sammen med plangruppa som er styringsgruppa på skolen, så har vi diskutert hva vi skal satse på. Jeg jobber veldig slik at den gruppa skal ha mye den skal ha sagt. Mange rektorer tenker, i hvert fall de jeg kjenner tenker at styringsgruppa skal ikke bestemme, men skal være med å gi råd til rektor. Hos oss er det slik at jeg prøver så godt jeg kan å følge visseså prøver jeg å tenke meg en ekstra gang om hvis jeg ikke er helt enig med styringsgruppa, å prøve å følge opp det de sier da, på den måten får de eierforhold".

Rektorene har en tydelig intensjon om å styre arbeidet på skolene i forhold til utviklingsarbeid, med de velger å ikke følge opp alle læringsarenaene. En av begrunnelsene de bruker er at tiden ikke strekker til. Per (Skole 1) forteller:

"Jeg skulle ha ønsket mer tid til direkte oppfølging, men det som jeg ser at jeg må gjøre for å få ting til å lykkes er å få laget en "lekse" som det jobbes med i etterkant av ulike opplegg slik at lærerne styrer seg mer selv i forhold til prosessen".

Forskning viser at ledelsen sjelden bruker teamet som arena for ledelse. Med mer bevisst jobbing med utvikling av læring i team vil ledelsen kunne bidra til å styrke kvaliteten på det pedagogiske arbeidet (Grøterud & Nilsen 2005).

Utvikling av læringsarenaer er krevende og det er både når det gjelder tid og arbeid for å følge disse opp. Hvorfor skolene har valgt organiseringene av ulike team var det kun en rektor som hadde en klar begrunnelse for. Pål (Skole 5) begynte som rektor på en skole for 11 år siden. Denne skolen var preget av privatpraktiserende lærere som holdt på med sitt. Da det etter hvert kom en del krav om utvikling av skolen som lærende organisasjon syntes han dette virket spennende, snu fra privatpraktiserende til kollektiv læring.

Det grepet denne rektoren gjorde var å definere team, trinnteam. *”Det gjorde at en måtte begynne å tenke mitt team i stedet for min klasse. Det ble gjerne tre lærere som eide ansvaret for hvert trinn, vi er en tradisjonell to parallell skole, så de fleste trinn hadde tre lærere...”*. Derfra har de jobbet med å tenke helhetlig utvikling for skolen som består av alle disse trinnteamene.

”Vi har fellesøker hver uke, men vi har nå lagt opp til at de tre lærerne har hver sine oppfølgingsområder. Vi har tre hovedoppfølgingsområder i det året her, det er PALS fordi vi er en PALS-skole og har satset på det i fire år. Så en på teamet har ansvar for oppfølgingen av PALS, en har ansvar for vurdering og oppfølging av det og den tredje går på helheten rundt IKT, bruk av Fronter....”

Ut fra empirien jeg fikk gjennom intervjuene var dette den av rektorene som hadde vært med og utviklet teamstrukturen på skolen med begrunnelse i utviklingsarbeid ved denne skolen. De andre hadde stort sett ”arvet” teamstrukturen som hadde vært før de begynte å arbeide som rektor på skolen.

5.2.2 Nettverk

Det er noe ulik organisering og antall nettverk, tendensen er at jo større kommunen er, jo flere nettverk deltar rektorene i. Her følger en oversikt over type nettverk som rektorene deltar i.

Skole	Antall elever	Trinn	Beliggenhet	Nettverk
Skole 1	43	1-7	Bygd bygdekommune	Rektormøte, nettverk for skoleledere. Ledermøte, nettverk for enhetsledere. Lærernetttverk med annen skole-
Skole 2	240	1-10	Kommunesenter bygdekommune	Ledermøte. Avdelingsledermøte: skole/barnehage og kultur.
Skole 3	300	1-10	Tettsted bykommune	Ledernetttverk. Rektornettverk. Uformelt rektornettverk med rektorer som har lyst å samarbeide i lag. Hadde lærernetttverk tidligere.
Skole 4	240	1-7	Kommunesenter bygdekommune	Skoleledernetttverk. Ledermøte. Har hatt lærernetttverk tidligere.
Skole 5	341	1-7	Kommunesenter bykommune	Ledernetttverk. Rektornettverk. Uformelt rektornettverk med rektorer som har lyst å samarbeide i lag. Hadde lærernetttverk tidligere.

Få av skolene har noe samarbeid mellom skolene der lærerne er representert. Både Pål (Skole 5) og Leif (Skole 4) forteller om uklare mål med samarbeidet mellom skoler i samme kommune, lærerne oppfatter ikke hensikten og dermed heller ikke nytten av slikt samarbeid.

"For noen år siden var det opprettet noen nettverk i kommunen for å utarbeide lokale læreplaner, men det har ligget mye og svevd i påvente av at noen må ta en avgjørelse på at vi skal gå videre. Det må være en mening med det en gjør..."

Her er det helt klart et behov for å legge til rette for nettverk der det er avklart hva det skal jobbes med og mål for denne jobbingen. *"Etablering av læringsforhold i lærende*

organisasjoner dreier seg i stor grad om å lykkes i å lære å lære i lag" (Wadel 2008:42). Per (Skole 1) forteller om nettverket med en annen skole.

"Vi så det og sliter med at det er mye arbeid som faller på hver enkelt og vi har samarbeid med en annen skole. Fikk i gang et samarbeid i år og det er veldig positivt at vi kan få et litt større fagmiljø og flere å diskutere med. Her er vi ganske alene med ansvaret for 1.-2.trinn, 3.-4.trinn og 5.-7.trinn og ved samarbeid med andre skoler får en diskutere med andre lærere som er i akkurat samme problemstilling som deg selv".

Per sier at det også er noen utfordringer med dette, blant annet klaging over mye arbeid, i stedet for å ha fokus på utarbeiding av vurderingskriterier i fag. Her må Per og rektoren på den andre skolen være tydelige ledere og veilede og lede prosessene de må gjennom. Mange lærere vil gjerne ha ferdige oppskrifter, men da går de ikke gjennom en prosess med refleksjon og læring.

Nettverk mellom rektorene er mer utbredt. Rektormøte, skoleledermøte, nettverk mellom enhetslederne, ledernetverk, de har litt ulike navn, men sammensetningen av deltakere er ganske likt. Leif (Skole 4) opplever skoleledermøtene som en kultur som sitter i "veggene" i hans kommune. Han begynte å jobbe i fjor i denne kommunen.

