

Svein Ove Dyrdal

***Hvordan kan skoleledere legge til rette
for å skape en god læringskultur
med fokus på elevenes læring og utvikling?***

Masteroppgave i skoleledelse

Våren 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Program for lærerutdanning

Svein Ove Dyrdal

Hvordan kan skoleledere legge til rette for å skape en god læringskultur med fokus på elevenes læring og utvikling?

Master i skoleledelse
NTNU 2016

Forord

Med denne masteroppgaven, er en fireårig reise innen utdanning i skoleledelse over. Det hele startet med rektorutdanningen høsten 2012 og fortsatte med veien mot en masteroppgave høsten 2013. Jeg vil i denne anledning takke NTNU, program for lærerutdanning for et fantastisk studium der teori, forskning og egen praksis har hatt muligheten til å gå hånd i hånd. Det har vært tre meget spennende år med muligheter til nettverksbygging over det ganske land. Legger ikke skjul på at det har vært en krevende reise med både familieliv, 100 % jobb og 30 studiepoeng hvert år i alle fire årene.

Det er ikke bare min egen skyld at jeg har kommet meg gjennom denne reisen, jeg vil med dette rette noen takkeord til nødvendige medspillere på reisen.

Jeg vil starte med å rette en stor takk til min hovedveileder Anne Berit Emstad som på en konstruktiv, oppløftende og fremtidsrettet måte har fått meg gjennom oppgaveskrivingen på en positiv måte. Med reflekterende spørsmål, gode faglige tilbakemeldinger, motiverende dialog og gode tips har du ledet meg til målet. Du har vært «på» hele tiden med gode påminnelser underveis.

Jeg vil også rette en stor takk til min arbeidsgiver Selbu videregående skole ved rektor Anna Rapp som også har bidratt på reisen med gode faglige og reflekterende samtaler omkring tema som har vært relevante i oppgaveskrivingen. Det er også på sin plass å rette en stor takk til hele ledelsen på skolen som har vært villig til å legge til rette for bruk av min arbeidstid slik at det var mulig å komme i mål med denne forskningen. Jeg vil også uttrykke en stor takk til «Lia videregående skole» og de ansatte som har stilt opp både ved intervju samt stilt sine møtearenaer til disposisjon for denne oppgaven.

En stor takk vil jeg også rette til mine medstudenter som har både gitt meg gode tilbakemeldinger og vært en oppmuntrende og god samtalepart gjennom alle studieårene.

Til slutt vil jeg nevne min familie og spesielt Gunn Heidi som til enhver tid har stilt seg positive til min tidsbruk og til tider liten deltakelse i en seks personer stor familie sin hverdag med dens meget aktive gjøremål. De har aldri utfordret meg på tidsbruken og lojalt stilt seg bak mine prioriteringer og støttet meg på veien fremover til fullføringen av denne masteroppgaven.

Selbu, juni 2016

Svein Ove Dyrdal

Sammendrag

Med en økende globalisering, teknologisk utvikling og et behov for økende kunnskap hos ansatte i yrkeslivet, vil den største og viktigste oppgaven for fremtidige skoleledere være ledelse av endring. Fremtidens skole må forholde seg til stadige endringer med nye behov samtidig som man har fokus på primæroppgaven – sørge for at morgendagens elever har både kunnskaper og ferdigheter til å møte det 21. århundre. I forskningsprosjektet i denne studien har jeg valgt å rette søkelyset inn mot bruken av felles møtearenaer mht. bruk av tid og fokus rettet inn mot temaet; Læringskultur. Empirien i studien er bygd på observasjoner av ulike møter fra fellesmøter for hele skolen til møter for den enkelte klasse. Det er gjennomført intervjuer for å validere observasjonene. I tillegg har jeg foretatt noe dokumentanalyse som grunnlag for en beskrivelse av hva skolen har arbeidet med de siste årene samt hvilke føringer ledelsen har lagt for bruk av felles møtetid. Problemstillingen til denne studien er:

Hvordan kan skoleledere legge til rette for å skape en god læringskultur med fokus på elevens læring og utvikling?

For å utdype problemstillingen har jeg brukt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan bidrar skoleleder gjennom sin pedagogiske ledelse til å videreutvikle læringskulturen i skolen?
2. Hvordan lærer lærerne av hverandre i et læringsfellesskap på skolens ulike møtearenaer?

I denne studien har jeg benyttet en kvalitativ datainnsamlingsmetode ved bruk av både observasjon av ulike fellesmøter og intervju av to lærere som har deltatt i minst to møter og derav et felles møte, for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. I tillegg har jeg analysert referater og planer tilsendt fra skolen.

Teorien som benyttes er hentet fra forskningslitteratur med fokus på læringskultur og skoleutvikling i egen organisasjon.

Funnene i denne forskningen er knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Skolelederen må være tydelig og ha høye forventninger til arbeidet med målene for organisasjonen. Det må være en tydelig og engasjert pedagogisk ledelse som er involvert i alle læreprosesser. Lederen må både gå foran, ta del i samt evne å delegerer myndighet i utviklingsprosessene. Utviklingen av et profesjonelt læringsfellesskap fungerer best når de ansatte får tilgang på ny kunnskap som er relevant med påfølgende innføring i teorier samt bruk av verktøy og metoder som lærerne kan bruke i sin praksishverdag i klasserommet.

Abstract

With increasing globalization, technological development and a need for further knowledge on the part of employees in working life, the biggest and most important task for future school leaders will be to manage change. The school of the future will have to relate to constant changes and adjustments entailing new demands, while at the same time focusing on its prime task – making certain that the students of tomorrow master both knowledge and skills to face the 21st century. In the research project of this study I have chosen to examine the use of meeting grounds as well as the use of time and the focus on the topic *learning culture*. The empiricism in this study is based on observations from various meetings, ranging from general meetings for the entire school body, to meetings in a specific class. Interviews have been carried out to validate these observations. In addition, I have carried out document analyses which serve as a basis for a description of what this school has been working with the past years. Moreover, I have scrutinized the guidelines on which the school management has based their exploitation of general meeting time.

The thesis question of this study is:

How can school leaders contribute to creating the basis for a good learning culture with focus on students' learning and development?

In order to elaborate the thesis question, I have applied the following research questions:

1. How can school leaders through their pedagogical leadership contribute to develop the school's learning culture?
2. How do teachers learn from each other in the learning environment of their school's different meeting arenas?

In this study I have employed a qualitative method for gathering data approach, using both observations from different general meetings, in addition to an interview with two teachers who have participated in at least two meetings, of which one is a general meeting, for the purpose of examining the thesis question as well as the research questions.

The theories which have been applied are taken from research literature focusing on learning culture and school development within one's own organization.

The findings in this investigation are attached to the thesis question and the research questions. School leaders have to be explicit and have high expectations to the process of working with the goals for the organization. There has to be an unequivocal and involved pedagogical leadership participating in the learning process. The leader has to show the way

and be engaged. Furthermore, the leader has to have the ability to delegate authority in the processes of development. The advancement of a professional learning community is optimal when the employees have access to new and relevant knowledge, accompanied by the introduction to applicable theories, and have accessibility to tools and methods which the teachers can apply in their practice in their respective classrooms.

Innhold

Forord.....	III
Sammendrag	IV
Abstract.....	V
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Tema og hensikt	3
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4 Tidligere forskning.....	4
2.0 Teori.....	7
2.1 Læringsmiljø og læringskultur	9
2.2. Organisasjonslæring.....	11
2.3. Profesjonelle læringsfellesskapet.....	12
2.4. Ledelse av det profesjonelle læringsfellesskapet.....	13
2.4.1 Instructional leadership	16
2.4.2 Transformasjonsledelse	17
2.4.3 Distribuert ledelse	18
3.0 Metode	21
3.1 Datainnsamling	21
3.2 Utvalg	22
3.3 Kombinasjon av to metoder; observasjon og intervju	23
3.3.1 Observasjon som metode	23
3.3.2 Intervju som metode.....	25
3.4 Analyse og presentasjon av data.....	26
3.5 Validitet.....	28
3.6 Reliabilitet	28
3.7 Overførbarhet	29
3.8 Etikk.....	29
4.0 Presentasjon av empiri	31
4.1 Hvordan kan skoleleder gjennom sin pedagogiske ledelse legge til rette for å videreutvikle læringsfellesskapet med fokus på læringskulturen i skolen ved å benytte de ulike læringsarenaene?	31
4.1.1 Læringskultur og læringsfellesskap	32
4.1.2 Forventninger både fra ledelsen og lærere.....	34

4.1.3 Struktur og regler	35
5.0 Diskusjon	39
5.1 De enkelte møtene som læringsarenaer	39
5.2 Deltakernes forståelse av begrepene læringsfellesskap og læringskultur	43
5.3 Deltakernes opplevelser av forventninger til ledelsen, lærere og elevers læring.....	45
6.0 Avslutning.....	49
6.1 Oppsummering.....	49
6.2 Konklusjon.....	50
6.3Veien videre	51
6.4 Egne refleksjoner	52
7.0 Referanser	53
8.0 Innholdsliste for vedlegg.....	55

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Opplæringsloven er styrende for enhver aktivitet i den norske skolen. I formålsparagrafen gis det et klart mandat for hvordan skolen skal utøve sin virksomhet. Blant annet står det:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Lovdata: Opplæringslova av 01.10.2015, §1-1, 5. avsnitt).

Dette avsnittet i Opplæringslovens formålsparagraf gir klare føringer for hva skolen skal vektlegge i sitt daglige arbeid. En videreføring av dette finner man i Melding til Stortinget 28: *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet* som ble lagt frem av kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen 13. april 2016. I tillegg er det i Opplæringsloven en egen paragraf, 9a, som sier noe om læringsmiljøet:

§ 9a-1. *Generelle krav*

Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

Begrepet læringsmiljø er definert fra Utdanningsdirektoratet (2009, s.2) på følgende måte:

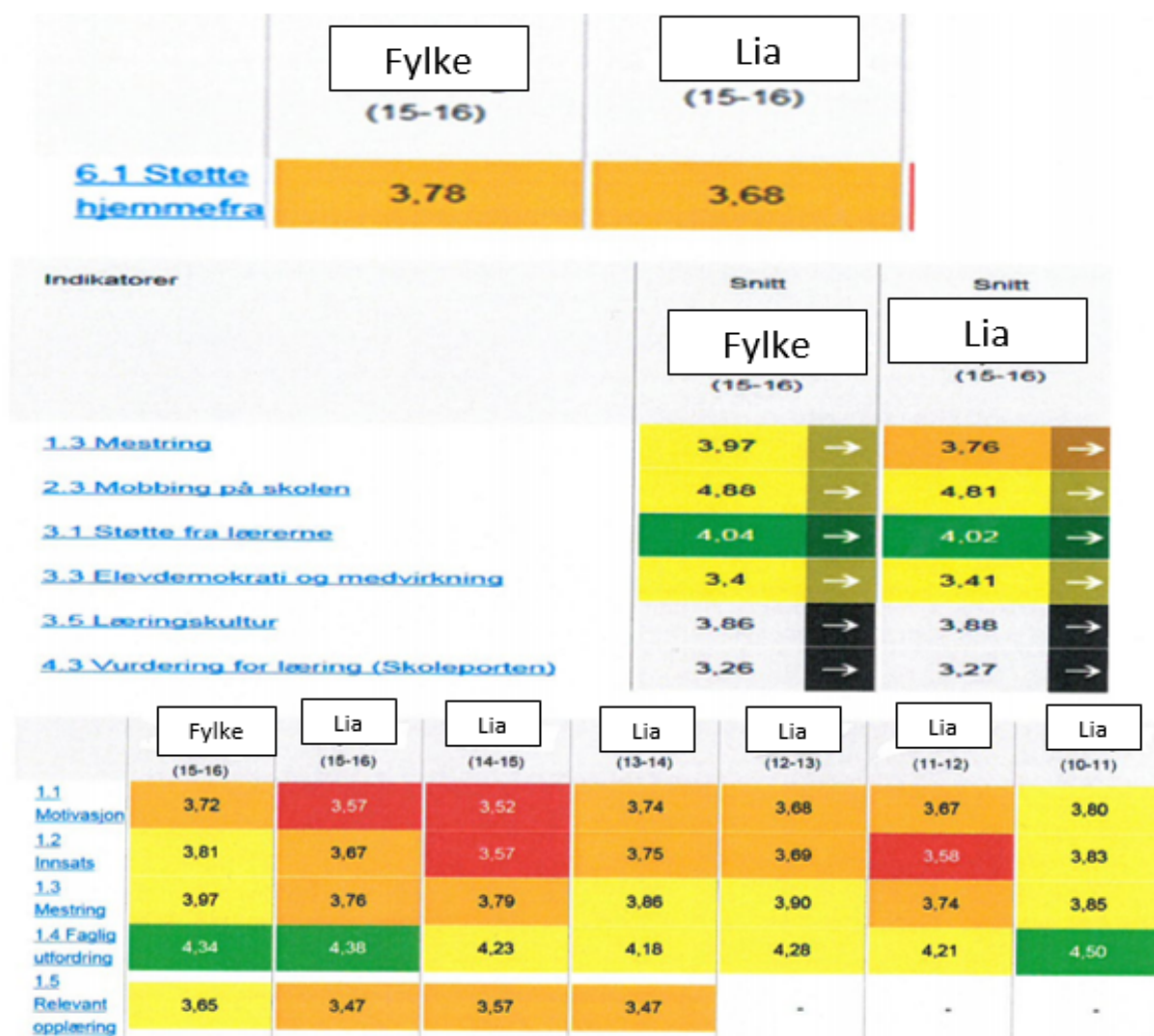
Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til en positiv læring og utvikling for den enkelte elev og skal samtidig sikre eleven en skolehverdag som fremmer helse og trivsel. Med læringsmiljøet forstås de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen. Disse faktorene er i hovedsak relatert til vennskap og deltagelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer og regler, verdier, forventninger til læring og det fysiske miljøet i skolen. Samlet kan dette også omtales som elevenes arbeidsmiljø.

Med begrepet læringskultur bruker jeg definisjonen fra Wadel (2008, s.24): *“som de kulturelle verdisettinger og kulturelle oppskrifter organisasjonsdeltakerne har med hensyn til læring og læringsmessig organisasjon av læring”*.

Et meget aktuelt og interessant område å forske på da det i løpet av de tre til fire årene elevene er innen den videregående opplæringen legges et grunnlag for fremtidige studier eller yrkesliv. Det å forske på ledelsen sin rolle og betydning innen videregående opplæring har motivert meg stort.

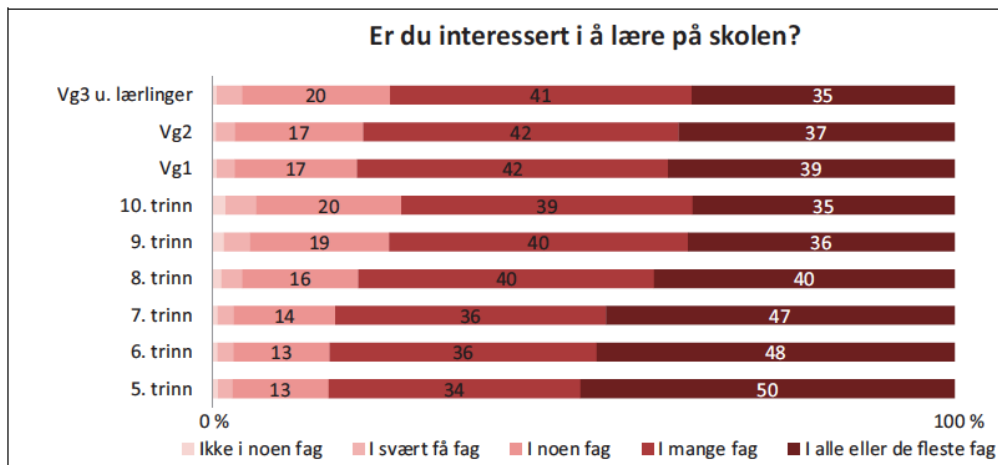
Det finnes resultater både lokalt på den enkelte skole og nasjonalt som viser at det er grunnlag for å se nærmere på de faktiske forhold innen den videregående skolen med fokus på

ledelse. I forkant av min forskning på «Lia videregående skole, fikk jeg tilsendt en del dokumenter hvor blant annet resultatene fra de siste års elevundersøkelse foreligger. Som grunnlag for min forskning har jeg valgt å trekke frem resultatene innen følgende områder; Støtte hjemmefra, Mestring, Mobbing på skolen, Støtte fra lærerne, Elevdemokrati og medvirkning, Læringskultur, Vurdering for læring, Motivasjon, Innsats, Faglig utfordring og Relevant opplæring. Se figur 1 nedenfor:



Figur 1: Resultater fra elevundersøkelse de siste årene ved Lia videregående skole

Når man ser på disse resultatene opp mot hvor nasjonalt anliggende utfordringene knyttet opp mot disse temaene er, har jeg også valgt å ta med en oversikt fra Kunnskapsdepartementet (2011), Stortingsmelding nr 22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*, som også viser den samme trenden i forhold til de utfordringer den videregående skolen står framfor. Se figur 2 under:



Figur 3.1 Interessert i å lære. Prosent

Kilde: Topland og Skaalvik 2010

Figur 2: Elevenes motivasjon for å lære på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011)

1.2 Tema og hensikt

Som det fremgår av både Opplæringsloven og de føringer som legges gjennom signaler Meld. St.28 (2015-2016) *Fag – Fordypning - Forståelse, En fornyelse av kunnskapsløftet*, vil økt læringsutbytte være et mål i fremtidens skole. Temaet i denne studien har fokus på sentrale områder for å kunne øke læringsutbyttet til den enkelte elev: Elevenes læringskultur. Intensjonen med denne forskningsstudien er å kunne gi skoleleder et bedre grunnlag for hvordan man kan benytte felles møtearenaer som et ledd i implementeringen av og utvikling av en god læringskultur. Med bakgrunn i at vi har hatt et politisk nedsatt utvalg som har sett inn i fremtiden og lagt noen føringer for hvordan skolen skal utvikle seg samt hvilke satsingsområder skolen skal prioritere, vil funnene i denne studien kunne være av interesse for alle skoleledere. Det kan også være av interesse for skoleeier der funn peker på klare strategiske tiltak for å gjøre skolen bedre. Ser man på de siste reformer, kan svakheten med disse være noe mangel på klare strategiske føringer og tiltak fra staten sin side for hvordan skolen skal bli bedre på de ønskede målområdene. Det har i for stor grad vært opp til den enkelte skoleeier for hvordan man har innført og implementert nye pålagte tiltak fra statlig hold. Som et eksempel på dette, vil jeg i denne omgang nevne innføringen av ny «Vurderingsforskrift 2011» der intensjonen fra Utdanningsdirektoratet var tydelige på at dette skulle være et tiltak med mål om bedre læring hos elevene og et gjensidig ansvar. Her ble det lagt føringer for hvordan vurderingsarbeidet skulle utføres. Fokus ved innføringen var sentrale områder som; sluttkompetanse, elevmedvirkning, utviklingssamtaler og en dialogpreget

løpende prosess gjennom hele skoleåret. Når jeg her peker på manglende strategiske tiltak, mener jeg på hvilken måte staten og skoleeier bidro til å heve kompetansen hos de som skulle praktisere vurderingsforskriften. Med dette som utgangspunkt mener jeg at det kan være funn i denne studien som kan være av interesse for både skoleeiere og andre skoleledere. I tillegg vil funnene kunne være av interesse for både politiske myndigheter, de som bevilger ressurser til innføring av tiltak, og de som skal bistå med nødvendig faglig påfyll fra Universitets- og Høgskolemiljøet.

I St.meld. nr 30 «*Kultur for læring*» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), pekes det på tre vesentlige forhold som kan virke hemmende på skolens læringskultur;

- organiseringsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling
- manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet
- føyelige ledere

Ved å se nærmere på disse forhold for så å se på hva som kan gjøres for å redusere/minske disse, vil jeg belyse dette med aktuelle teorier. Ut fra de nevnte forhold vil mye av de teoretiske perspektivene her ligge på ledelsesnivå. På hvilken måte skoleleder kan minimalisere disse forholdene vil være av stor interesse.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan kan skoleledere legge til rette for å skape en god læringskultur med fokus på elevens læring og utvikling?

Med bakgrunn i overnevnte problemstilling, er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan bidrar skoleleder gjennom sin pedagogiske ledelse til å videreutvikle læringskulturen i skolen?
2. Hvordan lærer lærerne av hverandre i et læringsfellesskap på skolens ulike møtearenaer?

1.4 Tidligere forskning

Som en del av forarbeidet til denne forskningen, har jeg søkt både i litteratur og tidligere forskning om hva som er gjort tidligere. Jeg har bl.a. funnet at Østlandsforskning er i gang med et 3-årig prosjekt der de skal se på «Betydningen av kunnskap og utdanning» i Hedmark Fylkeskommune. Forskningen her har sitt utgangspunkt i at Hedmark har et av landets laveste utdanningsnivå. Prosjektet skal avsluttes med en sluttrapport våren 2018 så det er lite å finne ut av prosjektet så langt. Utdanningsdirektoratet har hatt fokus på læringsmiljø og

læringskultur via fokus på satsingsområdet «Klasseledelse» siden 2012. Meld.St.28 viser også til et ønske om mere dybdeløring som vil være betinget av en god læringskultur.

OECD viser også i sin publikasjon «Leadership for 21st Century Learning» hvor viktig det vil være at man klarer å etablere gode læringskulturer sett i et ledelsesperspektiv. I denne publikasjonen går det tydelig frem at læring er kjernevirksomheten til skolen der utøvelse av ledelse kan foregå på ulike nivåer i organisasjonen. Det pekes også på hvor viktig ledelse er med bakgrunn i at denne skal både peke ut retningen samt målene og visjonen for organisasjonen. Ledelsen utøves gjennom å være distribuert, transformativ, deltakende, pedagogisk og relasjonsbasert. Ledelsen skal være både innovativ samt legge til rette for gode miljøer der det kan foregå læring og utvikling.

Med bakgrunn i dette så ser jeg problemstillingen og mine to forsknings spørsmål som meget aktuell ut fra de signaler man får mht et ønske om større læringsutbytte hos elevene. Jeg ønsker gjennom min forskningsstudie å få en enda bedre innsikt i hvordan skoleleder påvirker interne læringsprosesser med fokus på læringskultur samt at jeg håper min forskning også kan vise hvordan lærere utøver sin profesjon i et læringsfellesskap. Det vil også være av interesse å se om det er noen forskjell i hva lærere med yrkesfaglig bakgrunn tenker sammenlignet med lærere som har en ren akademisk utdanning.

Som det fremgår av mitt 2. forsknings spørsmål vil jeg også kunne belyse hvordan ledelsen kan påvirke og videreutvikle læringskulturen i egen organisasjon.

2.0 Teori

Her vil jeg presentere nærmere de teoretiske perspektiver som belyser de tema jeg har sett på i min forskningsstudie. I følge Johannesen, Tufte & Christoffersen, (2010) kan en teori defineres som en generell påstand om virkeligheten. I følge Johannesen et al. (2010, s.46) må teorien i vitenskapelig forstand:

1. ha et visst generalitetsnivå – den må være en allmenn påstand som dekker mer enn enkelttilfeller
2. være en forenkling av virkeligheten,
3. si noe om regelmessigheter og
4. si noe om sammenhenger mellom fenomener

Ut fra problemstillingen:

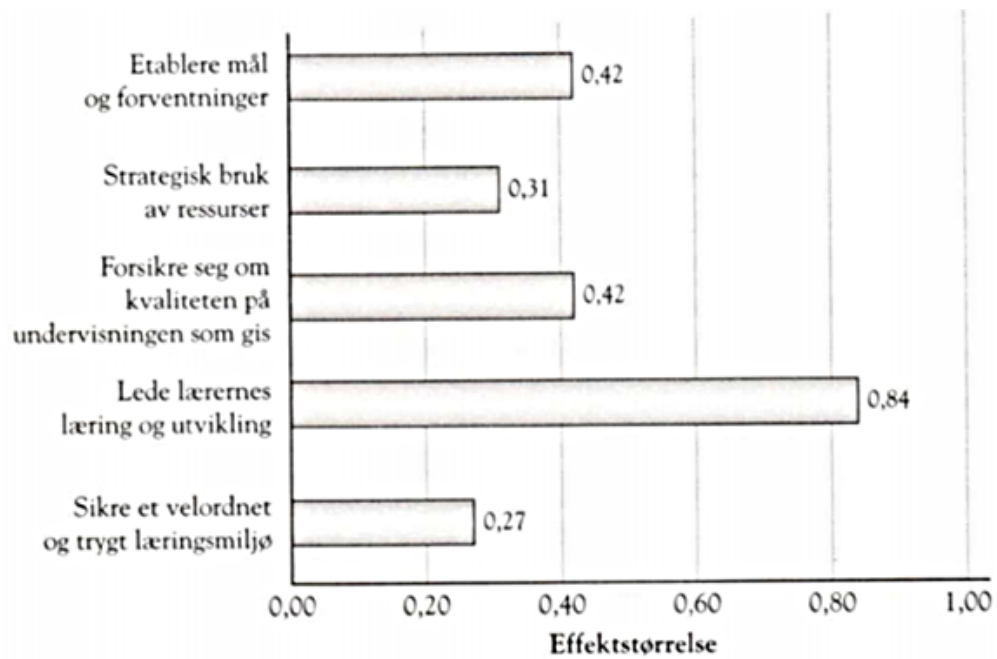
Hvordan kan skoleledere legge til rette for å skape en god læringskultur med fokus på elevens læring og utvikling? og forskningsspørsmålene:

Hvordan bidrar skoleleder gjennom sin pedagogiske ledelse til å videreutvikle læringskulturen i skolen?

Hvordan lærer lærerne av hverandre i et læringsfellesskap på skolens ulike møtearenaer?

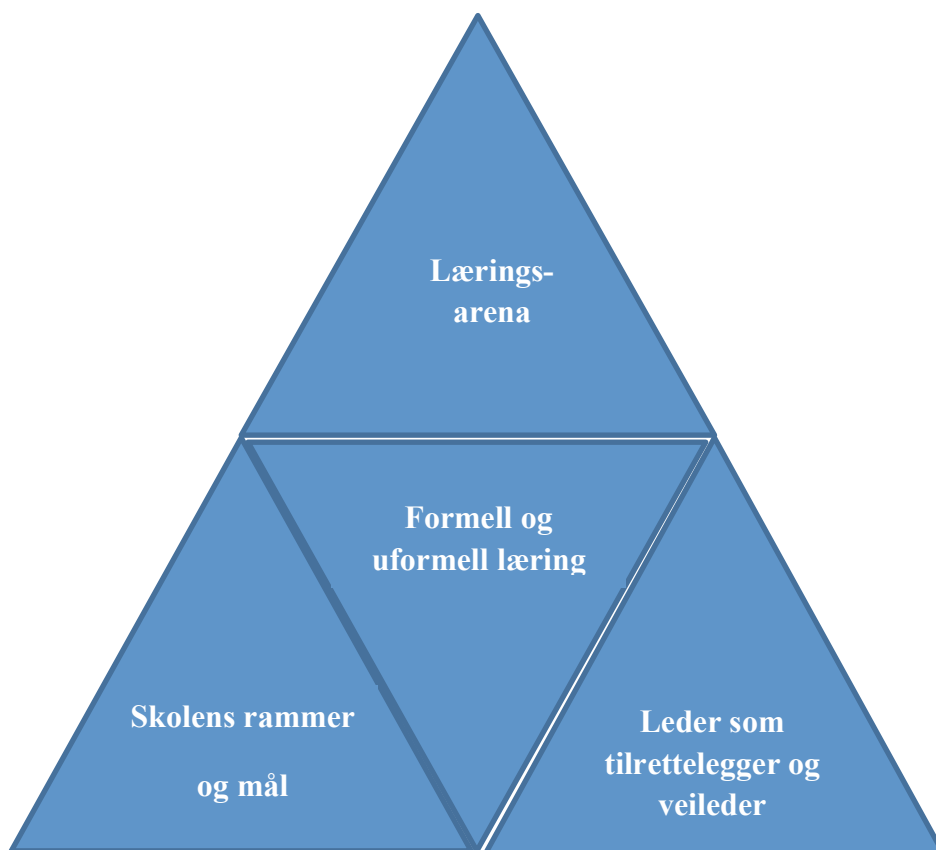
er teorikapitlet delt inn i fire underkapittel for å bidra til å belyse de funn min forskningsstudie har vist i kapittel 4; Presentasjon av empiri.

Som et rammeverk for teorien i denne studien, vil jeg ta utgangspunkt i metaforskningen og teorien til Robinson (2014) med fokus på elevsentrert ledelse med betydning for elevenes læring og utvikling der det pekes på fem dimensjoner som vesentlige. De fem dimensjonene er; *Etablere mål og forventninger*, *Strategisk bruk av ressurser*, *Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis*, *Lede lærernes læring og utvikling* og *Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø*. Disse dimensjonene virker sammen og har en sterk gjensidig effekt.



Figur 3: Fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2014:20)

Med bakgrunn i at problemstillingen i min studie er knyttet opp mot læringskultur med ønske om læring og utvikling hos elevene, vil jeg også trekke frem en modell som Filstad (2012) har utviklet for å skape en sterk læringskultur:



Figur 4: Læringskultur (Filstad, 2010:228)

Filstad sin modell består av fire dimensjoner som er relevant i forhold til min teoretiske tilnærming: ledelse, kompetansemål (som jeg har omgjort til skolens rammer og mål), formell – og uformell læring samt læringsarenaene. Ser man samlet på disse fire dimensjonene og trekker inne Robinson sine fem ledelsesdimensjoner, finner man elementer som inspirerer meg i den teoretiske tilnærmingen av studien. Her finner man forhold som vil påvirke elevenes læring og utvikling og som kan relateres til empirien. *Sammen fungerer de fem dimensjonene som et sett av ledeshandlinger og har sterk gjensidig påvirkning* (Robinson, 2014, s.21).

2.1 Læringsmiljø og læringskultur

Med bakgrunn i at innholdet i begrepet læringskultur er sterkt knyttet opp mot læringsmiljø, vil det være naturlig å se på hva som ligger i begrepet læringsmiljø innledningsvis. Det finnes flere definisjoner på begrepet læringsmiljø. I Skaalvik & Skaalvik (2005, s.176) defineres læringsmiljø som:

totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. I tillegg kommer hjemmeforhold, holdninger til læring hos elevenes foresatte og samarbeidet mellom skole og hjem, som også kan ses som en del av elevenes læringsmiljø.

Denne definisjonen innehar flere aspekter og som man ser vil det være flere faktorer og mange dimensjoner som virker inn. Det jeg vil utdype nærmere i dette kapittelet, vil være rettet mot læringskulturen.

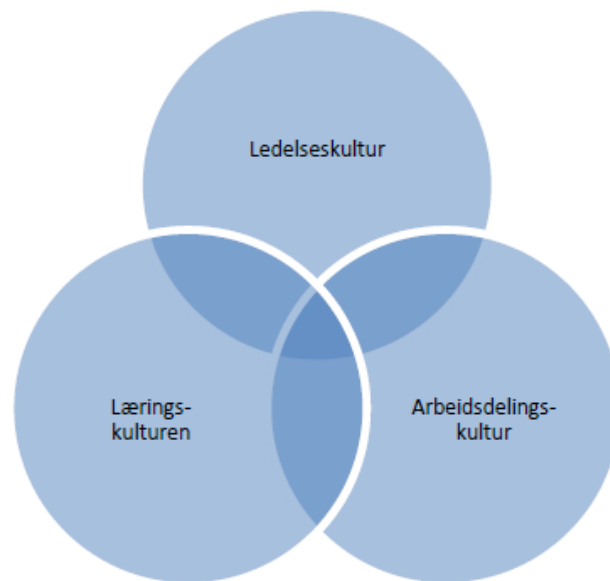
Læringskultur kan defineres som:

de kulturelle verdsettinger eller kulturelle oppskrifter organisasjonsdeltakere har med hensyn til læring og læringsmessig organisasjon av læring (Wadel, 2008, s.24).

Skal man lykkes med å utvikle en læringskultur i en organisasjon, må det foregå en deltakelse fra de ansatte i både dialogen og refleksjonen omkring deres pedagogiske arbeid (Wadel, 2008). Det er to perspektiver på dette hvor det ene handler om læringsprosesser med aktiv deltakelse fra alle ansatte i en organisasjon og hvor det andre perspektivet er ledelsen av prosessene, de såkalte læringsledere (Wadel, 2008).

I følge Wadel kan man innenfor enhver organisasjon sin kultur, skille mellom arbeidsdelingskultur, ledelseskultur og læringskultur. Organisasjonskulturen eller skolekulturen er preget av kvaliteten på det som skjer i alle aktiviteter i skolens regi. Læringskulturen er preget av det som skjer i de enkelte møtene i organisasjonen. Her kan nevnes møtene mellom de ansatte både på klassenivå og fellesmøter for alle ansatte, møtene

mellom elevene og møtene mellom lærere og elever som for det meste foregår i klasserommene eller ute i praksisfeltet.



Figur 5: Organisasjonskultur (Wadel)

Ut fra denne modellen kan man se at alle tre delene er en viktig del av en organisasjonskultur. Man kan også ut fra denne modellen se sammenhengen mellom ledelseskulturen og læringskulturen. Denne modellen underbygger betydningen av nødvendig støtte fra ledelsen som viktig for å utvikle en god læringskultur der man kan se betydningen av en samhandlingsprosess mellom de som leder og de som blir ledet i en aktiv deltakende læringsprosess (Wadel, 2008). Skoleledelsen sitt ansvar ligger innen det å skape gode betingelser for læring og utvikling der skolens rammer og mål må være gjeldende på alle skolens arenaer. Skal man kunne utvikle en læringskultur må det eksistere en grunnleggende forståelse for hva som ligger i læring, kunnskap og kompetanse (Filstad, 2010). Her er det viktig at man klarer å identifisere de arenaer der læring foregår. Det må etableres en felles forståelse for betydningen av læring både for den ansatte samt hele organisasjonen. I tillegg må både den enkelte ansatte og hele organisasjonen ha et sterkt ønske om å få til dette i alle ledd i organisasjonen, både i de ulike møtene der ansatte deltar og i undervisningsrommene i møtene med elevene. Skal man lykkes med en kontinuerlig prosess der det er et sterkt ønske om å videreutvikle læringskulturen, må det være enighet om de langsiktige målene for virksomheten (Filstad, 2010).

2.2. Organisasjonslæring

Med organisasjonslæring forstås at hele organisasjonen skal utvikle seg i kontinuerlig prosesser med fokus på kunnskapsutvikling, -deling og -endring. En lærende organisasjon er «en organisasjon hvor opplæring og personlig utvikling er en integrert del av organisasjonen, og hvor læring er en kontinuerlig prosess» (Filstad, 2010, s.46). Gjennom de handlinger og aktiviteter som foregår i organisasjonen og som fører til forandringer der de ansatte beveger seg fra oppfattelsen av nåtiden til å bidra til å skape en fremtid, har man en organisasjonslæring (Filstad, 2010).

Fra individuell læring til organisasjonslæring er det fire hovedveier med ulike perspektiver (Filstad 2010, s.25):

- Den lærende organisasjon med vekt på kollektiv læring
- Individuell kognitiv læring der individet er den lærende i en lærende organisasjonen
- Arbeidsplasslæring der læring foregår gjennom arbeid
- Sosial og kulturell læring med læring via deltakelse
- Praksislæring som er en videreutvikling av det sosiale og kulturelle perspektivet på læring

I en læringsprosess fra det individuell til organisatoriske bruker Irgens femtrinnsmodellen for å illustrere det som skjer. Mellom de enkelte trinnene finner man filter, såkalte barrierer mot læring (Irgens, 2007, s.50). Disse barrierene kan ha forskjellige årsaker både kontekstuelle og individuelle, men må ses i en sammenheng da læring foregår i et fellesskap der vi må handle relasjonelt (Irgens, 2007, s.50). Når en organisasjon beveger seg fra nivå fire; Kunnskapsanvendelse til nivå fem; Organisatorisk læring hos sine ansatte, foregår organisasjonslæring. Da er det ikke lenger bare enkeltindividets læring som gjelder, men organisasjonen vil på det femte nivå være i stand til å endre sine handlingsteorier. Irgens (2011) viser her til at den individuelle tause kunnskapen hos lærerne er blitt tilgjengelig oversatt for de øvrige ansatte i en forståelig form der organisasjonen oppnår en konseptuell kunnskap. Organisasjonen blir også i stand til å utføre arbeidsoppgavene samt håndtere utfordringer på en ny og bedre måte uten å være avhengig av enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kapasiteten (Irgens, 2007, s.56).

Denne læringen kan foregå på mange arenaer som f.eks. i møter. Arbeidsmøter kan være i form av seksjonsmøter, lærerlagsmøter og fellesmøter. Disse møtene blir ledet av en person som har et lederansvar (rektor for fellesmøter, seksjonsleder for seksjonsmøtene og kontaktlærer for lærerlagsmøtene) og som har planlagt, avtalt og innkalt til møtene. I disse

møtene vil det kunne foregå læreprosesser der deltakerne skaper og deler kunnskap. Slike prosesser kan benevnes som «kollektive læringsprosesser» (Emstad, 2014, s.45). Det kan imidlertid stilles spørsmålstegn ved om det vil foregå kollektive læringsprosesser selv om ledelsen legger til rette for det og at dette vil gjenspeile praksisen i klasserommet.

2.3. Profesjonelle læringsfellesskapet

Med begrepet profesjonelle læringsfellesskap legger man vekt på troen om samarbeid hos lærerne, at det å arbeide sammen gir mer enn det å arbeide alene samtidig som man med en forskende tilnærming gjennom samarbeid utvikler praksisen (Hord, 1997 i Emstad, 2014). Her vil det være viktig å bevege seg bort fra en «privatpraktiserende praksis» til ulike former for interaksjon. Skoler som lykkes med dette har felles visjoner, involverende ledelse, dyktige på samarbeid og arbeider kollektivt for elevens læring og utvikling. Profesjonelle læringsfellesskap (PLF) består av tre elementer: Fellesskap, Læringsfellesskap og Profesjonelle læringsfellesskap (Hargreaves og Fullan, 2014).