"Jeg reagerte egentlig på alt, type saker....når det blir ført på sakslista om toalettforholdene på en skole.....i min tid som leder når jeg søker et nettverk så føler jeg at der må man være for å selvfølgelig å lære litt praktisk som skoleleder, det er viktig. Men også diskutere de lange linjene som skoleeier er opptatt av, og hvis det ikke er noen som har styringssignaler fra skoleeiers sin side, da føler jeg at det er litt bortkasta tid i det her".

Leif var ganske misfornøyd med innholdet i skoleledermøtene og han stilte etter hvert en del spørsmål om dette er rett bruk av tiden, og hva med arbeidet med å følge opp kravene fra myndighetene. De fleste trenger tid på å fordøye slike innspill, men Leif kunne fortelle meg at etter hvert var det flere som begynte å stille spørsmål til innholdet i dette nettverket, dermed er prosessen i gang. Det kan være at skoleeier har ikke hatt noen klare mål med dette samarbeidsnettverket. Kommer tilbake til dette under drøftingen om skoleeiers rolle for utvikling av skolen.

5.3 Utviklingskompetanse

Utviklingsspørsmål krever arbeidsprosesser som er mer tidkrevende og komplekse enn praktiske forvaltningsspørsmål. Det kan ta mye tid av felles tiden en har i kollegiet og som igjen kan føre til at fokuset tas bort fra utviklingsarbeid og retter fokuset på driften av skolen (Ekholm m.fl 2010). Dette kan være en manglende bevissthet om sammenhengen mellom kortsiktig og langsiktig arbeid, dermed blir det ofte mye brannsklukking og en ser ikke hvordan utviklingsarbeid kan være med på å dempe den (Irgens 2010).

Jeg vil trekke fram figur 2 side 15 som på en enkel og skjematisk måte viser sammenhengen mellom fokuset på kollektivt og individuelt arbeid fordelt på drift versus utvikling. "Utviklingshjul" for en skole i bevegelse, det Irgens (2010) synliggjør med denne figuren hvordan en skoleleder bør tenke over når det gjelder hva slags konsekvenser det får på skolen som en lærende organisasjon som helhet om drift vs utvikling og spenningsforholdet mellom individuelt arbeid og kollektivt arbeid.

Rom 1: rom for individuelle driftsoppgaver. Dette er forberedelse av egen undervisning og etterarbeid. Det er drifting av klasse enten du er kontaktlærer eller faglærer. *"En god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene. Gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole"* (Irgens 2010:133). Pål (Skole 5) forteller at teamene jobber med planlegging og ukeplanjobbing, han mener at dette er mer et for og etterarbeid til undervisningen.

Det er også min erfaring fra enkelte skoler jeg har jobbet på at teamarbeid delvis har vært brukt til individuelle driftsoppgaver som egentlig skal gjøres i den ubundne tiden av lærernes arbeidsår. Undervisningsfrie timer på ungdomstrinnet brukes mye til slikt arbeid selv om det er en bunden tid i sitt arbeidsår. Dette kan henge sammen med at rektor ikke har klare mål for arbeidet, og når leder ikke definerer og stiller krav hva innholdet i denne tiden skal være, da blir tiden brukt til individuelle driftsoppgaver.

Rom 3: Informasjonsutveksling, koordinering av ulike arbeidsoppgaver, informasjonsmøter som angår alle, felles rutiner og prinsipper.

Rom 4: Utvikle felles mål og finne felles løsninger og rutiner, felles planlegging og utvikling. Dette er rommet for kollektive utviklingsoppgaver.

Denne arenaen fordrer enighet på sentrale områder og det handler om demokratisk ledelse og medbestemmelse i utviklingen av det lokale handlingsrommet (på den enkelte skole/kommune), det kan gjelde hvilke områder på skolen en skal utvikle.

Ola (Skole 3) hadde en prosess i personalet over hvilke områder skolen skulle utvikle seg på.

"Så startet vi en liten prosess, hele personalet diskuterte hva vi skal satse på. Fordi skolen ikke hadde noen spesielle satsningsområder, og da valgte de ut ganske mange tema, men alle tema var absolutt legal i forhold til det som kreves av lovverk og læreplanen,sammen med plangruppa som er styringsgruppa på skolen, så har vi diskutert hva vi skal satse på".

Her får alle komme med forslag til tema og de er blitt enig i at plangruppa avgjør hva skolen skal jobbe videre med. Det er viktig at rektor er bevisst sitt lederansvar i forhold til antall prosjekter og diskusjon om prosesser for å nå de målene de etter hvert setter seg. Rektor kan bruke en del av de verktøyene som er utviklet; ulike analyseverktøy, aksjonslæring, målrettet prosjektstyring slik at rektor kan ha støtte og hjelp til å nå målene som skolen har satt. De fleste av rektorene som jeg intervjuet kunne ha nytte av å bruke slike verktøy fordi det kan være med på å prioritere den langsiktige jobbingen. Dette kan være med på å redusere alle disse sakene som "popper" opp og som er vanskelig å velge bort. Med klare mål kan det bli lettere å vite hva en skal si nei til og hva en skal si ja til.

Rom 1: Rom for individuell utvikling. *"Den kompetansen som er viktigst for den enkelte lærer blir den elevrettede didaktiske, faglig og pedagogiske, og læreren bør følgelig primært ha en utdanning som er fag- og undervisningsorientert..."* (Irgens 2010:137). Dette er et viktig område, men en må se det i sammenheng med de tre andre områdene. Når en skole mangler en kompetanse, enten den er faglig eller didaktisk er det viktig at skoleleder og skoleeier griper fatt i dette. De rektorene som jeg intervjuet ga uttrykk for at de hadde oversikt over hva slags kompetanse de trengte. Det meste dreide seg om fagkompetanse og pedagogisk kompetanse. Det var kun Per (Skole 1) og Pål (Skole 5) som jobbet med didaktisk utviklingsarbeid innenfor vurdering.

Det er ikke nok at skolen er i ett av de fire rommene alene, skolen må derimot være i alle rommene for at ikke hjulet skal bli stående stille. Det blir da ikke noen skole som

er i utvikling. Det hele avhenger av en skoleleder som driver tydelig og profesjonell læringsledelse, og som har støtte fra skoleeier.

5.4 Skoleeierrollen

”Kommunene skal ha skolefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivået og sørge for at personalet har nødvendig kompetanse. Skoleeierne bør også følge opp skolene med faglig støtte og organisasjonsutvikling, og har også en veilednings- og kontrollfunksjon overfor den enkelte skole” (St,meld. 31 s. 49).

I dagens organisering av kommune Norge er det mange kommuner som er organisert som en to- nivå kommune. Dette gjelder også de fire kommunene jeg var innom da jeg intervjuet rektorer på skolene i disse kommunene. Ut fra empirien er det noen forhold jeg ønsker å synliggjøre. For det første gjelder det skoleeiers, i dette tilfelle skolefaglig ansatte som ikke har noen delebert myndighet i kombinasjon med i mange tilfeller skoleeiers fravær i kommunens skoler.

Pål (Skole 5), rektor på i en kommune som har mange skoler uttrykte det på følgende vis da de skulle innføre PALS. Han uttrykker også at det gjelder innenfor flere områder.

”Det har jeg sagt at det virker så ugreit at nå må det snart komme det vedtaket som ble bebudet at dersom erfaringene er gode skal hele kommunen ha det. Men så tør de da på en måte ikke å ta det grepet. For meg er det dårlig ledelse. Jeg syntes det er dårlig kommunal ledelse og vitne om at det ikke er noen som på en måte tør å ta det grepet. Rådmannen har ikke oversikt og fagsjefene sitter uten myndighet uten at rådmannen har sagt det”.

Det er flere av rektorene som uttrykker det samme, så der har skoleeier en kjempeutfordring. Det blir ikke noen kollektiv tenkning rundt skolene i kommunen. Da blir det ulik satsing på Skole 3 og Skole 5 som ligger i samme kommune. Konsekvensen er da at implementeringen av styringsdokumentene fra myndighetene overlates til den enkelte rektor. Jeg ser at det er store forskjeller på de to skolene i den ene kommunen, og så lenge skoleeier ikke bidrar med kunnskapsdeling og spredning av god praksis mellom skolene så fortsetter disse forskjellene.

Kari (Skole 2) som jobber i den minste av kommunene er det bare to skoler og hennes utfordring er å bli hørt.

”Jeg ser at vi mangler fagkompetanse etter hvert, vi kommer til å mangle fagkompetanse i norsk på ungdomstrinnet og så får vi ikke tilsatt noen i år, det er det som er problemet for du kan ikke søke etter kompetansen du må prøve å finne den i det teamet du har, så akkurat det er litt vanskelig”.

Dette er en utfordring fordi hun samtidig vet at kommunen har dårlig økonomi: *”Det å få tak i folk er vanskelig og nå har vi kniven på strupen for at vi må redusere, kommunestyret er ikke i det hele tatt interessert i om jeg mangler kompetanse eller noe...”*

Det er knyttet mange utfordringer etter at kommunene gikk over til denne organiseringen. Noen av rektorene føler på at de blir målt mye på økonomi, noe som gjør at annet arbeid blir nedprioritert, slik som utviklingsarbeid. Dette sa Per (Skole 1): *”Det blir mye fokus på frister og det blir veldig mye økonomi, det blir mye fokus på trivielle fakta selv omnei, det blir for mye fokus på økonomi”.*

6 Oppsummering

Denne studien har sitt utspring i fem skolelederes hverdag, og har gitt meg noen svar på hvilke erfaring skoleleder har med ledelse av lærernes læring. Jeg valgte å benytte et kvalitativt forskningsintervju som er semistrukturert. Erfaringen jeg fikk under prøveintervjuet gjorde at jeg måtte gjøre om på noen av spørsmålene og da var jeg ikke grundig nok med å sjekke hva som kjennetegner en fenomenologisk undersøkelse. Blant annet stilte jeg ikke like spørsmål til alle fem informantene, dermed måtte jeg gjøre noe om på metoden slik at jeg stilte et likt inngangsspørsmål og fulgte opp med spørsmål ut fra tema jeg ønsket å få dekket.

En annen ting som må nevnes er at jeg har intervjuet fire mannlige skoleledere og en kvinnelig skoleleder, opprinnelig hadde jeg invitert flere kvinner, men de takket nei av ulike årsaker. De fem er representativ ut fra erfaring, alder, ulike skoleslag og størrelse på skole og kommune.

Avslutningsvis velger jeg å gå tilbake til problemstillingen for å se om jeg har fått svar på det jeg ønsket å undersøke.

Hvilken erfaring har skoleleder med ledelse av lærernes læring?

De fem skolelederne har ulik erfaring med ledelse av lærernes læring. Noe er avhengig av erfaring innenfor feltet og noe er avhengig av kompetanse. Dette feltet er stort og komplekst, og nettopp derfor er det lett å miste oversikten. Det er også veldig spennende å ha fått intervjuet disse fem skolelederne som til sammen sitter med mye kompetanse og erfaring, noen av dem klarer å omsette denne kompetansen i praksis, mens andre sliter med det. Hvorfor, skal jeg komme tilbake til.

Det er noen områder som skiller seg ut, for det første er det skoleleders profesjonalitet som leder og om han har legitimitet for sitt lederskap. En av rektorene var veldig bevisst på at skolen skulle være en lærende organisasjon. Han fikk endret praksisen på skolen fra privatpraktiserende til kollektiv. Dette går både på ledelsesutvikling, utvikling av læringsledelse og organisering ut fra en overordna målsetting. Ikke minst gjennomsyret dette hele organisasjon og bevissthet rundt læring, refleksjon og endringer når det var nødvendig. Ut i fra empirien klarte han å følge opp styringsdokumentene fra myndighetene, ikke alle, men det han har erfart og utviklet i forhold til ledelse av læring og læringsprosesser blant lærerne er de dus med og vet hvordan skal brukes. Det er implementert i organisasjonen. Så langt var ikke de andre rektorene kommet.

Det andre området som skiller seg ut er skoleleders manglende bruk av ulike verktøy som de kan bruke for å styrke utviklingsarbeidene sine. Alle fem skoleledere drev ulike utviklingsarbeid på ulike måter og med ulik suksess. Disse verktøyene er fra myndighetenes side ment å være til hjelp slik at de får framdrift og kan jobbe systematisk med utviklingsarbeid. Ulike ståstedsanalyser som kan brukes til å analysere organisasjonen slik at en vet hva en skal prioritere å utvikle og det finnes verktøy som kan brukes til å evaluere underveis for eventuelt å endre kursen for å nå målet. Tiller er en forkjemper for aksjonslæring som metode for å drive utviklingsarbeid. Likeså har vi også metoder som målrettet prosjektledelse.