Innen skolens profesjonelle kultur trekkes to hovedkategorier frem; Den samarbeidsbaserte og den individuelle kulturen (Hargreaves og Fullan, 2014). I mange sammenhenger vil nok enkelte hevde at det har vært en dominans av den individualistiske kulturen så langt i skolen. I den videregående skolen har det så langt vært et sterkt fokus på fagseksjoner der disse har vært rådende og fått muligheten til å etablere sine egne kulturer. I de siste årene har dette med kollegaveiledning for alle ansatte og mentorordning for nyansatte kommet sterkere inn som formelle prosedyrer. Målet med dette har vært å etablere en sterkere kollegialitet som en form for samarbeid som kan virke uhensiktsmessig (Hargreaves og Fullan, 2014). I følge Hargreaves og Fullan (2014) behøver ikke det å utvikle en påtvunget kollektiv kultur å være negativt. Det pekes på betydningen av at noen er pådrivere gjennom interessante endringstiltak for å få etablert profesjonelle læringsfellesskap basert på en kollektiv kultur slik at individuelt autonome lærere blir flinkere til å prioritere interaksjon med kolleger (Hargreaves og Fullan, 2014). I følge Irgens (2007), viser en norsk studie at kollektivt orienterte skoler gjør det bedre enn de individuelt orienterte skolene.

Skal man lykkes med å etablere et profesjonelt læringsfellesskap, vil en av faktorene være å få til dobbeltkretslæring med vurderinger til enhver tid av høy kvalitet som medfører «å undersøke antagelsene som ligger til grunn for praksisen før skolen bestemmer seg for hva de skal gjøre i det videre arbeidet» (Emstad, 2014, s.46). Skal man kunne endre holdningene og praksisen, er det avgjørende at de involverte deltar i prosessen. Emstad (2014) viser til Dewey der vi må bli flinkere til å foreta de nødvendige undersøkelser av egne erfaringer for

så å reflektere i fellesskap over de funn som er gjort. Skal skolen lykkes med dette arbeidet, er man avhengig av lærere som er både engasjerte og interesserte i å bli bedre yrkesutøvere sammen i et sterkt og positivt samarbeid (Hargreaves og Fullan, 2014).

2.4. Ledelse av det profesjonelle læringsfellesskapet

I følge Robinson er de fem ledelsesdimensjonene støttet av tre lederferdigheter som er nødvendige for å kunne lede en profesjonell utvikling. Disse tre ferdighetene kom Robinson frem til ved at hun stilte spørsmålet; «*Hvilke ferdigheter trenger ledere for å bruke de fem dimensjonene i elevsentrert ledelse i sin egen jobb?*» (Robinson, 2014, s.29). Med bakgrunn i logisk analyse og forskningslitteratur har Robinson foreslått tre lederferdigheter; *Anvende relevant kunnskap, Å løse komplekse problemer og Å bygge tillitsrelasjoner* (Robinson, 2014, s.29).

Det å *anvende relevant kunnskap* vil si at skolens ledelse må ha kunnskap om på hvilken måte elevene tilegner seg kunnskap samt hvilken type opplæring som fremmer læring og utvikling.

Skal en skoleleder kunne *løse komplekse problemer* må vedkommende være åpen for en kollektiv tilnærming. Det vil si at skoleledelsen må ha et eierforhold til de problemer som oppstår og de må være villige til å dele egne synspunkter med de ansatte der de ansatte opplever å være en del av problemløsningen og at de løsninger som man kommer frem til i fellesskap er i tråd med det verdigrunnlag og de mål skolen har for sin kjernevirksomhet (Robinson, 2014).

Skal man lykkes med å etablere et profesjonelt fellesskap, må man *bygge tillitsrelasjoner*. Man vil da kunne oppnå et læringsfellesskap preget av aksept og vilje for å både ta nye sjanser samt fornye praksisen ved skolen.

«I skoler med høyere nivå av tillit opplever lærerne et sterkere profesjonelt fellesskap og er mer villig til å fornye praksis og ta sjanser. I tillegg har elever i skoler med høy tillit større akademisk og sosial fremgang enn elever i sammenlignbare skoler med lav tillit» (Robinson, 2014, s.41).

Som skoleleder må man kunne forholde seg til lærere som sliter i hverdagen, disiplinproblemer hos elever og at enkelte av medlemmene i organisasjonen har problemer med å forholde seg til regler og avtaler som er bestemt. En skoleleder må evne å ta tak i de problemer som oppstår selv om de kan virke truende på relasjonene (Robinson, 2014, s.42).

Robinson mener at ved å *etablere tydelige spesifikke mål og samtidig ha høye forventninger* vil man kunne forklare hva som er viktig i en organisasjon. «*Ved å sette tydelige mål kommuniserer ledere den relative virkeligheten av de forskjellige agendaene*

(Robinson, 2014, s.50). Robinson (2014) peker på tre viktige forhold som må være til stede for at et mål skal kunne ha noen virkning; de ansatte må forplikte seg til målene, de ansatte må ha tro på at de har evnen til å oppnå målene og målene må være spesifikke slik at man kan bedømme framgang og prestasjoner. Denne ledelsesdimensjonen har ifølge Robinson, i gjennomsnitt, en moderat påvirkning på elevutbyttet.

Strategisk bruk av ressurser er en ledelsesdimensjon som har en forholdsvis liten og indirekte påvirkning på elevprestasjonene (Robinson, 2014, s.65). Denne dimensjonen må sees i sammenheng med de målene som er prioritert i organisasjonen. Er det etablert tydelige mål, kan leder være strategisk i bruk av økonomiske –, tids- og menneskelige ressurser. Her pekes det på betydningen av bruken av de menneskelige ressursene og hvordan kvalitetene på undervisningen er den mest betydningsfulle faktoren på elevenes prestasjoner. Likeledes er det av stor betydning at man fører en god personalpolitikk med hensyn til å bevare og rekruttere lærere med høy kompetanse.

I følge Robinson inneholder pedagogisk ledelse aspekter i alle fem ledelsesdimensjoner. *Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis* og at den er av høy kvalitet gir en moderat effekt på elevresultatene. Skal man kunne forbedre og samtidig sikre en god undervisning til elevene, må skoleledelsen involveres i skolens arbeid med koordinering og evaluering av undervisningen gjennom en instruerende ledelse. Ledelsen må i tillegg kunne bruke resultatene fra Elevundersøkelsene og elevresultatene aktivt for å bidra til en forbedring av undervisningen (Robinson, 2014, s.99). Skal man lykkes med dette arbeidet krever det at skoleledelsen har kunnskap om og innsyn i læreplanarbeidet på skolen ifølge Robinson (2014). I tillegg vil det være av betydning at skoleledelsen klarer å bygge en kultur i organisasjonen der man jevnlig benytter seg av evidensbaserte undersøkelser som grunnlag for forbedringsmål (Robinson 2014, s.92).

Den ledelsesdimensjonen som har sterkest påvirkning på elevenes og skolens resultater er *å lede lærernes læring og utvikling*. Ved denne dimensjonen diskuterer Robinson hvordan man «*ved å gjøre det daglige arbeidet og samtidig lære hvordan man kan forbedre dette arbeidet*», kan bygge opp sin kapasitet på egen skole (Robinson, 2014, s.100). Ved at skoleledelsen deltar aktivt i den profesjonelle læringen og utviklingen av sine egne lærere både som ledere og lærer bidrar skoleledelsen til en forskjell for elevenes læring (Robinson, 2014, s.101). Robinson viser her til at skolelederne var involverte i både formelle læringsmuligheter som f.eks. ulike typer møter og uformelle aktiviteter som forskjellige diskusjoner på personalrom, kontorer eller i korridorene om spesifikke undervisningsproblemer. Skal elevene kunne oppleve opplæringen som meningsfylt og at det

er en sammenheng i den – tverrfaglighet, bør det tilstrebes en kollektiv innsats i utviklingsarbeidet hos lærernes læringsprosesser (Robinson, 2014, s.102).

Den femte dimensjonen omhandler det å *sikre et velordnet og trygt læringsmiljø*. Når Robinson trekker frem denne ledelsesdimensjonen til slutt så er det ikke fordi hun mener den er lavest prioritert men fordi grunnlaget for å arbeide godt med denne dimensjonen bygger på de fire andre ledelsesdimensjonene samt de tre ledelsesferdighetene. *«Dersom elever og personale ikke føler seg fysisk og psykologisk trygge, hvis regler og rutiner oppleves som urettferdige og inkonsekvente, er det lite sannsynlig at skolen vil lykkes med forbedring knyttet til undervisning og læring* (Robinson, 2014, s.119). Med dette som utgangspunkt så vil man kunne se at den femte ledelsesdimensjonen vil være en forutsetning for å lykkes med å ha noen effekt av de fire andre ledelsesdimensjonene. Det vil være vanskelig på en skole å skape god læring dersom lærere og elever skulle føle seg utrygge eller at de ikke trives på skolen. Skal lærerne og elever oppleve skolen som trygg og meningsfull i sin hverdag der læring og utvikling står i fokus, må det tas hensyn til elevenes læreforutsetninger. *«Pensum og pedagogikk som anerkjenner elevenes behov for autonomi og kompetanse, øker engasjementet i skolen og i timen»* (Robinson, 2014, s.125).

Robinson sine forskningsfunn er hentet fra studier i barneskoler der mulighetene for å kunne gi faglige råd er større enn i f.eks. videregående skole der man har langt flere spesialfag. Velger rektor på videregående skole å trekke inn hele ledelsen med både assisterende rektor, fagledere og inspektører vil også forskningsfunnene være gyldige for videregående skole og dens ledelse. Robinson peker på at den viktigste grunnen til den høye effekten denne ledelsesdimensjonen har på elevenes læring, *«er at direkte involvering i profesjonell læring gjør det mulig for ledere å lære i detalj om de utfordringene støter på og de betingelsene lærerne trenger for å lykkes»* (Robinson, 2014, s.102)

«Sammen fungerer de fem dimensjonene som et sett av ledelseshandlinger og har sterk gjensidig påvirkning (Robinson, 2014, s.21). Det vil si at alle de fem ledelsesdimensjonene må ses på i en sammenheng. For å eksemplifisere dette så betyr det at jo tydeligere målene er for skolens kjernevirksomhet, elevenes læring og utvikling, jo lettere vil det være for skoleledelsen å prioritere bruken av de ressursene som trengs for å nå målene.

Som det fremgår av figur 3 er det å *lede lærernes læring og utvikling* den ledelsesdimensjonen som har størst betydning. Ut fra dette vil jeg komme nærmere inn på de tre ledelsesperspektivene; Instructional leadership, Transformasjonsledelse og Distribuert

ledelse som grunnlag for min drøfting av de funn jeg har gjort i empirien og betydningen for problemstillingen:

Hvordan kan skoleledere legge til rette for å skape en god læringskultur med fokus på elevens læring og utvikling?

2.4.1 Instructional leadership

Det er ikke så lett å oversette Instructional leadership på en direkte måte og som gir et godt norsk begrep. Emstad og Postholm (2010) har definert instructional leadership som Forbedring av Undervisning og Læring. Med dette så menes betydningen av at ledelsen er både aktiv, synlige og ikke minst involvert i skolens arbeid med planlegging og implementering av de ulike læringsaktivitetene. I følge Robinson er en leder som utøver instructional leadership en pedagogisk leder med stor innsikt i kjernevirksomheten og den ledelsesformen som har best innvirkning på elevenes læring i følge en metaanalyse som er gjennomført (Robinson, 2014). Kjennetegnet til ledere som utøver Instructional leadership, er at de har fokus på elevens læring, de arbeider målrettet og er samtidig de som viser vei for skolens ønskede retning for det arbeidet som skal gjøres, og de er samtidig dyktige på å motivere sine ansatte for deres deltakelse i læring og utvikling (Engvik, 2012, s.52).

Med definisjon av skolens visjon vil det å utforme skolens mål og samtidig kommunisere målene være to sentrale ledelsesfunksjoner. Ved denne dimensjonen går det også klart frem at skoleeier har et ansvar sammen med skoleleder for at skolens mål er etterprøvbare og bidrar til læring og utvikling hos elevene. Det er også av stor betydning at målene er godt kjent blant ansatte og at lærerne implementerer målene i sin undervisningspraksis (Engvik, 2012, s.53).

Den andre dimensjon peker på rektors ansvar i å administrere skolens undervisning. Rektor skal kunne både veilede og evaluere undervisningen samt koordinere alt arbeid som har med undervisning å gjøre og som fremmer læring og utvikling. Dette forutsetter at rektor har den nødvendige kompetansen til både undervisning og læring samt vet hva som er nødvendig for å kunne utvikle skolen (Engvik, 2012, s.53).

Som en oppsummering basert på boken til Robinson (2014), Engvik (2012) samt Emstad og Postholm (2010), er instructional leadership utøvelse av en instruksjonell pedagogisk ledelse der lærere også i sin hverdagspraksis i møte med elevene i opplæringssituasjoner utøver pedagogisk ledelse. Det betyr at man må legge vekt på skolens kjernevirksomhet som er læring og utvikling som i tillegg til rektor også ledes av de andre medarbeiderne på skolen.

2.4.2 Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse er det andre ledelsesperspektivet i teorikapitlet som jeg vil beskrive nærmere med utgangspunkt i Emstad (2012) hvor hun bygger sin tolkning ut fra teorier fra Bass & Riggios. Ved transformasjonsledelse har man også ledere som er tett på medarbeiderne samtidig som de også virker motiverende og inspirerende på sine medarbeidere og kan ut fra dette virke å ha mye til felles med Instructional leadership. Emstad (2012) viser til at transformasjonsledelse har et sterkt fokus på å skape en inspirasjon hos sine medarbeider som igjen bidrar til å utvikle organisasjonens kapasitet til å skape en forandring eller transformasjon både med enkeltindividet men også i organisasjonen.

Det er fire sentrale dimensjoner innen transformasjonsledelse som også betegnes som de fire I-er; *Individuelle hensyn*, *Intellektuell stimulering*, *Inspirerende motivasjon* og *Idealisert innflytelse* (Emstad, 2012, s.68-69). Ved *individuelle hensyn* er det viktig at lederen ser den enkelte og gir dem oppmerksomhet ved å vise personlig respekt. Her vil det være viktig å arbeide med den enkeltes kunnskap og de erfaringer vedkommende har både i forhold til de utfordringer som eksisterer samt bidra med å få frem de gode opplevelsene. Lederen må her både støtte og veilede sine medarbeiderne slik at det oppnås læring og utvikling. Ledere som oppmuntrer sine medarbeider til å være både kreative og innovative praktiserer en *intellektuell stimulering* innen transformasjonsledelse. Her gir leder sine medarbeider utfordringer der «*de stiller spørsmål ved sine antakelser, og medarbeiderne blir samtidig utfordret til å se på sine utfordringer fra nye synsvinkler*» (Emstad, 2012, s.68). *Inspirerende motivasjon* er den tredje dimensjon innen transformasjonsledelse der lederen skal kunne inspirere sine medarbeidere til å arbeide mot nye og utfordrende mål presentert på en overbevisende måte og visjoner ved å samtidig kommunisere høye forventninger (Emstad, 2012, s.69). Den siste dimensjonen inne transformasjonsledelse handler om *idealisert innflytelse*. Her skal lederen virke som en inspirerende rollemodell på sine medarbeider. Lederen må gå foran som det gode eksempel der det vises stolthet, en tro på at «dette» klarer vi, trer støttende til overfor sine medarbeider ved utførelse av nye oppgaver og samtidig skaper gjensidig tillit og respekt hos sine medarbeider (Emstad, 2012, s.69).

Ved utøvelse av transformasjonsledelse er det en intensjon om å kunne utvikle en felles forståelse samt en aksept for skolens visjoner og mål med bakgrunn i tre overordnede kategorier fra Leithwoods & Jantzis; *å angi retning, å utvikle mennesker og å omstrukturere organisasjonen* (Emstad, 2012, s.72). Intensjonen med disse tre kategoriene er å utvikle både en aksept for samt felles forståelse for skolens visjoner og mål.

Ut fra dette kan man tolke transformasjonsledelse til å være en ledelsesform der leder skal angi skolens felles mål og retning for det utviklingsarbeidet man tar fatt på i tillegg til at leder evner å skape det nødvendige engasjement hos sine medarbeider slik at man kan nå målet. En skoleleder som utøver transformasjonsledelse bidrar til å utvikle sine medarbeider som ledere.

2.4.3 Distribuert ledelse

Med distribuert ledelse er det et ønske om at fokuset på ledelsesperspektivet flyttes fra skoleleder og over til hvordan ledelse skal utføres med en desentralisert medvirkning (Halvorsen, 2012). Med distribuert ledelse ønsker man en sterkere ansvarliggjøring av hele skolens medarbeidere (Halvorsen, 2012). Når en skolen arbeider med utviklingstiltak for å bedre elevenes læring og utvikling er det av stor betydning av det ikke bare er rektor eller ledelsen som føler et ansvar for dette. Selv om rektor sitter med det overordnede ansvaret for både å foreta de riktige beslutninger både i forhold til pedagogiske valg samt hvilke satsingsområder skolen skal ha for sin utvikling, vil det være av stor betydning i hvor stor grad man lykkes med at alle medarbeidere arbeider i samme retning og tar ansvar innen sine arbeidsoppgaver. Den enkelte medarbeider må utøve ledelse innen sine funksjoner som kan være alt fra faglærer i klasserommet, kontaktlærer eller til leder for fagseksjon.

I teorier om distribuert ledelse legges det vekt på at ledelse er noe langt mer komplekst enn det som utføres av personer i formelle lederstillinger. Vi kan derfor ikke forstå hvordan skoler ledes ved å studere rektor alene. Ledelse er et rasjonelt og distribuert fenomen, noe som skjer interaksjon mellom mennesker og situasjon. Fokus flyttes fra lederen til ledelsespraksis (Spillane, 2006 i Halvorsen, 2012, s.84).

Halvorsen hevder at begrepet distribuert ledelse ikke er en ledelsesform som kan brukes men at begrepet brukes analytisk for å beskrive utøvelsen av ledelse. *«Det er ikke et normativt begrep som sier noe om hvordan skoler bør ledes. Likevel kan et distribuert perspektiv på ledelse tjene som et diagnostisk verktøy i analyser av hvordan ledelse faktisk utøves»* (Spillane, 2006 i Halvorsen, 2012, s.89).

Ved at flere ved skolen får et ansvar for å bidra til en positiv utvikling av organisasjonen med mål om en bedring av elevens læring og utvikling, reduserer man avhengigheten av enkeltindividet. Man oppnår en gevinst i skoleutviklingen basert på hele kollegiets kollektive kompetanse i stedet for at en «tydelig ledelse» utøvd av enkeltpersoner er det mest virkningsfulle (Halvorsen, 2012, s.92).

Dagens skoler har, ved innføring av flere reformer som f.eks etableringen av tonivåmodellen innen både kommunene og fylkeskommunene mht. til forvaltning, nasjonale

kvalitetssikringssystemer og der videregående skole skulle være en opplærings arena for alle ved nedleggelse av spesialskolene, fått langt flere arbeidsoppgaver enn tidligere med behov for kompetanse innen spesielle områder. Dette har ført til en omorganisering ved skolens ledelser der de enkelte ledere har fått tildelte ansvarsoppgaver med hvert sitt ansvarsområde og en høyere kompetanse innen sitt arbeidsfelt som et resultat (Halvorsen, 2012, s.91).