Det tredje området som skiller seg ut er skoleeiers innvirkning på utvikling av skolene. I de minste kommunene er skoleeier mindre støttende enn i de større kommunene. I tillegg er det få støttespillere i form av andre skoleledere slik at en blir stående alene i sitt virke. Selv om skoleeier ikke i noen av kommunene er spesielt aktiv har allikevel disse skolelederne et større ledernetverk som de kan støtte seg på. Det at de skolefaglige rådgiverne ikke har noen myndighet til å pålegge skolene til å jobbe med de samme utviklingsprosjektene slik at de får til en vi- skole der alle skolelederne og lærerne vet hva slags satsningsområde de skal jobbe med og hvilke mål som er satt opp. Det er med på å svekke skolene og gjør også at det blir store forskjeller innen kommunen hvor langt den enkelte skole er kommet. Det var også liten vilje fra noen av kommunene til å prioritere videreutdanning av lærere og ledere. Kompetanseutvikling både blant lærerne og skolelederne er et av de områdene som skoleeier skal støtte opp om og ha en bevisst strategi på, det skjer ikke i alle kommunene.

Alt i alt er det mye bra som gjøres på skolene, men det mangler klare mål og føringer fra skoleeiers og skoleleders side. Dette gjør at det blir store forskjeller mellom skolene, også de som er i samme kommune.

7 Veien videre!

Å ha gjennomført et lite forskningsarbeid for første gang, egentlig oppleves det som et stort arbeid, har vært utrolig lærerikt. En oppdager at det etter hvert finnes mye litteratur og forskning på området, og det som er bra er at jeg får lyst til å fortsette å lese videre og utvikle meg selv som skoleleder.

Det arbeidet jeg har gjort i denne oppgaven i forhold til metode, teori og datamaterialet og som har endt med en drøfting og til slutt en oppsummering, er ingen sikker vitenskap. Jeg har valgt ut funn fra informantene som jeg har trukket mine slutninger av. Dette har jeg så godt som jeg kunne støttet meg til ulike teorier og erfaringer som andre forskere har gjort.

Ut fra erfaring og "ny" kunnskap jeg har fått, hadde det vært interessant å kunne ha forsket mer på dette emnet. Da kunne jeg ha ønsket å intervjuer både lærere og skoleeiere i de samme kommunene som jeg hadde informanter fra. Dette for å se

hvilke erfaring de hadde med de samme skolelederne som ledere for lærernes læring, om det var samsvar med hverandres erfaringer.

En av skolelederne, Ola (Skole 3) hadde coach som skoleeier hadde anbefalt han for å utvikle seg selv. Dette er et spennende område og jeg trur at i en hverdag der det har lett for å bli hektisk, en kan fort miste oversikten så ville coaching kunne vært til hjelp til sortering av de viktige tingene en burde gjøre for å utvikle skolen og sin egen lederkompetanse.

For å lære og følge opp min egen organisasjon ser jeg viktigheten av å lære av andre. Skolevandring som metode er noe som jeg selv kunne ha tenkt. "Kort oppsummert handler dette om at rektor (eller andre ledere) oppsøker ulike lærings situasjoner i kortere sekvenser, observerer og noterer det som skjer, samtaler med lærerne om dette i etterkant" (Skrøvseth og Tiller 2011:137).

Egentlig er det mange områder som hadde vært spennende å arbeide med, men å jobbe i nettverk sammen med skoleledere og skoleeiere som har interesse og ønske om å utvikle skolen til en lærende organisasjon hadde vært spennende. Der noen av elementene f.eks kunne være skolevandring og coaching med kompetente fagfolk/veiledere slik at en også kunne utvikle spesielt den didaktiske utviklingen på skolen.

Litteraturliste

- Andreassen, R.A.: *Ledelse i en lærende skole- i spenningsfeltet mellom den kollektive framtidsutfordring og den individuelle praksiserfaring.* I Andreassen, R.A, Irgens, E., Skaalvik, E. (Red) (2009): *Skoleledelse: Betingelser for læring og ledelse i skolen.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Befring, E. (2.utg.2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk.* Oslo: Det Norske samlaget
- Ekholm, M., Lund, T., Roald, K., Tislevoll, B. (Red) (2010): *Skoleutvikling I praksis.* Oslo: Universitetsforlaget
- Fevolden, T og Lillejord, S (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglestad (2006) I Møller og Fuglestad (red) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøterud, M., Nilsen, B.(2005): *Ledelse av skoler i utvikling.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Illeris, K.: *Det kompliserte læringsbegreb.* I Illeris, K. (red) (2000): *Tekster om læring:* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Irgens, E. (2010) :*Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole.* I Andreassen, R.A., Irgens, E., Skaalvik, E. (red) (2010): *Kompetent skoleledelse.* Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Karlsen, G. (2.utg.2006): *Udanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding nr.30(2003-2004):*Kultur for læring.*Oslo
- Stortingsmelding nr.31(2007-2008): *Kvalitet i skolen.* Oslo
- Kvale, S.(2.utg. 2010): *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole.* Oslo: Universitetesforlaget.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003): *Situert læring og andre tekster.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Moxnes, P. (1983): *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet.* Oslo: Institutt for sosialvitenskap.
- Møller, J. (2006): *Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse?* I Møller og Fuglestad (red) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler* (s 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.

Nilsen, N.O. (2010): *Rektors ledelseskompetanse- hva skal til for å utvikle en digital kompetent skole?* I Andreassen, R.A., Irgens, E., Skaalvik, E. (red) (2010): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Postholm, M.B. (2010, 2.utg.): *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Senge, P. (1999): *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*: Egmont Hjemmets Bokforlag

Skrøvseth, S. og Tiller, T. (2011): *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Thagaard, T. (2006): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, T. (1989): *Erfaringslæring: en utfordring i kompetanseoppbygging*. Ledelse i skolen, hefte nr. 12.

Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tronsmo, P (2010): *Bedre skole*. Nr. 1-2010 Tidsskrift for lærere og skoleledere. Utdanningsforbundet.

Wadel, C.C. (1997): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I: Fuglestad, O.L og Lillegjord, S.(red): *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wadel, C.C. (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek a/s

Wadel, C.C.(2008): *En Lærende organisasjon. Et menneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

<http://www.nsd.uib.no/personvern>, lastet ned 08.03.2011

http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/TALIS_2008.pdf lastet ned 18.05.2011

http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=36771&epslanguage=NO lastet ned 03.06. 2011

<http://www.udir.no/Brosjyrer/Statedsanalysen-og-Organisasjonsanalysen---verktoy-for-skoleutvikling/> lastet ned 07.06.2011

VEDLEGG 1

INTERVJUGUIDE

Beskrivelse av prosjektet

Jeg jobber med Master i skoleledelse og jeg skal gjøre en undersøkelse blant skoleledere om deres erfaring og opplevelse med utvikling av lærernes læring. Jeg ønsker å få mer kunnskap om hvordan skoleledere jobber med å implementere styringsdokumentene blant lærerne, og hvilke erfaringer de har gjort seg med dette arbeidet.

Informert samtykke

Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet før, under og etter. Du kan avstå fra å svare på spørsmål. All informasjon jeg mottar i dette intervjuet vil bli anonymisert i det videre arbeidet. Råmaterialet, notater og lydfiler vil bli slettet/makulert etter at arbeidet med masteroppgaven er avsluttet.

Tema: Ledelse av lærende skoler

Problemstilling: Hvilke erfaringer har skoleleder med ledelse av lærernes læring?

Forskningsspørsmål/intervju-guide

1. Innledning

- Hensikten med intervjuet
- Situasjonen og formålet med samtalen
- Bruk av båndopptaker og notater
- Anonymitet
- Viktig å få fram din opplevelse, både positive og negative erfaringer

2. Bakgrunn

- Faglig bakgrunn
- Erfaring som skoleleder, i kommunen, fra andre kommuner, fra andre skoleslag
- alder

3. Hvordan tenker du som skoleleder om pedagogikk og didaktisk kompetanse?

- På hvilken måte opplever du lærernes pedagogiske aktivitet på skolen?
- I hvilke grad ses valg av arbeidsmåter i sammenheng med organisering?
- På hvilken måte brukes kriterier for måloppnåelse, og hvordan påvirker dette lærernes undervisningen?
- I hvilken utstrekning diskuteres disse spørsmålene i kollegiet? På team og i plenum.
- På hvilken måte tar du som skoleleder initiativ til disse diskusjonene?
- Hvordan legger du som skoleleder til rette for erfaringsdeling/aksjonslæring?
- Hva opplever du som skoleleder utfordrende i utviklingen av skolens læringskultur?
- På hvilken måte og i hvilken grad opplever du delingskulturen på skolen?

- Hvordan jobber dere med å utvikle evalueringskompetansen?(hva skjer i opplærings situasjonen, resultater som oppnås, evalueringer, forbedringer og utvikling)
- Hvordan samarbeider dere med andre skoler om erfaringsutveksling og lærernes læring?

4. **Hvordan tenker du som skoleleder om utviklingskompetanse?**

- Hvordan organiseres lærernes læring på din skole?
- Hva er din begrunnelse for dagens organisering av lærerne?
- Hva er innholdet i disse foraene?
- Hvordan er du som skoleleder involvert i de faglige samtalene i disse foraene?
- Hvordan organiseres teamstrukturen på skolen?
- Hvordan ledes teamene?
- I hvilken utstrekning deltar du som skoleleder på teammøtene?
- Hva er din rolle som skoleleder i teamene?
- Hva er innholdet i den bundne tiden til lærerne på skolen?
- I hvilken grad er lærerne bevisstgjort og får mulighet til å ta ansvar for utviklingen ved skolen?
- Hva slags kompetanse trenger du i personalet for å dekke skolens behov?
- Hvordan jobber du som skoleleder for å utvikle kompetansen i personalet?
- Hvilke prosesser har du med kollegiet i arbeidet med kompetanseutvikling?

5. **Hvordan tenker du som skoleleder om skolens kultur for læring**

- Hvordan prioriterer du som skoleleder lærernes læring, kunnskap og utvikling? (verdsetting og vektlegging)
- På hvilken måte viderefremmes kunnskapen til personalet når noen deltar på kurs/tar etterutdanning eller videreutdanning?
- Hvordan brukes denne kunnskapen som utgangspunkt for refleksjon og læring av egen praksis ved skolen?
- Hvordan opplever du lærernes læringskultur på din skole?
- Hvilken rolle har du som skoleleder i læringskulturen på skolen?

Vedlegg 2 – meningsfortetting og kategorisering

	Skole	Sitater
Kategorier		Læringsledelse og læringsprosesser
<ul style="list-style-type: none"> • Skoleleders profesjonalitet i læringsledelse 	Skole 1 Per 34 år	<p>"Og så er det en del ting som faller utenfor, det som nevnes med drift, f.eks elektriker som kommer innom og som skal ha slik og slik og det er blitt mye mer som er dyttet på oss. Og noe av det nye som er dyttet over på oss er endringer i renholdsrutiner og oppgaver som er forventet at vi skal gjøre selv. Det er mange tidstyver som er kommet inn og det å jobbe med fag det blir en veldig liten del av gjerningen min. At jeg skal fare rundt å skifte lyspærer like ofte som jeg skal veilede kollegaer, det er trist det".</p> <p>"Jeg skulle ha ønsket mer tid til direkte oppfølging, men det som jeg ser at jeg må gjøre for å få ting til å lykkes er å få laget en "lekse" som det jobbes med i etterkant av ulike opplegg slik at lærerne styrer seg mer selv i forhold til prosessen".</p>
	Skole 2 Kari 54 år	<p>"...der jeg ønsket å få vite hva slags mål de har med jobben sin, hvorfor de ønsker å jobbe på skolen her, om de har et felles mål som de jobber mot, om de syntes at de drar i samme retning, om de får brukt det de kan og det de vet, om de får faglig støtte og utfordringer fra kollega og fra meg da, om de har behov for mer kunnskap for å gjøre arbeidet bedre, hva lykkes vi med og hvorfor, hva lykkes vi ikke med, forventninger til hverandre, forventninger til meg og det om alle bidrar og tar initiativ, og de greier å si fra hvis det er noe som ikke fungerer.."</p>
	Skole 3 Ola 41 år	<p>"Så tror jeg at hvis du skal ha læring i personalet så må du som leder tenke at du har forskjellige roller, den ene rollen er kanskje at du er en konstruktør, den andre rollen er at du er litt lærer selv, du må sette deg litt inn i det som skal læres, ikke alt for du skal ikke være fagperson. Men du skal være en leder god nok slik at du kan vise veien og være med å planlegge prosessen".</p> <p>"...noe av det første jeg gjorde var klassevandring som jeg kaller det....det går ut på at du er i klasserommet og observerer hva de gjør. For at det ikke skal virke som en kontroll og veldig påtrengende og ubehagelig så har jeg veldig tru på å være positiv. At du egentlig tenker, du har atferdspsykologien, læring om atferd og korrigerende av atferd der du bruker positiv forsterking. Den metodikken er veldig smart å bruke i en begynnelse der du ser på hva de gjør og skryt veldig av det dem har gjort".</p>
	Skole 4 Leif 56 år	<p>"... det må jo være noe mer enn bare å få fram tallene og svarene, og det er jo det som er den store utfordringen, det er jo å omsette de tallene og de resultatene du ser i en eller annen slags endring. Altså, det får en konsekvens at vi skårer dårlig på leseferdigheter, vi må gå inn og se om vi gjør dette fornuftig, altså....gjør andre skoler som lykkes.... hvordan gjør de det"?</p>