Med distribuert ledelse forstås hvordan den enkelte skole har valgt å fordele ledelse på de enkelte nivåene i sin organisasjon. Det er ingen tvil om betydningen av de valg rektor og den øvrige ledelsen ved skolen tar når det gjelder elevenes og medarbeidernes læring og utvikling. Med distribuert ledelse har den enkelte medarbeider et ansvar ut fra sine arbeidsoppgaver og funksjoner i et hvert møte med elevene. Det vil si at alle deltakere i organisasjonen må forholde seg til de visjoner og mål skolens ledelse har nedfelt som satsingsområder for skolen. Med distribuert ledelse vil man også kunne ta i bruk medarbeidernes kollektive kompetanse på en langt bedre måte enn om lederskapet ble utøvd av enkeltpersoner.

3.0 Metode

Innen samfunnsvitenskapelig metodelære skiller man mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ forskning benyttes der det er et ønske om et så stort datagrunnlag som mulig som skal tallfestes. Aktuell tilnærming her kan være gjennomføring av en spørreundersøkelse der man som forsker ønsker å få en så stor bredde som mulig i sitt utvalg for videre forskning. Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode er det et ønske om å gå i dybden for derigjennom å kunne få en større innsikt i det man forsker på.

Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i fenomenologi (menneskelige erfaringer) og hermeneutikk (fortolkning). Innen kvalitativ forskning finnes det flere ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding av data samt analyse av funn fra observasjoner, intervjuer og skriftlige tekster. De data som genereres omkring sosiale fenomener ved kvalitativ forskning, er på en annen måte enn ved kvantitativ forskning (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Kvalitativ forskning har til hensikt å utforske sosiale fenomener basert på den enkeltes opplevelse som gir forskeren innsikt i språklige utsagn i form av «det skrevne» eller det «talte» eller den enkeltes handling (Postholm, 2010). Ved kvalitativ forskning,

er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

3.1 Datainnsamling

Min primære metode vil være observasjon kombinert med intervju. Jeg vil her si noe om valg av observasjon, hvilke møtearenaer og hyppighet, samt hvordan jeg vil dokumentere mine observasjoner. Jeg har også gjennomført intervjuer for å underbygge mine funn i observasjonene, og vil komme nærmere inn på utvelgelse og bakgrunn for mine valg av informanter. I tillegg har jeg fått tilgang til en del dokumenter fra skolen; resultatene fra elevundersøkelsen (Figur 1), oversikt over hvem av de ansatte som er i gang med etter- og videreutdanning, referatene fra personalmøter i de to årene hvor prosjektet «Bedre læringsmiljø har pågått, de faglige resultatene de siste årene samt årsplanen for skolen skoleåret 2015/2016 der tema for de ulike møtene er fastsatt. I forskningsarbeidet har jeg benyttet en kombinasjon av ulike datainnsamlingsstrategier med både dokumentanalyse, observasjoner og 2 intervjuer for å sikre kvaliteten på innsamlede data – en triangulering (Postholm, 2010:132). Jeg har gjennomført piloter både ved observasjon og intervju. Noe som gav meg nyttig erfaring og som også førte til noen justeringer av både observasjonsskjema og intervjuguide. I dette kapittel vil jeg også si noe om hvordan dataene vil bli analysert og

presentert. Videre vil jeg si noe om kvalitetssikringen av mine funn med tanke på validitet, reliabilitet og overførbarhet. Jeg vil avslutte kapittelet ved å si noe om etiske vurderinger.

I kapittel to så jeg nærmere på ulike teorier og forskning som skal være en veileder i forhold til fokuset på problemstillingen: «*Hvordan kan skoleledere legge til rette for å skape en god læringskultur med fokus på elevens læring og utvikling?*» Med bakgrunn i stor interesse for utøvelse av ledelse, elevenes læringskultur, og at jeg skal forske i egen organisasjon samt problemstillingen og forskningsspørsmålene, er en kvalitativ forskningsmetode en metodikk som samsvarer med det jeg ønsker å finne ut av.

3.2 Utvalg

Grunnlaget for studien og funnene er observasjoner i fire møter og intervju med to lærere ved «Lia videregående skole». Før forskningen startet, ble det sendt ut en skriftlig henvendelse til alle 19 lærere ved skolen. Av disse var det 16 lærere som svarte at de ønsket å være med på denne forskningen. Av 16 lærere som har vært involvert i denne forskningen var det 2 lærere som ikke ønsket å delta i intervjuene. De ulike møtene er ledet av kontaktlærer ved to møter, assisterende rektor og rektor på et møte hver. Skolen ligger i en distriktskommune med ca. 120 elever fordelt på flere utdanningsprogrammer.

Det ble laget et informasjonsskriv (Vedlegg 8.1) som ble sendt ut til alle ansatte ved skolen om både tillatelse til å være tilstede for å observere samt tillatelse til å foreta intervju. Dette la føringer for hvilke møter jeg kunne være tilstede i samt hvilke lærere jeg kunne plukke ut til intervju.

Mine observasjoner er gjennomført i møter for alle kontaktlærere – kontaktlærermøte som ble ledet av assisterende rektor, lærerlagsmøte – møte for alle involverte lærere i en klasse ledet av kontaktlærer samt et fellesmøte for alle lærere som ble ledet av rektor. For å få et så bredt grunnlag for datainnsamling som mulig ble observasjon i lærerlagsmøter gjennomført både i en yrkesfagklasse og en studiespesialiserende klasse der både yrkesfaglærere og fellesfaglærere var tilstede. Bakgrunnen for dette er at det kan være forskjellig innhold og fokus på de ulike møtearenaer. Som forsker ønsket jeg å avdekke hvor stort fokus de ulike møtearenaer har på læringskultur. Observasjonene ble gjennomført i møter med en varighet på alt fra ca 30 minutter til 1 time og 30 minutter.

For å få et bedre grunnlag for analysene av observasjonene, valgte jeg å intervju to lærere med forskjellig utdannelse og tilhørighet hva undervisningen gjelder. Intervjuene ble gjennomført med en lærer som underviser inne yrkesfag og en lærer som underviser i fellesfag. Intervjuene hadde en varighet på 55 minutter og 60 minutter. Intervjuene ble tatt

opp med diktafon og transkribert av meg etterpå. Jeg vil ikke presentere informantene noe nærmere her pga. muligheten for gjenkjennelse. Informantene ble valgt da de både var til stede på minimum to møter hver i tillegg til at begge var til stede på fellesmøte samt at de er å betrakte som pålitelige og troverdige kilder i etterkant (Postholm, 2010:84).

3.3 Kombinasjon av to metoder; observasjon og intervju

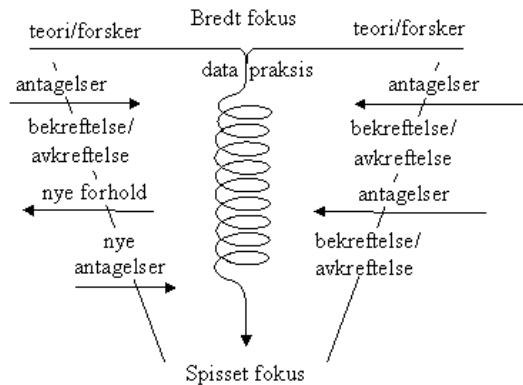
For å sikre mine forskningsfunn med bredere datagrunnlag og legge grunnlaget for en sikrere basis for tolkningen av funnen, har jeg valgt å gjennomføre observasjoner og validere disse med intervju (Repstad, 1996).

Det er flere fordeler med å kombinere observasjon og intervju som forskningsmetoder. Med bakgrunn i noen antakelser og de funn som er gjort gjennom forskning, vil en interaksjon mellom deduktiv og induktiv tilnærming utvikle både forskeren sin forståelse av forskningsfeltet og forskningsdeltakernes meningsuttalelser. Ved å gjennomføre observasjoner som følges opp av intervjuer, vil forskeren kunne avdekke om det de observerte sier er det samme som det de gjør samt at observasjonene har lagt et godt grunnlag for spørsmålsformuleringen til intervjuene. Dette arbeidet vil føre til en større forståelse for kompleksiteten innen forskningsfeltet som er en kvalitativ studies hensikt (Postholm, 2010).

3.3.1 Observasjon som metode

Postholm (2010) nevner at ved observasjon tas alle sansene i bruk der man både registrerer, oppdager og legger merke til hva som skjer i løpet av observasjonen. Observasjon som metode innebærer at jeg som forsker først går inn i feltet hvor jeg skal observere, er så tilstede i feltet for så å forlate feltet (Johannesen et al., 2010). Ved observasjon får man samlet inn data som i min forskning vil bli benytte sammen med intervju som en annen metode for å samle inn data (Postholm, 2010). I min forskningsstudie ønsket jeg og både registrere, kartlegge og se på hvordan lærerne og skoleleder har fokus på læringskulturen i de ulike møtearenaene. Jeg gjennomførte en pilot for å kunne ha muligheten til å korrigere observasjonsskjemaet. Alle observasjonene var åpne og jeg opptrådte som fullstendig observatør. Det betyr at alle som deltok i møtene viste at de ble observert. Som fullstendig observatør var alle møtedeltakerne klare over at jeg ville observere fra sidelinjen men samtidig være til stede i møterommet (Postholm, 2010:64). Ved gjennomføringen av piloten, ble jeg flere ganger utfordret til å delta i møtet. Med bakgrunn i at jeg har funksjon som skoleleder, ønsket jeg å være synlig tilstede men samtidig passiv for kun å ha fokus på observatørrollen. Dette ble avklart før de neste møtene startet opp der jeg skulle foreta observasjoner. Det å observere er en subjektiv oppfattelse av hva som skjer og for å sikre

validiteten i observasjonen, benyttet jeg intervju. På den måten ville det skapes en interaksjon mellom observasjon på den ene siden og intervju på den andre (Postholm & Moen, 2009:61). En kombinasjon av flere metoder kalles triangulering. I løpet av observasjonene fikk jeg også flere gode innspill på spørsmål som ville være hensiktsmessig under intervjuene. Ved starten av observasjonene valgte jeg å ha et bredt fokus men valgte etter hvert å spisse fokuset med tanke på både problemstillingen og forskningsspørsmålene (Postholm, 2010)



Figur 6: Fokus for observasjonene snevres inn (Postholm, 2010:59)

Det å gjennomføre observasjonene var ressurskrevende og det ble også brukt mye tid til å få gjennomført alle observasjonene. Jeg benyttet meg av en loggbok der jeg fikk notert alt som ble gjennomgått i møtene og som hadde relevans til observasjonsskjemaet. I notatene fremgår når møtet er gjennomført, dato og klokkeslett, hvem som var til sted og saklisten for møtet. Det var ikke alle møtene som behandlet alle de momenter jeg hadde satt opp i observasjonsguiden. Observatørrollen var en ny opplevelse for meg og av den grunn var observatørguiden et meget godt hjelpemiddel der jeg hadde forhåndsbestemt noen hovedkategorier. Jeg benyttet meg av strukturert observasjon der jeg på forhånd hadde bestemt hvilke kategorier jeg skulle observere og registrere (Johannesen et al., 2010). Hovedkategoriene jeg hadde satt opp var; Struktur på møtet, Læringsmiljø og Læringskultur. Som forsker opplevde jeg en interaksjon mellom teori og praksis som observeres i forskningsfeltet. Selv om jeg prøvde å være induktiv i forskningsprosessen opplevde jeg ganske snart en interaksjon mellom deduksjon og induksjon i min rolle som observatør (Postholm, 2010). Under alle mine observasjoner hadde jeg et bevisst fokus på å være objektiv når jeg beskrev det som skjedde for å kunne innta en så objektiv tilnærming til mine forskningsfunn som overhode mulig.

3.3.2 Intervju som metode

Postholm(2010) hevder at intervju kan være til hjelp for å utvikle den forståelsen en forsker har når man har som mål å forstå det som foregår i forskningsfeltet. For å kunne gi meg et bedre innblikk i informantenes opplevelse i de enkelte møtene valgte jeg som tidligere nevnt en kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming i dette forskningsprosjektet (Postholm, 2010). Ved utarbeidelsen av intervjuguiden, var det et klart ønske om å kunne gjennomføre et halvstrukturert intervju der det var mulig for informanten å komme med innspill utover det som var lagt føringer for i spørsmålene. Hensikten med dette var å la informantene komme med sine personlige opplevelser av møtene. Det kunne være at informantene hadde et ønske om å komme inn på tema som ikke var direkte berørt men som var av interesse for dem. Det var også muligheter for både oppfølgingsspørsmål og eventuelle oppklaringsspørsmål underveis i intervjuet. Det ble gjennomført et pilotintervju for å kvalitetssikre både form og innhold der jeg fikk muligheten til en siste justering av intervjuguiden. Intervjuguiden hadde de samme hovedkategoriene som ved observasjonene; Struktur på møtet, Læringsmiljø og Læringskultur. I tillegg hadde jeg noen spørsmål hvor informantene hadde muligheten til å underbygge sine svar omkring hovedkategoriene. Intervjuguiden ble utlevert noen dager i forkant av intervjuet slik at de var forberedt både på spørsmålene og hadde muligheten til å forberede eventuelle avklaringer med hensyn til ord og uttrykk som kunne være utydelige. Spørsmålene var laget slik at rekkefølgen ikke var fastlåst, men at de ble berørt i løpet av samtalen – det halvstrukturerte intervju (Postholm, 2010:78). Det førte til at intervjuet gav preg av en god og naturlig samtale der rekkefølgen på spørsmålene ikke ble fulgt slavisk.

For å kunne få en bekreftelse på observasjonene, ønsket forsker å gjennomføre to intervjuer. Bakgrunnen for denne fremgangsmåten, var å få belyst informantenes opplevelse av de møtene de deltok i og hvor forsker foretok observasjonene. Begge informantene var til stede på minimum to av de møtene som ble observert og de var til stede på et felles møte.

Intervjuene ble gjennomført i et eget rom ansikt til ansikt der rommet var skjermet for mulige forstyrrelser. Det ble avtalt med informantene på forhånd en tidsramme på mellom 60 og 80 minutter. Det ble benyttet lydopptaker slik at forsker hele tiden kunne ha fokus på informanten og det vedkommende hadde å si. I løpet av pilotintervjuet oppdaget forsker hvor viktig dette var for å kunne hele tiden lytte aktivt og komme med gode oppfølgingsspørsmål samt skape en god atmosfære for informanten. Jeg hadde i tillegg en liten notatblokk liggende for å kunne notere stikkord til oppfølgingsspørsmålene. Oppfølgingsspørsmålene var direkte knyttet opp mot informantens tanker og innspill i samtalen. Oppfølgingsspørsmålene kunne

være for å forklare; «Kunne du fortelle mer om det?», eventuelt oppklare motsetninger, hvordan informanten opplevde ulike situasjoner i møtet: «Hva tenkte du da, hva var dine reaksjoner?» basert på informantens erfaringer; «Hvilken betydning kan dette ha?» eller oppklaringsspørsmål; «Betyr det du sier/mener at...?». Hadde også et stort fokus på å la informantene få de nødvendige pausene i intervjuet til refleksjoner samt muligheten til å løfte frem den intervjuedes perspektiv (Postholm, 2010). Begge intervjuene ble transkribert og overlevert informanten til gjennomlesing. Notatene er godkjent for analysearbeidet.

3.4 Analyse og presentasjon av data

I arbeidet med analysen av funnene i forskningen, har jeg benyttet meg av aktuell teori sett i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene for å finne de tema som er relevante. Forskningsprosessen beskrives som den hermeneutiske sirkel eller spiral, noe jeg har erfart i mitt forskningsarbeid, som har beveget seg i denne sirkelen mellom litteratur, transkribering og notater (Postholm, 2010, s.99). Når man skal analysere sine data og finne noe mening i disse, må man plukke datamaterialet fra hverandre for så å foreta en analyse av materialet (Postholm, 2010).

Transkripsjonene av lydopptakene ble utført relativt kort tid etter intervjuene. Det å transkribere betyr «å skrive i betydningen av å omskrive» (Kvale & Brinkmann, 2010). I det skriftlige materiale er alt tatt med hvor også kremting, naturlige pauser (stilt i rommet) og noen uttalelser utenfor de tema som var satt, ble berørt. Informantene fikk muligheten til å lese gjennom transkriberingen og kom med noe små korrigeringer som er tatt inn i den ferdige teksten. Begge informantene kommenterte at det enkelte plasser var noe usammenhengende og ikke helt velformulert i alle sammenhenger i transkriberingen og kanskje ikke så god flyt i det som var skrevet. Alle siteringer som kommer i drøftingsdelen er hentet fra den korrigererte versjon som også danner grunnlaget for de analyser som er gjort.

Ved bruk av koding og kategorisering systematiserer man dataene. Dette vil være til hjelp i letingen etter et mønster eller et system som bidrar til å gjøre datamaterialet mer oversiktlig og begripelig (Postholm & Moen, 2009, s.64).

Jeg foretok en deskriptiv analyse hvor jeg i starten hadde en åpen koding for deretter å bevege meg over i neste trinn i analyseprosessen hvor man har aksial koding. For å kunne nærme meg et helhetlig bilde, foretok jeg en selektiv koding ut fra mine funn og for å kunne gjennom analysearbeidet sammenfatte dette i en tekst som representerer forskningsfeltet med utgangspunkt i mine hovedkategorier. For å få til dette, systematiserte jeg mine notater fra observasjonene og de transkriberte intervjuene for å danne et grunnlag for en åpen koding.

Samtidig som jeg analyserte observasjonene og intervjuene, jobbet jeg med kodeutviklingen og satte navn på de ulike fenomenene. Jeg leste over det transkriberte materialet samt notatene fra observasjonene og formulerte stikkord. I den videre prosessen sammenfattet jeg disse stikkordene med problemstillingen og forskningsspørsmålene med hensyn til relevansen for mitt analysearbeid (Postholm, 2010).

Når jeg i neste fase beveget meg over i kategoriseringsfasen, var jeg på utkikk etter å se om jeg kunne finne noe mønster i det materialet jeg hadde (Postholm, 2010, s.88). Ved gjennomgangen av både notatene fra observasjonene og de transkriberte intervjuene, brukte jeg forskjellige farger for å systematisere de forskjellige tema med stikkord. Jeg noterte stikkordene i høyre marg for å vise hva som var av interesse. En slik prosess reduserer antall enheter i mitt videre arbeid med datamaterialet (Postholm, 2010). Begreper som omtaler de samme tema ble kategorisert og begrepene vil ha en logisk sammenheng med det materialet de representere (Postholm, 2010). Analyseprosessen ledet meg frem til følgende hovedkategorier; Struktur på møtet, Læringsmiljø og Læringskultur. I løpet av observasjonene hadde jeg fokus på mine hovedkategorier, og etter hvert som flere observasjoner ble gjennomført, fremsto kategorier som Læringskultur og Struktur mer og mer tydelige for det videre arbeidet.