	<p>Skole 5 Pål 58 år</p>	<p>"Jeg så jo det da jeg kom hit i 2001 at det var mye individuelt arbeid blant lærerne, de drev individuell praksis, litt lukkede dørs politikk når det gjaldt klasserommene. De lukket døra og gikk inn til sitt klasserom på hver sin side av gangen, og møtes igjen når det ringte ut. Og så kom det etter hvert en del krav om at en skulle utvikle skolene som lærende organisasjoner, det syntes jeg var veldig spennende for da tenkte jeg at det ble kollektiv læring, snu om fra det individuelle til det vi hadde i lag".</p> <p>"Det gjorde at en måtte begynne å tenke mitt team i stedet for min klasse. Det ble gjerne tre lærere som eide ansvaret for hvert trinn, vi er en tradisjonell to parallell skole, så de fleste trinn hadde tre lærere..."</p> <p>"Vi har fellesøker hver uke, men vi har nå lagt opp til at de tre lærerne har hver sine oppfølgingsområder. Vi har tre hovedoppfølgingsområder i det året her, det er PALS fordi vi er en PALS-skole og har satset på det i fire år. Så en på teamet har ansvar for oppfølgingen av PALS, en har ansvar for vurdering og oppfølging av det og den tredje går på helheten rundt IKT, bruk av Fronter, vurdering og implementering av nye programvarer".</p> <p>"...da blir jeg involvert og det blir helt riktig og viktig....Da involverer ledelsen seg ganske betraktelig i slike prosesser, for også å forsikre seg at en greier å komme gjennom det med gode løsninger, men jeg ser jo at jeg gjerne skulle ha involvert meg mer".</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Didaktiske og pedagogiske satsingsområder og kompetanse 	<p>Skole 1 Per 34 år</p>	<p>"...vi kjører, det er vel litt uformelt. Det å kjøre uformelt hos oss kan gjerne få fram flere ideer i forhold til hva vi skal drive med og hvordan vi skal gjøre det. For meg blir det kunstig å lage veldig formelle møter av det når vi er så liten personalgruppe på skolesiden. Så jeg har valgt å gjort det slik, men vi prøver å kjøre mest mulig demokratiske i forhold til hva vi gjør. Noe er vi forpliktet til å gjøre fra økonomiplaner og mer toppdokument som kommer ovenfra".</p>
	<p>Skole 2 Kari 54 år</p>	<p>"På skolen, spesielt ungdomstrinnet har de ikke prioritert det arbeidet høyt nok i forhold til vurdering i fagene.jeg har ikke bra nok system på det, har ikke det og ser det".</p> <p>"Teamarbeidet legger jeg lite føringer på, jeg prøver å komme meg med på teamarbeid slik at jeg går litt rundt, der strekker ikke tiden til, der er viljen bedre enn..."</p> <p>"..blir for lite av det er å komme seg ut i klasserommene og kanskje se hvordan lærerne fungerer der, se hvordan lærere og elever fungerer sammen, det kunne jeg tenkt meg å gjort mye mer av. Jeg har jo hatt lærere som har etterlyst veiledning og jeg kunne hatt veldig lyst til og gjort det, men det strekker ikke tiden til"</p>
	<p>Skole 3 Ola 41 år</p>	<p>"Vi valgte ut tre områder som var; skole/hjem-samarbeid, læring eller de ferdighetene som står i læreplanen og den tredje var læringsmiljø. Og ut fra de tre tingene der så valgte vi læringsmiljø og vi har søkt om bli PALS-skole, som er et atferdsprogram som er veldig omfattende. Når vi valgte PALS og jobbe med</p>

		<i>læringsmiljøet så er fordi at de diskusjonene så mente vi at vi kunne profittere på å bli bedre innenfor det område. Det andre vi skal jobbe med er egentlig ferdigheter og da bestemte vi ganske fort at vi skulle jobbe med å lage leseplan, skriveplan og regneplan..."</i>
	Skole 4 Leif 56 år	<i>".....nå innfører vi SOL-prosjektet her i kommunen og på skolen. Vi skal ha en egen gruppe, disse ressurslærerne som blir kurset, de skal etablere en leseplan for denne skolen som innbefatter blant annet SOL. Vi er kommet langt på akkurat det feltet, matematikk litt svakere, men godt på den måten at vi har fått en spesialpedagog som har matematikk, som har realfag så det er en spennende kombinasjon". "Vi har et stort satsningsprosjekt som går på ART, innføring av ART på denne skolen, og det er en enorm mental prosess også på det, det er liksom å forstå hva det er, hvorfor skal vi ta det i bruk, hva er det som er nytt i forhold til tidligere, og vi har brukt ledermøtene til å holde en kontroll på prosessen slik at vi fra høsten kan sette i gang på alle trinn med samtlige lærere".</i>
	Skole 5 Pål 58 år	<i>"...vi stiller en del krav til det som skal skje i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid". "Spesialundervisning, vurdering, oppfølging, vi skal i gang med et leseoppfølgingsprosjekt som heter SOL (systematisk oppfølging i lesing), alt dette her er en del av vurdering og der må læringen og utviklingen skje på teamene". "Og så har vi dannet team og arbeidssammenhenger i forhold til PALS, PALS-systemet vårt, det har vi endret. Det nye PALS-teamet har representanter for hvert trinn, og da trekker vi den mer samlet inn mot læregjengen i stedet for å ha et eksternt team som på en måte skal trekke og så er vi andre litt på avstand, så nå har en slått knuten rundt den enkelte læreteam.."</i>
Kategori		Læringsarenaer
<ul style="list-style-type: none"> • Teammøter og plangruppe 	Skole 1 Per 34 år	<i>"liten personalgruppe, derfor har vi bare fellesmøte". (4 lærere)</i>
	Skole 2 Kari 54 år	<i>"Alle har teammøte to timer pr uke, og så har vi fellesteam en gang i måneden, ett for barneskolen og ett for ungdomstrinnet. Så har vi personalmøte hver 3.uke og da er alle tilstede....."</i>
	Skole 3 Ola 41 år	<i>"....sammen med plangruppa som er styringsgruppa på skolen, så har vi diskutert hva vi skal satse på. Jeg jobber veldig slik at den gruppa skal ha mye den skal ha sagt. Mange rektorer tenker, i hvert fall de jeg kjenner tenker at styringsgruppa skal ikke bestemme, men skal være med å gi råd til rektor. Hos oss er det slik at jeg prøver så godt jeg kan å følge visseså prøver jeg å tenke meg en ekstra gang om hvis jeg ikke er helt enig med styringsgruppa, å prøve å følge opp det de sier da, på den måten får de eierforhold".</i>
	Skole 4 Leif 56 år	<i>"Jeg har ikke noen rolle på teammøtene, jeg deltar ikke på teammøtene.... All annen informasjon får de enten</i>

		<i>via mail eller via teamlederne etter møtene</i>
	Skole 5 Pål 58 år	<i>"Teamarbeidet, slik som vi ser det handler om å arbeide sammen. Teamene jobber også med planlegging og ukeplanjobbing, men det er mer et for og etterarbeid til undervisningen vil jeg si". "Jeg deltar på en del, men da har det som regel vært knyttet mot saker...vi har hatt en del oppfølging på klasseledelse, har hatt prosjekt som går på det. Og da blir jeg involvert og det blir helt riktig og viktig, jeg har også vært med på en del teammøte der en har hatt spesielle utfordringer mot enkeltelever slik at vi eier problemstillingene i lag, ikke bare en og en lærer, og det samme med klager og konflikter",</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Nettverk mellom skoler 	Skole 1 Per 34 år	<i>"...ganske alene med ansvaret for 1.-2.trinn, 3.-4.trinn og 5.-7.trinn og ved samarbeid med andre skoler får en diskuterer med andre lærere som er i akkurat samme problemstilling som deg selv".</i>
	Skole 2 Kari 54 år	<i>"...bare to skoler som har felles nettverk, dermed har de nettverk med kultur og barnehager. Dette kaller de avdelingsledermøter".</i>
	Skole 3 Ola 41 år	<i>"...vi er inndelt i områder i kommunen, der vi hører til i indre nettverk når det gjelder barneskole, og så har vi et nettverk som bare går på ungdomsskole. Det er inspektøren som er deltaker i barneskolenettverket, og jeg i ungdomsskolenettverket, det har vi delt opp på skolen".</i>
	Skole 4 Leif 56 år	<i>"For noen år siden var det opprettet noen nettverk i kommunen for å utarbeide lokale læreplaner, men det har ligget mye og svevd i påvente av at noen må ta en avgjørelse på at vi skal gå videre. Det må være en mening med det en gjør..." "...skoleledernetverket som består av rektorer, inspektører, de tillitsvalgte, administrasjonen var representert der og så var det kommunalsjefen og så var det skolefaglig rådgiver hos rådmannen..."</i>
	Skole 5 Pål 58 år	<i>Ingen lærernetverk. Som Ola, siden de jobber i samme kommune.</i>
Kategori		Utviklingskompetanse
<ul style="list-style-type: none"> • "Fra prosjekt til daglig drift" 	Skole 1 Per 34 år	
	Skole 2 Kari 54 år	
	Skole 3 Ola 41 år	<i>"...å følge opp etterpå det trur jeg kanskje er det vanskeligste. Når du nærmer deg at det er implementert og greier å holde temaet varmt, det har vel ganske mange skoler brent seg på at man har kjørt et prosjekt og brukt mye tid på det. Så har man ikke tenkt på at man skal vedlikeholde det, det er en kjempeutfordring".</i>
	Skole 4 Leif 56 år	
	Skole 5 Pål 58 år	<i>" Det nye PALS-teamet har representanter for hvert trinn, og da trekker vi den mer samlet inn mot læregjengen i stedet for å ha et eksternt team som på en måte skal trekke og så er vi andre litt på avstand, så nå har en slått</i>