Det er viktig at man er selektiv på utvelgelsen av de eksempler som illustrer de ulike kategoriene når man er ferdig med sorteringen av datamaterialet (Postholm, 2010). Med det som utgangspunkt valgte jeg ut de beskrivelsene som illustrerer hvordan lærere og ledelsen arbeider med Læringskultur og Struktur i de ulike møtearenaer. Fra intervjuene har jeg valgt sitater fra informantene for å illustrere det samme. Dette for å vise at uttalelser og handlinger som ligner på hverandre og som støtter opp under hverandre og danner en kategorisk opphoping av data (Postholm, 2010).

I hele prosessen har hensikten med kvalitativ forskning; helhet, forståelse og dybde vært mitt mantra. Via tolkning av det konkrete til det generelle i situasjoner og hendelser både i møtene og intervjuene (Postholm, 2010).

«Teoretisk analyse innebærer at forskeren tar i bruk substantiv teori for å analysere deler av et materiale» (Postholm, 2010, s.86). Med det så menes at forskerens briller, som består av de teorier og erfaringer forskeren har tilegnet seg, kommer til anvendelse i analysearbeidet. Det er og kan være en intensjon om at studiene skal være så objektive som mulige, men det er også viktig at subjektiviteten kommer til syne gjennom forskerens egne subjektive teorier. Forskeren må ikke nødvendigvis legge bort all sin forforståelse, men har vært bevisst på hvordan bakgrunnen til forskeren kan påvirke studiene (Wadel, 1991). Ved inngangen til

denne forskningsstudien hadde jeg med meg både en forforståelse og sett av verdier basert på min egen kunnskap.

Som relativt fersk forsker, har jeg vært bevisst på tilegnelse av teori underveis i forskningsprosessen. Teoriene har vært viktige og nødvendige veivisere i hele prosessen og frem til den teoretiske analysen (Postholm, 2010). Som forsker har jeg benyttet teorier fra utarbeidelsen av problemstillingen, utarbeidelsen av forskningsspørsmålene, utarbeidelse av observasjonsskjema og intervjuguide og frem til analysearbeidet.

3.5 Validitet

«Validitet dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke» (Postholm, 2010, s.170). Med utgangspunkt i at i denne forskningsstudien er det brukt kun to personer i intervjuet, vil det være et berettiget spørsmål om utvalget er stort nok. Postholm (2010) mener det bør være et utvalg på minimum tre personer ved bruk av intervju i en kvalitativ forskning. Med en kombinasjon av to intervjuer og flere observasjoner i denne forskningen, vil mangfoldet i informasjonen være tilstrekkelig sett fra forskerens ståsted og dermed grunnlaget for validiteten. Dette sett i lys av «Forskeren blir sett på som det viktigste forskningsinstrumentet for kvalitets sikring av studien» (Postholm, 2010, s.137). Dette oppfatter jeg som at ansvaret for kvaliteten i studien ligger til forskeren. Her kan nevnes sentrale begrep som forforståelsen, interessene, hvilken og hvordan benyttes teori, hvilke metoder er brukt i forskningen og hvordan er etikken ivaretatt i hele forskningsprosessen. Alt dette vil påvirke resultatet og kvaliteten i forskningen. Som det går frem av kapittel 3.3, fikk begge informantene lese gjennom intervjuene. Dette omtales ofte som «member-checking» og betegnes som et validitetskriterium innen kvalitativ forskning (Postholm, 2010).

3.6 Reliabilitet

Innen kvalitativ forskning skal dataene kunne bekreftes ved gjentakende målinger og med de samme resultatene. Postholm (2010, s.169) sier:

I kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet problematiske, siden et møte med forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon. Vanligvis referer reliabilitet til resultatenes pålitelighet.

Innen kvalitativ forskning medfører dette utfordringer da det er mangfoldet i informasjonen og den analytiske evnen til forskeren som vektlegges (Postholm, 2010). Sentrale spørsmål her vil være om jeg som forsker har fått svar på det jeg ønsket å finne ut av? Ville jeg få de samme svarene og analysene ved å gjenta intervjuene? Vet jeg om informantene har svart pålitelig ut fra tidligere svar? Med bakgrunn i utvalget av informanter

mener jeg at svarene de har gitt er reliable. Dette kan jeg sjekke ved å se på transkriberingen og sammenstille dette opp mot de analysene som jeg har. Ved at jeg har lydfilene tilgjengelig kan jeg høre på disse gjentatte ganger. Ved både å gjennomføre intervjuet, transkribere intervjuet og foreta korrigeringer etter at informanten hadde lest gjennom intervjuet, har jeg fått gode muligheter til å danne meg et så korrekt bilde av det informanten sier som overhode mulig.

3.7 Overførbarhet

Funnene i denne forskningsstudien kan ikke generaliseres, men den kunnskapen og forståelsen som er kommet ut av dette arbeidet kan være gjeldende for andre organisasjoner som ønsker å ha et fokus på læringskulturen i egen organisasjon. Resultatene fra denne forskningsstudien kan nok ikke generaliseres til å gjelde lignende organisasjoner. Men kanskje kan forskningsfunnene brukes der andre skulle komme opp i lignende situasjoner eller har et sterkt ønske om å jobbe med læringskulturen. I følge Postholm (2010) kan f.eks. skoleledere og lærere som leser denne rapporten kjenne seg igjen i teksten og samtidig dra paralleller til sin egen praksishverdag. For organisasjoner som har en tilsvarende møtestruktur og organisasjonsstruktur som denne skolen, vil de funnene som er gjort i denne studien kunne være av interesse og man vil kunne finne noen likhetstrekk som kan vær av interesse.

3.8 Etikk

Forskningsprosjektet er klarert av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og som vedlegg til oppgaven (vedlegg 8.4) finner man det godkjente meldeskjema. Alle personene som har vært til stede på møter der det er foretatt observasjoner og de personene som ble intervjuet, har gitt skriftlig samtykke til å delta i forskningsprosjektet. Alle personer er anonymisert og utsagn som kan relateres til enkeltpersoner er av generell karakter i teksten. I denne fasen av forskningsprosjektet kunne det være mulig at noen av de ansatte ville oppfatte deltakelsen som tvang, eller at de var forpliktet, ut fra at ledelsen ved skolen var så positiv.

Som forsker var jeg meget bevisst på at dette var frivillig og at alle måtte «kjenne» på at det var greit å være med. Det var noen få som reserverte seg mens de aller fleste syntes det var greit å være med (16 av 19 forespurte lærere). Noen få aksepterte (2 av 16) at jeg ble med inn i møter og foretok observasjoner men de ville ikke stille til intervju. Denne tilbakemeldingen ble tolket som om at det var en reell frihet til å være med i forskningsprosjektet. Vi stod fremfor en prosess med nære relasjoner mellom forsker og forskningsdeltaker noe som også kjennetegner et kvalitativt forskningsarbeid (Postholm 2010, s.142).

Ved forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet og ved innsending av meldeskjema til NSD samt under observasjonene og ved gjennomføringen av intervjuene var problemstillingen knyttet opp mot både struktur, læringsmiljø og læringskultur. Både i observasjonsguide og intervjuguide er alle tre tema behørig tatt med. Etter gjennomføringen av både observasjonene og intervjuene er imidlertid problemstillingen endret til kun å ha fokus på læringskultur og struktur.

Skolen har i de siste to årene arbeidet med tema Læringsmiljø og har jobbet både internt og med eksterne foredragsholdere innen temaet. Skolen er også med på et forskningsprosjekt i regi av NTNU og Skaalvik. Forskningsdeltakerne var av den grunn inne i en prosess der de både har innhentet ny kunnskap og erfaringer samtidig som de har delt av egen kunnskap og erfaringer. Denne forhistorien var nok en viktig faktor for at de aller fleste fortsatt ønsket å bidra inn i prosjektet. En utviklingskultur var etablert og det gav meg også gode forhåpninger om alle bidragene både i møter og i intervju var oppriktige ut fra den enkeltes ståsted.

4.0 Presentasjon av empiri

Studien har hele tiden hatt fokus på lederperspektivet og hvordan både ledelsen og lærere som leder i klasserommet ser på muligheten ut fra sine posisjoner til å påvirke læringskulturen og læringsfellesskapet innad i organisasjonen med fokus på elevenes muligheter for læring og utvikling. Utgangspunktet har vært problemstillingen: *Hvordan kan skoleledere legge til rette for å skape en god læringskultur med fokus på elevens læring og utvikling?*

Forskningsspørsmålene som belyses i denne delen er: *Hvordan kan skoleleder gjennom sin pedagogiske ledelse bidra til å videreutvikle læringskulturen i skolen?*

Hvordan lærer lærerne av hverandre i et læringsfellesskap på skolens ulike møtearenaer?

Jeg har slått sammen disse forskningsspørsmålene for å løfte hele presentasjonen av empirien opp til ledersperspektivet. Jeg knyttet funnene opp mot hvordan rektor agerer i ulike sammenhenger for å holde fokus på dette med læringskultur og læringsfellesskap, forventninger og strukturer og regler ved å ta i bruk de ulike møtearenaene. I denne delen av studiet var hensikten å se på hvordan benyttes de ulike møtearenaene for både å ha fokus på læringskulturen samtidig som man fikk sett på hvordan er kulturen for å lære av hverandre – eksisterer det et profesjonelt læringsfellesskap ved skolen? I denne delen av studien ble det gjort funn som omhandlet struktur på møtene, målene ved møtene, lojalitet i forhold til praktisering av felles regler ved skolen, relasjoner mellom alle individene i skolen samt forventningene til elevene og lærerne. Her var det av interesse å se på hvordan rektor bidrar til at læringskulturen i skolen videreutvikles og på hvilken måte klarer rektor å synliggjøre betydningen av en innsats på dette område for å legge til rette for elevenes læring og utvikling.

4.1 Hvordan kan skoleleder gjennom sin pedagogiske ledelse legge til rette for å videreutvikle læringsfellesskapet med fokus på læringskulturen i skolen ved å benytte de ulike læringsarenaene?

Med bakgrunn i tilgang på en del dokumenter med blant annet referatene fra de siste to årene med prosjektet «Bedre læringsmiljø», går det frem at skolen i lengre tid har erfaringer med både å dele kunnskap samt involvere seg i nyere forskning og teori. Av tilsendte dokumenter fremgår det at skolen har både praktisert skolevandring og kollegabasert veiledning for noen år tilbake. I tillegg har skolen de siste to årene tatt del i både forskning på oppdrag fra NTNU v/Skaalvik samt at rektor har vært engasjert i ulike sammenhenger med å se til både nyere forskning og teori. Ut fra de tilsendte dokumenter kan man også lese at de aller fleste ansatte har tilegnet seg ny kunnskap og deling av kunnskap og erfaringer for det meste ved deltakelse i de ulike møtearenaene i løpet av de siste årene. Skolen har i løpet av de siste to årene brukt 8

planleggingsdager på prosjektet «Bedre læringsmiljø». I tillegg er temaet «bedre læringsmiljø» tatt opp til behandling på 4 fellesmøter, 4 seksjonsmøter og 4 lærerlagsmøter. I underkapitlene vil jeg komme nærmere inn på hva som er gjort av funn innen de enkelte kategoriene både ved observasjoner og intervjuer.

4.1.1 Læringskultur og læringsfellesskap

Skoleleder har de siste to årene hatt et sterkt fokus på dette med læringskulturen ved skolen. Dette med bakgrunn i de resultater som fremgår av elevundersøkelsen (se figur 1). Under observasjonene registrerte jeg at læringskulturen hadde både en negativ og positiv vinkling. Den negative var at lærerne hele tiden overfor elevene må «legge til rette slik at jeg blir motivert». Selv om elevene søker seg til videregående skole, oppfattes det som om at mange elever ikke skjønner hvorfor de må gå på videregående skole. Ved skolen er det flere lærere som har gitt uttrykk for at de sliter med å få elevene til å se nytten av det de lærer i fagene – den faglige relevansen. Dette kommer også tydelig frem i elevundersøkelsen (se figur 1).

Jeg er ganske sikker på at hvis vi har kollegaer med negative forventninger til elevene så påvirker dette deres motivasjon, tror det er derfor vi scorer litt lavt på dette området i elevundersøkelsen.

Ved et møte var dagsorden preget av utfordringer i klassen knyttet opp mot enkeltelever. I dette møte startet det hele med en bekreftelse fra kontaktlærer om de forskjellige utfordringer vedkommende elev hadde. Eleven hadde problemer med å få levert skolearbeid, fravær fra timene og manglende deltakelse på de formelle vurderingssituasjoner i klassen som i dette tilfelle var skriftlige prøver. Fortsettelsen av dette møte handlet om mulige negative trender hos enkeltelever og at det også var utfordringer i forhold til læringsmiljøet generelt i denne klassen. Dette ønsket jeg å få nærmere begrunnet og redegjort for hos informantene i min studie.

... trist når noen bare konkluderer med at i ei elevgruppe så er det bare dumme og late. Negative forventninger hos noen av mine kolleger, eh... så hmm, ja hvis det starter dårlig så forventer noen at resten blir dårlig.

Funnene i studien viser at det er lærere som har et positivt fokus til læringskulturen i møtene. Ved et lærerlagsmøte, møte for en klasse og de lærerne som underviser der, innledet kontaktlærer med å fortelle en god historie om utviklingen den siste perioden til en enkeltelev. Resten av møtet opplevdes som positivt der flere lærere ønsket å underbygge en positiv trend i elevgruppen ved at flere av lærerne hadde sett en positiv utvikling i den siste perioden.

Hvis forventningene er langt over det du klarer så vil det påvirke motivasjonen, bryte ned læreplanmålene for å gjøre de så konkrete som mulig, større motivasjon hos elevene - learning by doing.

Ved observasjonene omkring tema; Læringskultur hadde jeg tre underpunkter for å kunne undersøke noe nærmere på dette. Jeg ønsket å se på hvordan kollegaene snakket om læringskultur i møtene, hvilket fokus hadde møtedeltakerne på det å etablere en god mestringskultur hos elevene og hvordan fremstår den enkelte lærer som klasseleder når sakene blir behandlet i møtene. Med det så mener jeg; hvordan referer lærerne til egen praksis i møtene?

Med en god læringskultur så har vi et godt grunnlag for den psykososiale delen av et godt læringsmiljø. Så en læringskultur oppfatter jeg som en kultur man har tradisjon for, aksepterer at sånn er det og sånn bør det være.

Informantene viser til at skolen har arbeidet en god del med læringsmiljøet og læringskulturen ved skolen. Tema har vært drøftet både i ulike møter ved skolen, presentert på fellesmøter både for foreldre og elever, på personalseminar samt at to i ledelsen har jobbet en god del med tema ved egen etter- og videreutdanning (begge studerer ved NTNU, 1 ved Rektorutdanningen og 1 Master i skoleledelse). På spørsmål om dette har ført til endringer ved skolen og den enkelte? svarer informantene følgende:

Jeg opplever at fokuset har ført til at det har skjedd noe, fokuset har ført til at vi har en langt mer felles holdning – som en enhet, ledelsen er tydelig til stede, har dratt mye av prosessen der ledelsen også er svært synlig innen disse tema.

Skolen har også arbeidet mye med hvilke normer alle involverte i skolesamfunnet skal forholde seg til. Skolens normer har vært tatt opp som en del av prosjektet «Bedre læringsmiljø» og er behørig drøftet på de personalmøter og fellesmøter der alle ansatte har vært tilstede. Tema som har vært oppe til drøftinger på disse møtene er blant annet forventninger til elevenes arbeidsinnsats både hjemme og på skolen samt hvilke sosiale strukturer og mønstre for samhandling skolen skal ha i de enkelte klassene og på tvers av klassene som et sosialt system for å skape en så god læringskultur som mulig for alle parter. I intervjuene ble informantene utfordret på hvordan de har arbeidet med det å skape positive relasjoner som et godt grunnlag med tanke på kultur for læring hos sine elever:

... en veksling mellom veiledning på skolen og bearbeiding av fagstoffet hjemme, er den beste måten å lære på.

Hele kollegiet ved denne skolen har som mål å fremstå som et profesjonelt læringsfellesskap så langt det er mulig. Alle tilstreber å utvikle seg ut fra de mål skolen har satt og til det beste for elevene.

Under mine observasjoner var det hele tiden åpenhet omkring den enkeltes praksis og i de fleste møter var det også stor interesse blant møtedeltakerne for å høre og lytte til de andre

lærere sine erfaringer og strategier. Det virker som om det er etablert gode relasjoner mellom de aller fleste lærere og som gjør at det er greit å ta opp saker på de enkelte møtearenaene. Det er en romslig tone i møtene. Det oppfattes som om at det er stort fokus på det som er skolens mål og at alle ansatte vektlegger en forbedring/utvikling av sin pedagogiske praksis med eleven i fokus.

Her på skolen så opplever jeg at vi har en det vi kaller en god uformell kollegial tone som gjør at det i mange møter blir tatt opp saker som er knyttet til læringsmiljø og læringskultur.

Skal man lykkes med utviklingsarbeid i skolen, vil det å kunne etablere et profesjonelt læringsfellesskap være en av flere viktige innsatsområder. Her handler det om hvordan skoleledelsen legger til rette for dette ved bruk av de enkelte møtearenaene. På hvilken måte klarer ledelsen å etablere en praksis der det er rom for å lære av hverandre samtidig som ledelsen utfordrer lærerne med innføring i nyere teorier og forskning for derigjennom kunne videreutvikle sin praksis.

4.1.2 Forventninger både fra ledelsen og lærere

Funnene i studien viser at det er varierende i hvor stor grad lærerne oppfatter ledelsens forventninger til den enkelte ved deltakelser i møter der en av informantene opplevde tydelige forventninger til møtet mens den andre hadde ingen forventninger til møtet..

Det er tydelige forventninger fra ledelsen hva som forventes både i forhold til elever og lærere på møter og seminarer.

Ærlig, jeg hadde ingen tydelige forventninger til dette møtet!

Begge informantene var i intervjuene klare på ønsket om både en ledelse med tydelige forventninger til de ansatte samt at skoleleder var til stede i de pågående prosesser.

.. på organisasjonsnivå – ja mer tydelig forventninger, ja at det blir diskutert og ledelsen sin tydelig forventning vil påvirker oss både bevisst og ubevisst, må gjentas, viktig med fokus på dette jevnlig fra ledelsen sin side.

Funnene viser også at det er uklare forventninger blant de ansatte på hva som forventes fra ledelsen av den enkelte lærer både med hensyn til det å være forberedt til møtene samt i hvor stor grad de skal engasjere seg i møtene.

Jeg oppfattet ikke at vi skulle stille forberedt, følte ikke at jeg måtte følge med, jeg burde nok fulgt med bedre og engasjert meg mere, .. det var et helt OK møte.

Funnene indikerer at uklare forventninger til møtene kan skape lite engasjement hos de ansatte. I hvor stor grad møteleder klarer å påvirke en positiv eller negativ start av møtet, har også betydning.

Valgte å ikke si noe da jeg syntes det var nok negativt engasjement i saken, synd med et så sterkt negativt fokus, her er det snakk om to til tre elever men vi må huske at det også er 12 andre elever i gruppen og de er jo veldig positive.

I intervjuene ønsket jeg å undersøke nærmere lærernes forventninger til elevene både med tanke på elevenes faglige og sosiale utvikling. Skal elevene lykkes med å ta ut sitt læringspotensialet, er det av stor betydning at lærerne har tydelige positive forventninger til elevene samtidig som de klarer å motivere elevene til å gjøre en arbeidsinnsats. Jeg spurte informantene om deres oppfatning av lærernes evne til både å arbeide med motivasjon og forventninger hos elevene.