		<i>knuten rundt det enkelte læreteam. Så det virker bra, så PALS-teamet er endret underveis for å komme i en permanent form. Nå er prosjektet over i driften og det har vi markert, vi er ferdig med prøveperioden, innføringen, nå er dette en del av skolens drift”.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Utvikling av fagkompetanse 	Skole 1 Per 34 år	<i>”Å utvikle samarbeid med andre skoler er den måten vi har løst noe av utfordringene med å være en liten skole”. ”Vi så det og sliter med at det er mye arbeid som faller på hver enkelt og vi har samarbeid med en annen skole. Fikk i gang et samarbeid i år og det er veldig positivt at vi kan få et litt større fagmiljø og flere å diskutere med”. ”Så jeg har bedt om å bli prioritert i forhold til lederpåfyll, ledelse og administrasjon. Litt generelt vurderte jeg rektorskolen i fjor som i utgangspunktet skal være et tilbud til ferske rektorer som blir prioritert inn i denne utdannelsen. Nå har jeg to års erfaring og har litt mer utbytte av den utdanningen nå”.</i>
	Skole 2 Kari 54 år	<i>”Utfordringen er å få alle til å jobbe i samme retning, og jeg ser at utfordringen er mye større i ungdomsskolen enn i barneskolen, i hvert fall her”. ”Jeg ser at vi mangler fagkompetanse etter hvert, vi kommer til å mangle fagkompetanse i norsk på ungdomstrinnet og så får vi ikke tilsatt noen i år, det er det som er problemet for du kan ikke søke etter kompetansen du må prøve å finne den i det teamet du har, så akkurat det er litt vanskelig”. ”Jeg ser for meg at noen team kommer til å følge opp dette veldig bra og noen gjør det ikke. Jeg tror det blir ungdomsskolen som får den største utfordringen. Hvorfor skal de drive med klasseledelse når de har så store elever som kan ta ansvar selv?”</i>
	Skole 3 Ola 41 år	<i>”Det har vært mye kursing på ledelse, så vi har hatt diskusjoner på det med ledelse, det er litt variert, men trykket på økonomi og ressursene er ganskemerker vi ganske godt i vår kommune”</i>
	Skole 4 Leif 56 år	<i>”..Kunst&Håndverk, ikke på noen av sidene i faget har vi kompetansen inneværende år og vil heller ikke få det til neste år. Det har vært en utfordring for vi føler ikke at vi har vært noen god skole når i ikke har kompetanse på alt.....”</i>
	Skole 5 Pål 58 år	<i>”... veldig spent på om vi klarer å til en god rekruttering av yngre, tydelige, dyktige mannlige lærere. Det har vi trengt for å få balanse i miljøet, læringsmiljøet. Og identitetsdannelsen til den enkelte elev har også godt av at det ikke bare går damer rundt her..” ”Jeg prøver meg nå med å ansette en lærer på oppgaver, spes.ped slik at vedkommende ikke kan gjøre krav på alle mulige slags oppgaver, men jeg har definert hva jeg har behov for og ansetter på det, jeg prøver meg på det”.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Skoleeiers rolle i skolens lærings- kultur 	Skole 1 Per 34 år	<i>”Det blir mye fokus på frister og det blir veldig mye økonomi, det blir mye fokus på trivielle fakta selv om ..nei, det blir for mye fokus på økonomi”.</i>
	Skole 2 Kari 54 år	<i>”Det å få tak i folk er vanskelig og nå har vi kniven på strupen for at vi må redusere, kommunestyret er ikke i det hele tatt interessert i om jeg mangler kompetanse</i>

		<i>eller noe, ikke.....nei, det er de ikke interessert i det hele tatt".</i>
	Skole 3 Ola 41 år	<i>"Samtidig så har jeg en mentor, det er ikke alle rektorene som har det, men jeg er så heldig å ha det, så vi har møttes en del. Det var fordi jeg hadde en utfordring som jeg med min sjef, kommunalsjefen og jeg ble enig om at jeg skulle prøve det fordi det er flere av enhetslederne som har mentorer eller coach da".</i>
	Skole 4 Leif 56 år	<i>"..i min tid som leder når jeg søker et nettverk så føler jeg at der må man være for å selvfølgelig å lære litt praktisk som skoleleder, det er viktig. Men også diskutere de lange linjene som skoleeier er opptatt av, og hvis det ikke er noen som har styringssignaler fra skoleeiers sin side, da føler jeg at det er litt bortkasta tid i det her. For tross alt, noen steder skal signalene komme fra eller så kommer de andre steder fra, da har vi nokså vid fortolkning i Norge". "den som egentlig skal ha ansvaret for disse møtene, for vedkommende er for det første hun meget kompetent, hun har oversikten, hun sitter med alt som kommer inn av styringssignal utenfra og hun vet hva som må gjøres for skolene i kommunen".</i>
	Skole 5 Pål 58 år	<i>"Det og det skal vi gjennomføre, det og det erkommunesatsing, og de satsingene kan være slik at alle er med på det, men det kan gjerne være slik at en ser at alle er med på det og så blir det to som ikke er med på det. Da føler vi at det er litt ugreit da, for jeg syntesskolen , altså kommunen må eie skolene, ikke bare i teorien, men også i praksis da. Og felles satsing i kommunen er ofte det som styrker skolene til å vite at vi går samme vei.... de som ikke vil være med på fellestanken de hindrer gjerne en kommunal utvikling".</i>

VEDLEGG 3- informasjonsbrev

Turid Furumo
Rognebærsvingen 22
6429 Molde

Molde februar 2011

Mobiltelefon: 411 94 655
Mailadresse: turid.furumo@eideskolen.no

Til rektor ved skole

Forespørsel til rektor om å delta i intervju.

Jeg er mastergradsstudent ved NTNU, Program for lærerutdanning, og ønsker i forbindelse med masteroppgaven å gjennomføre intervju med skoleledere om deres erfaring og opplevelse med å utvikle lærernes læring.

Jeg er opptatt av hvordan skoleleder er med på å utvikle lærerne sin læring, på områder som pedagogisk kompetanse, didaktisk kompetanse og utviklingskompetanse sett i sammenheng med de krav og forventninger som er i styringsdokumentene.

For å få kartlagt dette ønsker jeg å intervju 6 skoleledere som har ulik erfaringsbakgrunn, ulik alder, jobber i ulike skoler mht til størrelse og der begge kjønn er representert.

Intervjuet vil bli foretatt på skolen hvis den som intervjues ikke har andre ønsker. Intervjuet vil ta ca 1 t å gjennomføre, og jeg vil ta lydopptak og notater underveis.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Du kan på et hvilket som helst tidspunkt og uten nærmere begrunnelse trekke deg. Alle innsamlede data fra deg vil da bli slettet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å identifisere deltakerne i undersøkelsen i den ferdige masteroppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig og sensurert. Planlagt innlevering er 10.juni 2011. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S og blitt godkjent.

Min veileder er Roy Asle Andreassen, Høgskolelektor ved Høgskulen i Volda. Jeg håper du stiller deg positiv til å delta i undersøkelsen, og jeg tar kontakt med deg for nærmere avtale om tidspunkt for intervjuet.

Med vennlig hilsen

Turid Furumo

VEDLEGG 4- samtykkeerklæring

Turid Furumo

Rognebærsvingen 22

6429 Molde

Innhenting av informert samtykke

Jeg viser til vedlagt informasjonsskriv og forespørsel om å delta i intervjuundersøkelsen.

Jeg,(navn)

på skole, svarer ja til å delta i nevnte intervju under de betingelser som er nevnt i informasjonsskrivet.

Jeg treffes på tlf.....(arbeid), tlf.....(privat).

Vennligst send skjemaet pr.mail og før intervjuet lever en underskrevet utgave.

Har du spørsmål kan du kontakte meg på telefon 411 94 655.

Dato.....

Underskrift.....