Viktig med klare forventninger og målbare krav, elevene vet konkret hva de må gjøre, viser tillit til at de mestrer slik at de får økt selvtillit og selvbilde.

4.1.3 Struktur og regler

Ved observasjonene hadde jeg et tema som het; Struktur på møtet med underpunkter som; Er alle på plass til rett tid og godt forberedt? Er det en tydelig agenda for møtet? Og Hvordan er ledelsen av møtet? I tillegg ønsket jeg også å undersøke hvordan den enkelte lærer praktiserte reglementene ved skolen. Selv om det var skoleleder som hadde innkalt til fellesmøte og som selv skulle lede møtet, kom ikke alle lærerne til riktig tidspunkt. De siste kom inn i møte etter ca. 10 minutter. Ut fra diskusjonene og engasjementet i møtet, var ikke alle lærere godt forberedt til møtet. Saklisten med grunnlagsmaterialer (presentasjon og elevundersøkelsen) var sendt ut i forkant av møtet. Det kunne ikke leses av innkallingen hvilken arbeidsform møtet skulle ha – presentasjon med diskusjoner samt gruppearbeid med skriftlige tilbakemeldinger. Ledelsen av selve møtet var god. Den kunne muligens ha vært noe mere utfordrende med tanke på større engasjement blant deltakerne.

Satt ikke der med en sånn innstilling om at jeg måtte følge med, jeg burde nok fulgt med bedre og engasjert meg mere.

Informantene gir uttrykk for at kollektive prosesser, der det forventes deltakelse fra alle involverte parter, skaper større motivasjon til engasjement når det gis rom for større delaktighet fra ledelsen og det gis til kjenne tydelige forventninger om respons på det arbeidet som skal gjøres, en av informantene sier:

Gruppearbeidet ble bedre med hensyn til delaktighet veldig fornuftig fra møteledelsen at det ble bedt om tilbakemelding fra gruppearbeidet skriftlig, mere forpliktende.

Ved denne skolen skal elevene tas med i utarbeidelsen av halvårsplaner/terminplaner samt arbeidsplaner. Dette er i tråd med de føringer man finner når det gjelder elevmedvirkning i «Prinsipp for opplæring, artikkel fra Utdanningsdirektoratet 23.01.2012» der følgende står:

Elevmedverknad inneber deltaking i avgjerder som gjeld læring, både for kvar einiskild og for gruppa. I eit inkluderande læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa. I arbeidet med faga er elevmedverknad med på å gjere elevane meir medvitne om eigne læringsprosessar, og det gir større innverknad på eiga læring.

I tillegg skal vurderingsplanene lages i samråd med elevene. Alle lærere leverer inn sine planer der disse er underskrevet av elevene og faglærer. Vurderingsplanene blir satt sammen etter forslag fra kontaktlærer og der disse blir behandlet i lærerlagsmøter for den enkelte klasse. Når det gjelder lærernes bruk av planer i undervisningen, både i de enkelte fagene samt i de enkelte timene svarte de:

Bruker halvårsplaner og vurderingsplaner, elevene er med på å påvirke utarbeidelsen av disse planene der de kan uttale seg om antall vurderingssituasjoner i faget.

Skolen har både Skolereglementet, utarbeidet av Fylkeskommunen, og egne kjøreregler som skal praktiseres hver dag hele skoleåret. Skolereglementet og kjørereglene blir hvert skoleår behørig presentert i hver enkelt skoleklasse i tillegg til at det som er det aller viktigste blir presentert på foreldremøtene i starten av skoleåret. Elevene blir gjort kjent med disse reglene samt konsekvensene ved brudd på disse.

Informantene påpeker i denne studien at ledelsen må fremstå som tydelig ved både gjennomgangene av reglene men også håndhevelsen der skolens ledelse viser i praksis hvor viktig det er for alle parter at man forholder seg til det som er bestemt og samtidig er presis på hvilke konsekvenser et evt. regelbrudd vil føre til:

Viktig med lojalitet til dette, lærere må stå tydelig frem når det gjelder håndtering av skolens regler, den enkelte kan ikke ha en «privatpraktiserende holdning til dette.

I et annet møte, et lærerlagsmøte for én klasse, var det mange saker som var satt opp på saklistene og som i mer eller mindre grad berørte dette med håndtering av regler ved skolen. Det er en oppfattelse av at alle har et bevist fokus på dette fra starten av skoleåret. Alle har orientert i sine klasser og timer om hvilke regler som gjelder og hvem som har ansvaret for at disse overholdes. Det rapporteres også om at det i mange klasser har fungert greit, men at det i den senere tid har blitt en dårligere praktisering. I et møte ble følgende sagt;

Alle elevene var strukturerte i starten av skoleåret, håndterte våre regler på en forbilledlig måte. Nå må jeg jo til stadighet minne de på hva som gjelder vedrørende regler på denne skolen, det har blitt litt mere uorden i den klassen i det siste.

I et av møtene ble det rapportert at det går svært bra når det gjelder håndtering av reglement. I denne klassen har det vært fokus på dette i hver eneste time og hver dag av alle involverte lærere. Lærere som har denne klassen oppfatter som om at reglementene er innarbeidet i de daglige rutinene.

Ved gjennomføringen av intervjuene fikk jeg utdypet dette noe da begge informantene kom inn på denne kategorien ut fra dens betydning for de øvrige kategoriene og da spesielt knyttet opp mot dette med praktiseringen av felles regler:

Ja det har jeg veldig sansen for, vi prøver å ha et felles sett med regler og jeg prøver å være lojale med hensyn til å følge disse.

Er mine observasjoner sammenfallende med det inntrykk og de opplevelser de intervjuede lærerne har av skoleleder? Har jeg i løpet av min studie avdekket noe i forhold til skoleleders betydning for å skape gode prosesser for en lærende organisasjon?

En av informantene presiserte i et av intervjuene at skoleleder må til enhver tid være tydelig på etableringen av de mål skolen har for sin virksomhet samt arbeide godt med å kommunisere hvilke forventninger skoleleder har til sine ansatte. Skal organisasjonen jobbe med å videreutvikle en god læringskultur, må det være en synlig ansvarlig og involvert ledelse ved skolen gjennom hele skoleåret. Både observasjonene og intervjuene bekrefter en oppfattelse av at det er avgjørende at organisasjonen har et tydelig og sterkt engasjement fra ledelsen. Det er ledelsen som legger føringene for hvilke rammer og ressurser skolen har for å kunne videreutvikle læringskulturen ved skolen. Informantene peker også på betydningen av at skoleledelsen til enhver tid er aktiv i forhold til å bidra med både nyere forskning og teorier ovenfor sine ansatte.

Informantene hevder i denne studien at en aktiv pedagogisk skoleleder vil bidra positivt inn i organisasjonen med hensyn til å utvikle et godt læringsfellesskap. Ved at skoleleder er synlig aktiv i forhold til å både bidra med kunnskap fra eget ståsted samtidig som det benyttes eksterne ressurser for å presentere både teorier og relevant forskning, går skoleleder foran med å vise betydningen av å være åpen med tanke på å se på nye metoder og teorier som grunnlag for å kunne utvikle egen praksis. Ved bruk av eksterne ressurser har fokuset vært rettet mot lærernes ledelse av elevenes læring for derigjennom bidra til en bedre kvalitet på det arbeidet lærerne utfører i det daglige møtet med elevene. Informantene nevner at de prosjektene skolen har jobbet med i de siste 2 årene innen tema; læringsmiljø og

læringskultur har bidratt til egenrefleksjon og større bevissthet omkring egen praksis. Skoleledelsen har gått foran og bidratt til sine læreres læring og utvikling (transformasjonsledelse) ved at disse prosjektene har vært relatert til skolens satsingsområder og inne områder der skolen har hatt et forbedringspotensialet ut fra resultatene i elevundersøkelsen de senere årene. Informantene trekker også frem betydningen av et forutsigbart og trygt skolemiljø som et godt grunnlag for å kunne utvikle en god læringskultur ved skolen.

Et annet moment som nevnes i tilknytning til dette med elevenes holdninger til skolen i løpet av både barneskolen og ungdomsskolen, er hvordan elevene blir motiverte for teoretiske fag. Skolen har sterke interessegrupper som til enhver tid har et blikk rettet mot skolen. En av informantene påpeker betydningen av at skoleledelsen bidrar positivt overfor bla. foreldrene og grunnskolen der det fokuseres på gode holdninger til skole samt at spesielt foreldregruppen oppfordres til å snakke positivt om skolen. Skal man lykkes som skole med å etablere en god læringskultur, er det avhengig av et tett og godt samarbeid med hjemmet. Som en av informantene hevdet i intervjuet som vil kombinasjonen mellom god innsats på skolen og gode arbeidsvaner hjemme med skolearbeid være en suksessfaktor for å lykkes med skolearbeidet.

Når det gjelder betydningen av forventninger, nevner informantene at skoleledelsen må til enhver tid være tydelig i forhold til forventninger til sine ansatte. Selv om det sies fra skoleledelsen at dette er viktig, må dette med forventninger være tilstede i alle sammenhenger. Viser her til en av informantene som ikke registrerte noen forventninger ved deltakelse i et av møtene og som direkte påvirket vedkommende sin aktivitet i møtet.

Skolen har vedtatt både strukturer og regler som gjelder alle involverte i organisasjonen. Her kan det virke ut fra det informantene sier, at ledelsen må ha større fokus på å få implementere strukturene og reglene i organisasjonen. Alle lærere må i sine fag og timer fra starten av skoleåret og utover hele året ha fokus på dette og arbeide systematisk med de tiltak som er nødvendig slik at på sikt vil både strukturer og regler institusjonalisere i hele virksomheten. Skoleledelsen må også her lede sin ansatte og deres utvikling for å kunne påvirke det som skjer i det daglige møtet mellom ansatte og elever.

5.0 Diskusjon

Denne forskningsstudien handler om: *Hvordan kan skoleledere legge til rette for å skape en god læringskultur med fokus på elevens læring og utvikling?* som var problemstillingen.

Funnene som er presentert i empirikapitlet er basert på både de observasjoner som er gjort samt den informasjon som er kommet frem i intervjuene. Oppsummeringen i empirien har jeg valgt å beskrive med tre hovedfunn; *de enkelte møtene som læringsarenaer, deltakernes forståelse av begrepene læringsfellesskap og læringskultur samt deltakernes opplevelser av forventninger til ledelsen, lærere og elevens læring*. Jeg vil i dette kapitlet ta tak i det som oppfattes som mest relevante i funnene i empirikapitlet og drøfte disse i et teoretisk perspektiv.

5.1 De enkelte møtene som læringsarenaer

Med forskningsspørsmålet; «*Hvordan lærer lærerne av hverandre i et læringsfellesskap på skolens ulike møtearenaer?*», ønsket jeg å undersøke om gjennomføringen av alle de ulike møtene på noen måte bidro til en utvikling av læringskulturen og læring hos lærerne. I tillegg ville jeg se på hvordan lærernes forventninger påvirker deres hverdag i forhold til både elevene og lærernes hverdagspraksis. Jeg ønsket også å avdekke om det er lojalitet til skolens vedtatte struktur og regler.

Skal man kunne oppnå både individuell og kollektiv læring i en organisasjon, er man avhengig av at det legges til rette for gode læringsarenaer. Viser her til Filstad (2010) sine teorier der hun referer til de fire hovedveier med de ulike perspektiver i kapittel 2.2. Ut fra de dokumentene jeg fikk ved oppstarten av denne forskningsprosessen og de funnene som er gjort i løpet av observasjonene og intervjuene, ser man at skolen har arbeidet med prosjektet «*Bedre læringsmiljø*» med vekt på en bedre læringskultur i de siste årene. Informantene hevder i intervjuene, der de oppfatter at det har vært et ønske fra ledelsen i hele prosjektperioden, at både den enkelte lærer har utviklet egen praksis men også at den kollektive kompetansen er blitt større for derigjennom å kunne legge til rette for elevens læring og utvikling.

Ved «*Lia videregående skole*» har ledelsen bidratt til dette ved å legge til rette for samarbeid ved å bruke noe av fellestiden til møteaktiviteter der det er muligheter for erfaringsdeling. Dette kan bidra til å redusere filter fire og som igjen vil kunne føre til organisatorisk læring i organisasjonen. Filter fire er den siste barrieren i femtrinnsmodellen til Irgens (2007) og som beskriver overgangen til organisatorisk læring. Man beveger seg da fra nivå fire i modellen, hvor kunnskapen er prøvd ut på individnivå, til nivå fem hvor det foregår organisatorisk læring. Her vil det være viktig å ivareta de fire sentrale dimensjoner innen

transformasjonsledelse som også betegnes som de fire I-er; *Individuelle hensyn, Intellektuell stimulering, Inspirerende motivasjon og Idealisert innflytelse*. Ved denne skolen viser funnen i denne studien at ledelsen er aktivt tilstede i en del møter, de går foran med innføring av nyere teori og forskning og er tydelig på å motivere og inspirere sine ansatte ut fra skolens mål og visjoner. En av årsakene kan være at det er en relativt oversiktlig og liten skole med gode forutsetninger for å se den enkelte ansatte og ivareta personlige hensyn, og der det til enhver tid oppmuntres til både stor kreativitet og innovativ praksis.

Ved denne skolen foregår organisasjonslæring både i formelle og uformelle kontekster der læringen er formalisert ved deltakelser i etter- og videreutdanningstilbud eller ikke og om læringen er gitt innenfor strukturerte rammer. I tillegg til at det er noen som deltar i etter- og videreutdanning, har skolens ledelse valgt å la skolens ulike møter bli en arena der det foregår formell læring. Her vil det også være av stor betydning at man har forståelse for den formelle læringen som foregår ved skolen slik at det legges til rette med både nok tid og nødvendige ressurser. I følge Filstad (2010) vil utfordringen være å se på knutepunktet mellom formell og uformell læring og på hvilken måte den enkelte ansatte sin kunnskap og erfaring vil være relevant og kan anvendes i praksishverdagen. Det kan her se ut som om det foregår en refleksjon og dialog i disse møtene som bidrar til å uttrykke den enkelte lærers tause kunnskap til noe som er forståelig for kollegaene også. Fra å være kunnskap som den enkelte sitter med som kommer i form av fortellinger fra det som er opplevd i klasserommet av den enkelte til det å bli kunnskap som alle kan ta del i – konseptuell kunnskap. Irgens (2011) viser her til prosessen hvor lærernes tause kunnskap blir tilgjengelig for kollegaer ved bruk av tekster, modeller og fortellinger der den tause kunnskapen blir gjort eksplisitt. Det fremgår av datamaterialet at disse møtene har bidratt til viktig påfyll av kunnskap, som har gitt rom for gode refleksjoner over det å være leder, veileder og motivator i klasserommet. Dette har hatt stor betydning for de ansatte ved skolen.

Slik som møtene er organisert både med hensyn til tidspunkt for møtene (fredag ettermiddag) og klare mål med selve møtene, er det en god del å hente på organiseringen av møtene. Funnene i denne forskningen viser at for å kunne utnytte møtearenaene enda bedre kan det være en fordel å ha klare og tydelige mål med møtene. I innkallingen til møtene kan det fremgå hva som skal tas opp, hva som forventes av den enkelte deltaker og hva som er målet med møtet. I Robinson (2014) sin første dimensjon viser hun til betydningen av å ha både høye forventninger og tydelige spesifikke mål som de ansatte har tro på at de kan nå. Samtidig må målene være så spesifikke at de er målbare og ut fra det at man kan bedømme både framgang og prestasjonene. Ut fra de observasjoner som er gjort og det informantene

bekrefter i intervjuene, er nok fredag ettermiddag et dårlig tidspunkt for å skape et godt og positivt engasjement for læring og utvikling på de enkelte møtearenaer. De møtene som gav de beste observasjoner og der informantene pekte på gode prosesser med gode refleksjoner, var de møter som ble gjennomført bl.a. på mandag ettermiddag i tillegg til at det i innkallingen til møtene var tydelige beskrivelser av både mål, involvering og ønsket resultat. Robinson (2014) peker i den andre dimensjon på betydningen av *strategisk bruk av ressurser* som en av de viktige ledelsesdimensjoner. Denne dimensjonen har ifølge Robinson (2014) forholdsvis liten og indirekte påvirkning på elevenes prestasjoner. Ser man derimot på ledelsens anvendelse av både tids- og de menneskelige ressursene i organisasjon og knytter dette opp mot de målene som er nedfelt, vil en strategisk plassering av møtetidene for å få mest mulig ut av møtene være av stor betydning for det som gjenspeiler seg i klasserommet. Fra Filstad (2010) sin modell om læringskultur, ser man også at hun vektlegger læringsarena som en av fire sentrale dimensjoner i etableringen av en god læringskultur. Med det mener Filstad (2010) at det er viktig at ledelsen synliggjør hvilke læringsarenaer skolen har hvor man kan både utvikle, dele og anvende kunnskap. En av informantene uttalte at ved enkelte møter var det greit å være tilstede men opplevde ikke at det var noen forventninger til vedkommende sitt engasjement.

Med hensyn til struktur og regler, kan det virke som om lærerne er omsorgsfulle i sin gjerning men at flere av lærerne må jobbe en del med tydelighet. Mine funn peker på at mangel på lojalitet her påfører andre ansatte større belastninger i hverdagen som igjen går utover både trivsel og læring for elevene. De lærere som er lojale i forhold til skolens føringer innen dette området, må stå i større og tøffere hverdager ovenfor sine elever i håndhevelsen og praktiseringen av de strukturer og regler skolen er blitt enig om å forholde seg til. Informantene bekrefter dette i intervjuene med å vise til at deres egen hverdag blir tøffere for å ta de nødvendige «kamper» ovenfor elevene ved å forholde seg til vedtatte strukturer og regler. I følge en av informantene hadde vedkommende sin hverdag blitt mye lettere hvis alle kollegaer hadde vært lojale til det som var bestemt vedrørende praktiseringen av lover og regler ved skolen. I Robinson (2014) sin femte dimensjon, beskriver hun betydningen av å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. Selv om denne dimensjonen er beskrevet som den femte, påpeker Robinson (2014) at denne dimensjonen danner grunnlaget for å kunne lykkes med de fire andre ledelsesdimensjonene. I den femte dimensjonen peker Robinson (2014) på sentrale områder som elevenes fysiske og psykologiske trygghet samt håndhevelse av regler og rutiner.

Innen flere ledelsesteorier er det lagt vekt på at ledelsen må være tydelig på hva som er skolens visjoner og mål der struktur og regler danner grunnlaget for et godt læringsmiljø (Postholm og Emstad, 2010, Engvik, 2012 og Halvorsen, 2012). Alle disse forfatterne trekker frem hvordan utøvelse av både instructional leadership og distribuert ledelse vil kunne fungere i en organisasjon. Disse ledelsesteoriene legger vekt på at ledere har fokus på elevenes læring, viser vei for ønsket retning og er gode motivatorer for sine ansatte for deres deltakelse i læring og utvikling samtidig som ledelsen legger til rette for at skolens medarbeidere tar ansvar i forhold til praktiseringen av vedtatte strukturer og regler (Postholm og Emstad, 2010, Engvik, 2012 og Halvorsen, 2012). Jo mere selvledelse man kan oppnå hos de ansatte i forhold til arbeidet med struktur og regler, jo mere tid vil rektor kunne bruke på andre oppgaver vedkommende skal administrere. Her viser min studie at ledelsen har vært tydelige på hva det er som skal følges vedrørende praktisering av strukturer og regler men at dette ikke overholdes av alle medarbeiderne. I figuren fra Filstad (2010) om læringskultur, der jeg har lagt inn skolens rammer og mål i stedet for kompetansemål, fremgår det også at rammer og mål vil være en sentral dimensjon skal man lykkes med å etablere en god læringskultur. Mine analyser viser at ledelsen har satt dette på dagsorden ved de ulike møteaktivitetene, men at de ikke har lyktes med å skape en organisatorisk læring. Det vil si at det er enkelte lærere som arbeider som privatpraktiserende der det ikke arbeides mot det samme målet.

På spørsmål om hvor viktig det er med faglig påfyll for å møte de utfordringer man står fremfor i klasserommet, svarer informantene at de etter å ha vært med på prosjektet «Bedre læringsmiljø» føler seg tryggere i hverdagen. Prosjektet har gitt de faglig påfyll som grunnlag for tanker og refleksjoner i fellesskapet som de har kunnet tatt med seg inn i praksishverdagen.

Her får man bekreftet at lærere har i løpet av flere år ved både teoretisk påfyll samt egne erfaring fått tilført kunnskap som blir benyttet i praksisfeltet, dvs kunnskapen er blitt operasjonalisert. Viser her til Emstad (2014) som refererer til Dewey om betydningen av den enkelte ansatte sin evne til å undersøke egne erfaringer for så å reflektere sammen med kollegaer i felleskap over det man har funnet ut av. Man må tilstrebe en kultur der ansatte i et sterkt og positivt samarbeid ønsker å bedre sin hverdagspraksis med bakgrunn i et stort engasjement og en stor interesse i felleskap (Hargreaves & Fullan, 2014). Ut fra de funnene forskningen viser har skolen lyktes i å etablere både arbeidsformer i møtene samt hos enkeltindividet der ønsket er en bedre praksis i klasserommet med ønske om god læring og utvikling hos elevene. Funnene i forskningen viser at det er arbeidet godt med å få etablert et

trygt og godt læringsmiljø hos de ansatte preget av en god og positiv delingskultur. Både Filstad (2010)– Formell og uformell læring og Robinson (2014) – Lede lærernes læring og utvikling trekker frem betydningen av at ledelsen har disse dimensjonene med seg i sin utøvelse av ledelse.

5.2 Deltakernes forståelse av begrepene læringsfellesskap og læringskultur

Det bekreftes at det er etablert gode relasjoner mellom de aller fleste lærerne ved skolen og at dette gir store muligheter for å drøfte saker av ulik karakter. Det virker også som om at det er både gjensidig respekt og forståelse for de hverdagsproblemer den enkelte lærer kan komme ut for. Det er stor vilje til å lære av hverandre og dele av egne erfaringer, og dette gir et godt grunnlag for å etablere både et profesjonelt læringsfellesskap samt en kultur på skolen der læring står høyt. Slike prosesser der medarbeiderne både skaper og deler kunnskap, kalles for kollektive læringsprosesser (Emstad, 2012). En av informantene uttrykte at hvis læringskulturen er positiv og støttende til læring så er det selvfølgelig målet.

Skolens rammer og visjoner er og vil være preget av skolens kjernevirksomhet. I følge Filstad (2010) må det eksistere en grunnleggende forståelse for hva som ligger i læring, kunnskap og kompetanse for å utvikle en god læringskultur ved skolen. Funnene i min forskning viser her at flere av de ansatte fokuserer på dette i sin daglige gjerning og en av informantene sier at skal vi lykkes med arbeidet der elevens læring og utvikling står i fokus, må vi ikke bli for selvfokuserte men se helheten i opplæringsløpet på tvers av fag. Lærerne ved denne skolen opplyste under forskningen at de kan undervise ved flere utdanningsprogram og samtidig undervise i f.eks. engelsk på flere nivå.

Fra intervjuene blir det også reflektert over betydningen av å konkretisere læreplanmålene slik at de blir mere forståelige for elevene og gjerne satt i en praktisk sammenheng der man ser på læreplaner i flere fag. En av informantene uttalte at det er rom for å ta opp saker som berører disse tema på alle de ulike møtearenaene og at dette kan gjøres på både organisasjonsnivå, klassenivå eller på enkeltelever der alle i kollegiet bidrar. Dette er i overenstemmelse med Filstad (2010) som viser til at alle har noe å lære av hverandre ved at alle bidrar. Viser her til figur 4 av Filstad (2010) om Læringskultur der det fremgår at alle elementene i hennes figur må inngå for å skape en god læringskultur. Ledelse må tilrettelegge og veilede sine ansatte for å sikre en så god undervisning som mulig for elevene der man anerkjenner både uformell - og formell læring som gode bidrag til å skape en skole der elevenes læring og utvikling står i sentrum (Filstad, 2010). Organisasjonen må forholde seg til de rammer og mål som er nedfelt i skolens planer og de enkelte

læringsarenaene må gis både oppmerksomhet og tillegges betydning i arbeidet med læring og utvikling i hele organisasjonen (Filstad, 2010). Selv om det er møter som er fastsatt av ledelsen og som fremgår av skolens årsplan, oppfattes det ikke hos informantene som om at dette er noe ledelsen pådytter de ansatte og som derav ikke fremmer læring. Hargreaves og Fullan (2014) viser til at det beste er å skape et engasjement hos de ansatte for derigjennom oppnå en opplevelse av utbytte av det utviklingsarbeidet de deltar i og ser at de gjennom aktiv deltakelse i møte kan skaffe seg kunnskap om hvordan de kan utvikle skolens praksis i fellesskap.

Som det fremgår av figur 5 om Organisasjonskultur av Wadel står pedagogisk ledelse sentralt i utviklingen av en god læringskultur. Dette gjøres ved at man knytter den pedagogisk ledelse opp til både det å initiere og lede læringsprosesser. En av informantene uttalte følgende:

Oppstarten av skoleåret, ledelsen er tydelig til stede gjennom hele innskolingsuka, har dratt mye av prosessen der ledelsen også er svært synlig innen disse tema. Også i møter med foreldre og foresatte – tema der.

I følge Hargreaves og Fullan (2014) kan en læringsarena ved de ulike møtene, og som er initiert av ledelsen, oppfattes som kunstig kollegialitet. Ved denne skolen har medarbeiderne klart å bruke denne pålagte møteaktiviteten til å skape et godt samarbeid på tvers av trinn, der arbeidet med fag og læreplaner er et resultat. Informantene viser til at det er etablert en delingskultur ved skolen der man ønsker å lære av hverandre samt dele med hverandre. Her foregår en bevegelse bort fra individuell læring og over mot en organisasjonslæring der læringen foregår både gjennom arbeidet, en sosial og kulturell læring via deltakelse og en praksislæring med utgangspunkt i det sosiale og kulturelle perspektivet (Filstad, 2010, s.25). *«Jeg opplever at fokuset har ført til at det har skjedd noe, fokuset har ført til at vi har en langt mer felles holdning – som en enhet».*

Denne skolen er forholdsvis liten og det er ikke muligheter for etablering av selvstendige team på de enkelte trinnene. Fagseksjonene ivaretar alle trinnene innenfor de enkelte fagene og må av den grunn opparbeide det kollektive fokuset på tvers av klasser. Selv om skolen er liten foregår en form for distribuert ledelse ved at de enkelte medarbeiderne gjøres ansvarlig i sin praksishverdag i klasserommet. Fra å ha opplevd denne arbeidsplassen til å ha mere fokus på enkeltkretslæring er det nå aksept for at man arbeider med utvikling av læringsfellesskapet ved dobbeltkretslæring.

5.3 Deltakernes opplevelser av forventninger til ledelsen, lærere og elevers læring

I følge Robinson er en av de viktigste ledelseshandlingene å legge til rette for å lede læreres læring og utvikling som fremmer elevenes læring, der man skaper gode arenaer for samarbeid der det er et fokus på forbedring av undervisningen (2014, s.118). I teorikapitlet brukte jeg begrepet *læringsleder* av Wadel (2008), dette var ment for å vise betydningen av skoleleders ansvar med hensyn til medarbeidernes læringsprosesser der målet er at alle er aktive deltakere.

I sin oppsummering skriver Robinson (2014) at ved økt samarbeidende læring vil man kunne oppnå både anerkjennelse av at lærerne er gjensidig avhengig av hverandre og større sammenheng i læreplanarbeidet og undervisningen for elevene. Dette vil igjen føre til at den enkelte læreres ekspertise vil kunne være tilgjengelig for de andre lærerne i kollegiet (Robinson, 2014, s.118).

Et av de viktigste målene med det prosjektet skolen har arbeidet med innen bedre læringsmiljø, har vært å skape en varig positiv endring i klasserommet der elevene har opplevd læring og utvikling. Informantene viser her til at de har fått med seg både teoretisk og praktisk påfyll som de har prøvd ut i klasserommet og etter hvert høstet erfaringer med. Som en av informantene uttalte: «*Har blitt mere bevist gjennom prosjektet*». I Irgens (2011) viser han til at kunnskapen er blitt operasjonell og at den nye kunnskapen er blitt en del av individene i organisasjonen. Den største motivasjonen hos de ansatte for å være med på dette har vært tilgangen på nye metoder, praktiske verktøy samt teorier fra både ekstern bidragsyter samt ledelsen som de ansatte har kunnet tatt i bruk i sin praksishverdag.

Funnene i forskningen viser at alle lærerne har positive forventninger til både skolen som organisasjon samt kollegaer og elever ved skolestart. En av informantene sier i et av intervjuene at vedkommende oppfatter ikke at noen av kollegaene har negative forventninger til elevene ved skolestart men at det hos noen skjer en gradvis endring utover i skoleåret. Informanten hevder at enkelte kollegaer går så langt at de klassifiserer de enkelte undervisningsgruppene til å være fra gode til dårlige med hensyn til læringsmiljøet og læringskulturen. Der det er én eller flere lærere som er involvert i en klasse og som gir til kjenne negative forventninger, så påvirker dette både miljøet på de ulike møtearenaene og denne negative holdningen til noen elevgrupper påvirker elevene i forhold til deres motivasjon for skolearbeid. I Robinson (2014) sin tredje dimensjon peker hun på hvor viktig det er at skoleleder involverer seg i arbeidet med å forsikre seg om at det som foregår av undervisning ved skolen har høy kvalitet. Det betyr at skoleleder må involveres både i

koordineringen og evaluering av undervisningen. I et av funnene i denne forskningen antydes det at årsaken til at skolen scorer lavt på motivasjon hos elevene i elevundersøkelsen, kan ha en sammenheng med tydelige negative forventninger hos noen lærere. Funnene viser også at dette er en utfordring som skolens ledelse sammen med sine ansatte må ta tak i skal man lykkes med målet om å bli en kollektivt lærende organisasjon. Robinson (2014) peker på tre sentrale lederferdigheter som er nødvendig skal man lykkes med å lede en profesjonell utvikling. Disse tre lederferdighetene er; *Anvende relevant kunnskap. Å løse komplekse problemer og Å bygge tillitsrelasjoner*. Med det mener Robinson (2014) at skoleleder må; ha både kjennskap om og kjennskap til hva som finnes av nyere forskning omkring det som foregår i klasserommet av læring, til enhver tid både vurdere de utfordringer skolen står fremfor og samtidig være lyttende overfor sine ansatte og i tillegg ha nødvendig relasjonell tillit hos sine ansatte.

Rektor ved denne skolen har initiert prosjektet om bedre læringsmiljø og har også deltatt aktivt i læringsprosessen. Rektor fremstår som en engasjert og kunnskapsrik leder med en sterk visualiseringskompetanse ifølge informantene. I denne beskrivelsen fremstår rektor som en transformasjonsleder. Begrunner dette med referanser til Emstad (2012, s.74) hvor transformasjonsledelse beskrives ved at det er leder som skal angi retning, det er leder som skal fremme visjoner og mål skolen har for sin virksomhet i tillegg til at leder skal både organisere og bygge gode relasjoner innad i fellesskapet i skolen. Fra min forskning kom det fram at de ansatte syntes det var «*Viktig med engasjert leder – deltok jo selv i ei av gruppene*». Forskningen viser her at informantene opplevde det som positivt at rektor deltok aktivt i læringsprosessen. Informantene hevder at det er enklere å ta opp saker vedrørende læringsmiljøet når ledelsen er så tett på og har en mer indirekte kjennskap til det som foregår ved skolen. På denne måten hevder informantene at de både blir sett av leder og at de også får gode tilbakemeldinger på sine egne opplevelser fra praksishverdagen. Her nærmer vi oss et lederperspektiv som tenderer mye mot instructional leadership, det vil si skolelederen som både administrere undervisningen som foregår ved skolen ved å delta i lærernes læring og utvikling og gir de konstruktive tilbakemeldinger, fastsetter de faglige målene samt legger til rette for en systematisk kompetanseheving hos lærerne ved denne skolen (Robinson 2014). Utfordringen for skolelederen ved denne skolen kan være at de utviklingsprosesser som pågår er der fordi skoleleder ikke klarer å etablere en mere distribuert ledelsesform etterhvert der lærerne blir mere selvstendige i å drive utviklingsprosessene både for sin egen del men også for hele organisasjonen. Det kan ut fra de observasjoner og intervjuer som er utført på denne skolen virke som om rektor ønsker å påvirke det arbeidet som utføres mellom lærerne og i

møte med elevene i undervisningssituasjonen ved å både stimulere og inspirere lærerne i deres arbeid. I tillegg kan det også se ut som om rektor har et berettiget ønske om å myndig gjøre den enkelte lærer i deres praksishverdag slik at hele skolen arbeider mot et felles mål om en bedre læring og utvikling for elevene. Lykkes rektor med dette arbeidet, vil det utøves en distribuert ledelsesform der rektor kan lykkes med å flytte fokus fra ledelse til ledelsespraksis. Dette er en krevende oppgave da funnene i denne forskningen kan tyde på at hos enkelte er det en klar oppfatning av det er rektor som skal lede organisasjonen og at de ansatte skal ledes av rektor.

Robinson (2014, s.29) peker på at skal en leder lykkes med å utvikle en profesjonell utvikling i egen organisasjon, er det tre ferdigheter som må være tilstede i tillegg til de fem ledelsesdimensjoner; *å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner*. Et sentralt spørsmål her er om rektor har den nødvendige kunnskapen om hva god undervisning og læring er i skolen med bakgrunn i kjennskap til relasjonen mellom rektor og de resultater skolen har fra både de faglige resultatene og elevundersøkelsen. Når Robinson (2014) peker på det å løse komplekse problemer som en nødvendig ferdighet, menes her på hvilken måte rektor har kapasitet til å lese den konteksten vedkommende står i når det skal både foretas noen valg av satsingsområder for utvikling samt målene for organisasjonen skal fastsettes. Ved å innta et mer analytisk blikk kan rektor reflektere over hva det er som fungerer og hva er det som ikke fungerer. Som tidligere nevnt, har rektor ved denne skolen mye teoretisk kunnskap med tanke på det som er skolens kjernevirksomhet. Selv om funnene i forskningen tyder på at de informantene som har uttalt seg opplever gode tillitsrelasjoner til rektor, er spørsmålet om alle ansatte har den samme tillitsrelasjonen. Skal rektor lykkes helt med å praktisere sin kunnskap, må det utvikles gode tillitsrelasjoner til alle ansatte (Robinson, 2014). Noe av hensikten med at jeg trekker frem både ledelsesdimensjonene og lederferdighetene i teorien og drøftingen, er at de fem ledelsesdimensjonene vil kunne forsterke hverandre samt at de tre lederferdighetene vil danne fundamentet i alle de fem ledelsesdimensjonene. Dette vil danne grunnlaget for det Robinson (2014) omtaler som et profesjonsfundament som vil være et godt grunnlag for en god faglig ledelse av profesjonelle medarbeidere i skolen der elevene opplever læring og utvikling. Rektor ved denne skolen har et godt utgangspunkt for å jobbe videre med de pågående prosesser. Dette begrunnes med at informantene i fra intervjuene presiserer dette med en eksisterende trygghet i organisasjonen både mellom ledelsen og ansatte, mellom ansatte, mellom ansatte og elever og mellom elever. Alle blir sett og det er stor trivsel i organisasjonen.

6.0 Avslutning

I dette kapitlet vil jeg kort si noe om oppsummeringen av mitt forskningsarbeid samt komme med en konklusjon på problemstillingen. Jeg vil også se noe på hva som kunne vært interessant å forsket videre på innen pedagogisk ledelse og bruk av møtearenaer for å utvikle læringskulturen i den videregående skolen. Til slutt vil jeg si noe om de refleksjoner jeg sitter igjen med etter å ha vært gjennom denne arbeidsprosessen.

6.1 Oppsummering

Min interesse for å forske på hvordan skoleleder kan legge til rette for å skape større læring og utvikling hos elevene med bakgrunn i utvikling av skolens egne ansatte, ligger i stadig større forventninger fra samfunnet om at skolen må vise til enda bedre elevresultater.

I denne forskningsstudien har jeg sett nærmere på hvordan skoleleder kan legge til rette for å skape en god læringskultur ved å benytte de timer som er avsatt til møtetid for ansatte. Innen de fleste skoleslag er det enn del felles møtetid på ulike arenaer der det kan være mulig å skape en god arena for utvikling av et læringsfellesskap som bidrar til å fremme læring og utvikling hos elevene. I denne forskningen har jeg ønsket å finne svar på hvordan de ansatte opplever mulighetene for å benytte de ulike møtearenaene til utvikling av et godt læringsfellesskap der man klarer å skape en god læringskultur i organisasjonen. Forskningen er basert på en kvalitativ undersøkelse der jeg har vært til stede og observert i ulike møter samt gjennomført intervju med to lærere. I tillegg har jeg benyttet meg av noe dokumentanalyse. Jeg har vært inne og observert i flere ulike møter i tillegg til at jeg har intervjuet to ansatte ved skolen. I kapittel 4 har jeg foretatt en presentasjon av empirien der jeg har prøvd å gi tilkjenne informantenes opplevelse av de sentrale tema i forskningen som; ledelse, lærere, læringsfellesskap, læringskultur og organisasjonslæring. Ved en analyse av funnene og drøftingen av disse sett opp mot det teoretiske grunnlaget jeg la i kapittel 2, ønsket jeg å komme nærmere en forståelse av hva som foregår i en organisasjon som skolen der det utøves ledelse på ulike nivå med det formål å skape en god læring og utvikling hos elevene.

Problemstillingen for forskningsarbeidet har vært: *Hvordan kan skoleleder legge til rette for å skape en god læringskultur med fokus på elevenes læring og utvikling?*

Med bakgrunn i problemstillingen lagde jeg to forskningsspørsmål som handlet om hvorvidt skoleleder bidrar gjennom sin pedagogiske ledelse til å videreutvikle læringskulturen på skolen og lærer lærerne av hverandre i et læringsfellesskap på skolens ulike møtearenaer. Jeg har benyttet meg av alt datamaterialet som er samlet inn og drøftet dette opp mot forskningsspørsmålene satt i en kontekst med de teorier som er anvendt omkring utøvelse av ledelse av det profesjonelle læringsfellesskapet, organisasjonslæring og læringskultur.

Ut fra problemstillingen viser jeg en antakelse om at ledelsens har en betydning for å skape en god læringskultur og ønsket å underbygge dette med å se nærmere på utøvelsen av pedagogisk ledelse samt hvordan man kan utnytte de ulike møtearenaer til utvikling av et læringsfellesskap. Med utgangspunkt i analysen av empirien, har skolen hatt en positiv utvikling både i forhold til pedagogisk ledelse og en god utnyttelse av møtene som læringsarenaer for en kollektiv utvikling basert på stor trygghet og åpenhet i alle ledd i organisasjonen. Skolen har i løpet av de siste to årene tatt tak i de utfordringer de hadde innen læringsmiljøet med en rektor i førersetet. Skolen har tatt tak i utfordringer innen utnyttelsen av felles møtetid der det er satt et bevist fokus på læringsfellesskap og læringskultur i hele organisasjonen. I løpet av denne forskningen er det satt et spesielt fokus på dette med gode, positive og høye forventninger til hverandre i hele organisasjonen.

Mine funn viser at skoleleder i denne forskning ønsket gjerne å utøve ledelse som kan gjenkjennes ut fra alle tre perspektivene; instructional leadership, transformasjonsledelse og distribuert ledelse. Skoleleder setter klare mål for virksomheten, går foran og leder prosessen, motiverer, inspirerer og deltar aktivt i prosessene i tillegg til at vedkommende har et klart ønske om ansvarliggjøring av den enkelte lærer. I min forståelse av de funn jeg har gjort i dette forskningsarbeidet har ikke skoleleder klart å etablere en ledelse der alle de tre ledelsesperspektivene er ivaretatt.

6.2 Konklusjon

Hvordan kan skoleleder legge til rette for å skape en god læringskultur med fokus på elevenes læring og utvikling? Funnene viser at de ansatte ønsker en skoleleder med tydelige og klare forventninger og at skoleleder er til stede i de pågående læreprosesser, men at det imidlertid oppleves forskjellig fra de ansatte med hensyn til i hvilken grad det er forventninger til de ansatte fra ledelsen i de enkelte møtene. Funnene viser også at de ansatte opplever varierende forventninger og uklarheter med hensyn til den enkelte ansatte sin deltakelse i møtene og derav varierende engasjement fra de ansatte. Funn i denne studien viser hvor viktig det er i alle utviklingsprosesser at skoleleder får ansvarliggjort den enkelte lærer. Her kan det være et godt utgangspunkt for skoleleder å ha et fokus på de lærerne som har jobbet i skolen noen år for å få de til å se sin rolle og sitt ansvar med hensyn til læring og utvikling. Funnene viser også hvor viktig det er at målsettingen med utviklingsprosjekter er godt forankret i hele organisasjonen.

I løpet av denne forskningen er jeg kommet frem til følgende forhold som sentrale i ønsket om utvikling av en kollektivt orientert skole med fokus på en bedre læring og utvikling for lærerne og elevene med utgangspunkt i gode refleksjons- og læringsprosesser.

Skoleleder er av vesentlig betydning for utviklingstiltak ved skolen og kan bidra på følgende måter:

- Ha et klart syn på forholdet mellom læringskulturen og ledelseskulturen i organisasjonen der leder må ha en grunnleggende forståelse for hva som ligger i læring, kunnskap og kompetanse.
- Klare å kommunisere ovenfor de ansatte hensikten med et sterkt fokus på utviklingstiltak og sette dette opp mot skolens mål og visjoner i et profesjonelt læringsfellesskap gjennom transformasjonsledelse.
- Ved en praktisk tilrettelegging for læreres læring og utvikling i kollektive læringsprosesser, fra individuell læring til organisatorisk læring. Viktig med riktig ressursbruk av både mennesker og tid.
- Aktiv og deltakende ledelse i lærernes læring og utvikling. Viktig med et inspirert og motivert engasjement basert på et frivillig ønske om å delta og bidra i fellesskapet.
- Arbeide for en utvikling av selvledede lærere som arbeider sammen mot skolens visjoner og mål gjennom distribuert ledelse.

Ut fra de funn som er gjort har skolen og skoleleder gode forutsetninger for å lykkes i arbeidet med å skape en god læringskultur med utgangspunkt i å utvikle et godt læringsfellesskap i de ulike møtearenaer. Funnene viser at skoleleder har lagt til rette for gode læringsarenaer der den enkelte ansatte har fått tilgang til nyere kunnskap der det er store muligheter for kunnskapsdeling. Begrunner dette med at det eksisterer en god kollegial tone blant de ansatte der det er enkelt å ta opp saker som angår læringsmiljø og læringskultur i alle ledd i organisasjonen.

6.3 Veien videre

Med bakgrunn i de styringsdokumenter som er referert til i innledningskapitlet fra både kapittel 1.1 og 1.2 argumenterer jeg for at skoleleder sin rolle i utviklingen av den videregående skole vil være avgjørende for gode elevresultater. Skal skolen lykkes med sitt samfunnsmandat, må det være etablert gode læringsfellesskap som grunnlag for gode læringskulturer i hele organisasjonen der skoleleder står sentralt.

Et interessant område å forske videre på er med utgangspunkt i de funn som er gjort i denne studien. Hva det er som gjør at en skolen med mange gode forutsetninger har utfordringer med de forhold som er beskrevet i denne oppgaven? Det kunne også ha vært interessant å få gjennomført en tilsvarende forskning på en større skole for å se hva det er som kan være av fellestrekk evt hva som er annerledes.

En annen forskningsstudie som kunne vært interessant er å se på hva som skjer i forhold til motivasjon hos elevene i den videregående skolen og hvordan foreldreengasjementet påvirker elevenes motivasjon. I denne studien viser funn læreres påvirkning på motivasjonen, men å se dette i relasjon til støtte fra hjemmet vedrørende skolearbeid hadde vært meget interessant.

6.4 Egne refleksjoner

Denne forskningsprosessen har vært meget lærerik på mange måter. Jeg har lært mye av selve prosessen og som i den avsluttende fasen, etter hvert som oppgaveskrivingen har pågått, har gitt meg mange refleksjoner omkring det som jeg skulle ha gjort på en annen måte hvis jeg hadde startet på samme reisen i dag. Den første refleksjon jeg har gjort i forbindelsen med skrivingen og spesielt empiri – og diskusjonskapitlet, er å løfte seg nok opp slik at drøftingene blir i forhold til funnene og ikke i forhold til det man vet på forhånd og da spesielt i diskusjonsdelen. Jeg hadde nok også startet prosessen med et grundigere arbeid rundt problemstillingen da dette hadde gjort arbeidet lettere i det videre arbeidet. Jeg valgte ut to informanter til å validere funnene fra observasjonene, i dag hadde jeg valgt ut tre informanter for å få et bredere utvalg. Ellers er jeg glad for at jeg både gjennomførte en pilotstudie forrige studieår der jeg fikk prøvd ut intervjuformen med utarbeidelse av intervjuguide og transkribering. I tillegg gjennomførte jeg to piloter i denne forskningsstudien som også gav meg gode erfaringer. Jeg kunne nok ha løftet frem ledelsesperspektivet i større grad i intervjuene for å få informantenes opplevelser litt tydeligere frem.

Noen kritiske refleksjoner til egen prosess men ikke overraskende. I løpet av studiet har både kollegaer og ikke minst forelesere og veileder ved NTNU vært dyktige til å realitetsorientere oss studenter på hvilken reise vi skulle gjennomføre ved gjennomføringen av forskningsstudien og skrivingen av masteroppgaven. En fantastisk reise er gjennomført med mange spennende og flotte opplevelser, refleksjoner omkring de utfordringer skoleledere står fremfor og ikke minst møte med mange kunnskapsrike, reflekterte, gode formidlere og engasjerte mennesker.

7.0 Referanser

- Emstad, A.B. (2012). Transformasjonsledelse. I Postholm, M.B. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s.67 – 82). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Emstad, Anne Berit (2014). *Skolevurdering. Et verktøy for ledelse, utvikling og læring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Emstad, A., & Postholm, M. (2010). Instructional leadership - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R. Andreassen, E. Irgens, & E. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (s. 183-194). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I Postholm, M.B. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 51 – 65). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring. Fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Halvorsen, K.A. (2012). Distribuert ledelse. I Postholm, M.B. (red). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 83 - 96). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hargreaves, Andy, Michael Fullan og Silje Sandengen (2014): *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Irgens, Eirik J. (2007) *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skolen. I Andreassen, R.A., Irgens, E., & Skaalvik, E.M. (red). *Kompetent skoleledelse* Trondheim: Tapir.
- Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal.

- Kunnskapsdepartementet (2016). Meld.St.28 (2015-2016) Melding til Stortinget, *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2011) St. meld. Nr. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter - Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. og Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD (2013), *Leadership for 21st Century Learning*, Educational Research and Innovation, Paris: OECD Publishing.
- Repstad, Pål (1996, 2.utgave, 3.opplag) *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2014): *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skaalvik E. & Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*.
http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur - en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek forlag.
- Wadel, C. (2008) *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget

8.0 Innholdsliste for vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om å være med i forskningsstudien og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Vedlegg 4: Meldeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hvordan kan skoleleder legge til rette for et godt læringsmiljø og en god læringskultur som gir muligheter for større læringsutbytte hos den enkelte elev?

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i Skoleledelse ved Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse – Program for lærerutdanning ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Min veileder på prosjektet er Anne Berit Emstad fra Program for lærerutdanning. Problemstilling og metodevalg er drøftet med henne.

Som det fremgår av både Opplæringsloven og de føringer som legges gjennom signaler i Ludvigsen-utvalgets arbeid så langt, vil økt læringsutbytte være et mål i fremtidens skole. Temaet i denne studien har fokus på sentrale områder for å kunne øke læringsutbyttet til den enkelte elev: Læringsmiljø og læringskultur. Intensjonen med denne forskningsstudien er å kunne gi skoleleder et bedre grunnlag for hvordan man kan benytte felles møtearenaer som et ledd i implementeringen av gode læringsmiljø og med en god læringskultur.

Hvordan kan skoleleder legge til rette for et godt læringsmiljø og en god læringskultur som gir muligheter for større læringsutbytte hos den enkelte elev?

Med bakgrunn i overnevnte problemstilling, er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan lærer lærerne av hverandre i et læringsfellesskap på skolens ulike møtearenaer?
2. Hvordan kan skoleleder gjennom sin pedagogiske ledelse bidra til å videreutvikle læringsmiljøet og læringskulturen i skolen?

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å finne ut av dette, vil jeg foreta observasjoner både på lærerlagsmøter, seksjonsmøter og fellesmøter for hele skolen. I tillegg ønsker jeg å intervju 2 av dere som er med på de nevnte møter. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du opplever de tema som er omtalt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Ved observasjoner vil jeg ta notater underveis. Jeg vil bruke diktafon i intervjuene og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Dersom du har lyst til å være med på observasjonene og et evt. intervju, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen juni 2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 915 52 572, eller sende en e-post til svein.dyrdal@stfk.no.

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

Med vennlig hilsen

Svein Ove Dyrdal, Selbu 29.oktober 2015.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg, Svein Ove Dyrdal, ønsker ditt samtykke til at jeg:

- kan være tilstede på møter der du deltar for å foreta observasjoner og notater tas
- gjør et lengre intervju (cirka en time) med deg i løpet av januar 2016
- tar opp intervjuene på diktafon eller mp3-spiller
- kan analysere og bruke datamaterialet i masteroppgaven

Når datamaterialet er transkribert vil du få mulighet til å se igjennom og kommentere det og komme med rettelser før jeg analyserer det. I den ferdige rapporten kan det bli aktuelt å sitere deg eller gi en beskrivelse av en situasjon.

Alle opplysninger, som kommer frem vil bli anonymisert og din arbeidsplass vil ikke bli nevnt.

Alle data (intervjuopptak og notater) vil bli slettet etter at master-prosjektet er avsluttet.

Du kan på et hvilket som helst tidspunkt trekke deg fra prosjektet ved å si fra til meg, og jeg er tilgjengelig for kontakt ved spørsmål eller lignende underveis i forløpet.

Jeg har mottatt informasjon om studien om læringsmiljø og læringskultur og ønsker å delta på:

Observasjon i møter:

Personlig intervju:

Sted og dato

Signatur

Telefonnummer

Intervjuguide

- Hvor lenge har du vært lærer?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvilke(t) utdanningsprogram underviser du ved?
- Rolle:
 - Faglærer
 - Kontaktlærer
 - Seksjonsleder
 - Skoleleder
 - Øvrig ansatt
- Hva legger du i begrepene læringsmiljø og læringskultur?
- Hvordan opplevde du møtet mht tydelige forventninger, møteledelse, delaktighet fra deltakerne?
- Hvordan er mulighetene for å kunne ta opp saker som angår læringsmiljø og læringskultur i ulike møter?
- Hvordan opplever du engasjementet blant dine kolleger?
- Skolen har hatt fokus på læringsmiljø og læringskultur som et prosjekt i ca 2 år, har du opplevd at dette har ført til endringer ved skolen? På hvilken måte? Har dette prosjektet ført til endringer hos deg?
 - Klasseledelse
 - Elevmedvirkning
 - Relasjonsbygging
 - Praktisering av felles regler
 - Motivasjon og forventninger
- På hvilken måte klarer du å etablere positive relasjoner og kultur for læring hos dine elever?
- Bruker du vurderingsplaner, halvårsplaner, arbeidsplaner og periodeplaner aktivt i dine undervisningsøkter?
- Skolens verdigrunnlag, hvordan påvirker dette ditt arbeid?
- Er det noe som ikke er belyst i dette intervjuet omkring temaene læringsmiljø og læringskultur ved skolen som du ønsker å si noe om?

Tusen takk for godt bidrag!

Observasjonsskjema

Struktur på møtet

- Er alle på plass til rett tid og godt forberedt?
- Er det en tydelig agenda for møtet?
- Hvordan er ledelsen av møtet?
- Er det tydelige forventninger til møtet? Hva er målet med møtet?
- Har møtet et negativt/positivt fokus?
- Deltar alle aktivt i møtet? Evt noen som er mer aktive eller andre?

Læringsmiljø

- På hvilken måte omtales/diskuteres læringsmiljøet ved skolen i møtet?
- Snakker møtedeltakerne om elevmedvirkningen i de enkelte klassene og undervisningsgruppene og evt. på hvilken måte?
- Har ledelsen ved skolen klart å kommunisere tydelige mål og forventninger til alle ansatte?
- Har ledelsen ved skolen klart å etablere gode relasjoner mellom ansatte og ansatte – ledelsen og hvordan ivaretas relasjonsbygging i møtene?
- Har ledelsen ved skolen et klart og tydelig ordensreglement med kjente konsekvenser som følges opp i praksis av de ansatte?
- Brukes utarbeidede vurderingsplaner, halvårsplaner, arbeidsplaner og periodeplaner aktivt i undervisningen?

Læringskultur

- På hvilken måte omtales/diskuteres læringskulturen ved skolen i møtet?
- Hvordan legges det til rette for en god mestringskultur hos elevene?
- På hvilken måte fremstår deltakerne som gode klasseledere?
 - Relasjon til elevene?
 - Hvordan klarer lærer å etablere og opprettholde gode relasjoner til sine elever?
 - Praktiseringen av felles regler ved skolen?
 - Hvordan etableres og kommuniseres en god struktur ovenfor elevene?
 - Hvordan klarer lærerne å etablere eller opprettholde reglene i undervisningssituasjonen?
 - Motivasjon og forventninger til elevene?
 - Hva gjør deltakerne for å motivere elevene i læringssituasjonen?
 - På hvilken måte kommuniseres forventningene?



MELDESKJEMA

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

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja • Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innføres/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ○ Nei •	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler .
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja • Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Arbeidsplass og utdanningsprogram	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-repost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei •	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Bli det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei •	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei •	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonymne helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Hvordan kan skoleleder legge til rette for et godt læringsmiljø og en god læringskultur som gir muligheter for større læringsutbytte hos den enkelte elev?	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	
Institutt	Program for lærerutdanning	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Kjell Atle	<p>Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Velleder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.</p> <p>Velleder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern velleder, kanvileleder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbetssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NE! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Etternavn	Halvorsen	
Stilling	Ansvarlig for studiet	
Telefon	918 97 063	
Mobil		
E-post	kjell.halvorsen@plu.ntnu.no	
Alternativ e-post	kjell.halvorsen@plu.ntnu.no	
Arbetssted	NTNU, Moholt	
Adresse (arb.)	Program for lærerutdanning Norges teknisk-naturvitenskapelige universitetNTNU	
Postnr./sted (arb.sted)	7491 Trondheim	
Sted (arb.sted)	Trondheim	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Svein Ove	
Etternavn	Dyrdal	
Telefon	91552572	
Mobil		
E-post	svein.dyrdal@stfk.no	
Alternativ e-post	svein.dyrdal@stfk.no	
Privatadresse	Kvennmovegen 90	
Postnr./sted (privatadr.)	7580 Selbu	
Sted (arb.sted)	Selbu	
Type oppgave	<input checked="" type="radio"/> Masteroppgave <input type="radio"/> Bacheloroppgave <input type="radio"/> Semesteroppgave <input type="radio"/> Annet	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Som det fremgår av både Opplæringsloven og de føringer som legges gjennom signaler i Ludvigsen-utvalgets arbeid så langt, vil økt læringsutbytte være et mål i fremtidens skole. Temaet i denne studien har fokus på sentrale områder for å kunne øke læringsutbyttet til den enkelte elev: Læringsmiljø og læringskultur. Intensjonen med denne forskningsstudien er å kunne gi skoleleder et bedre grunnlag for hvordan man kan benytte felles møtearenaer som et ledd i implementeringen av gode læringsmiljø og med en god læringskultur.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input checked="" type="checkbox"/> Ansatte <input checked="" type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Alle ansatte ved egen videregående skole	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.

Rekruttering/trekking	Lærere og øvrige ansatte som er involvert i elevenes læringsmiljø.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, GSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	Alle blir kontaktet med et informasjonsskriv der det orienteres om prosjektet, med ønsket deltakelse, personverninformasjon og at de som ønsker det kan trekke seg underveis når de måtte føle for det.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temaside.
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	30	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, famillemedlem.
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internet <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre). NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes. Les mer om registerstudier her. Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer her. Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema. Last ned en veiledende mal her. NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert. Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvært spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
10. Informasjonssikkerhet		

Spesifiser	Lydbåndopptak av intervju som vil bli slettet etter transkribering. Notater fra observasjoner som makuleres etter ferdig behandlet i oppgaven.	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, eksternt harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Innelåst på skolen i eget skap.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbar enheter, utskrift og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller toik, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		Dersom personopplysninger skal sendes via Internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registerere om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	30.09.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datalinnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	15.05.2016	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitåter.

Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	<p>NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.</p> <p>Les mer om anonymisering.</p>
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Egeninnsats i bruk av tid, ellers ingen økonomiske kostnader.	
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		