

Læringsfokusert ledelse

om rektors organisering av og involvering i lærersamarbeid

Ann-Therese Dalbakk



Masterstudier i Utdanningsledelse ved ILS

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2014

© Ann-Therese Dalbakk

Høsten 2014

Læringsfokuset ledelse- om rektors organisering av og involvering i lærersamarbeid

Ann-Therese Dalbakk

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Betydningen av ledelse på alle nivåer for elevenes læring understrekes stadig oftere i forskning og utdanningspolitikk. Det er skoleleders oppgave å legge til rette for at lærerne kan lære, og jobbe sammen i et fellesskap som bidrar til utvikling av egen profesjon. Denne studien søker å bidra med innsikt i og forståelse av hvordan rektorer praktiserer og prioriterer læreres læring gjennom å tilrettelegge for samarbeid og profesjonsutvikling på arbeidsplassen. Studien undersøker hvordan lærersamarbeid blir organisert på tre ungdomsskoler, og på hvilke måter rektorer involverer seg i lærernes samarbeid og faglige utvikling. Studien omtaler dette som læringsfokuset ledelse, der tilrettelegging av tid og ressurser for lærersamarbeid og rektors deltakelse og engasjement i lærernes arbeid står sentralt. Datamateriale studien bygger på, baserer seg på intervjuer med tre rektorer på tre ungdomsskoler. Den og den teoretiske innrammingen baserer seg på et sosiokulturelt perspektiv på læring og ledelse. I studien blir begrepet læring relatert til organisasjonslæring.

Sentrale funn viser at de tre rektorene er opptatt av læring, men at praksisen i forhold til å tilrettelegge for profesjonsutvikling og organisasjonslæring er veldig forskjellig. På to av skolene har rektorene en tilnærmet omforent praksis både når det gjelder organisering av og involvering i lærernes læringsprosesser. På disse skolene er rektorene opptatt av at lærerne skal være tilgjengelige for hverandre, dele erfaringer med hverandre og ha mye tid sammen på arbeidsplassen. Formell struktur på samarbeidet er vektlagt for å skape rammer rundt fellestiden, og innholdet i samarbeidstiden er i stor grad styrt av rektorene. På den tredje skolen har rektor en annen forståelse av ledelse, noe som også blir synlig i rektors prioriteringer. Lærerne anses som ledere av sine klasser og rektor involverer seg i liten grad i lærernes samarbeid. På denne skolen er det ikke på samme måte lagt til rette for at lærerne får mest mulig fellestid, og samarbeid ses på som noe som skjer uformelt. Faglig utvikling og kvalitet på undervisning framstår som viktig på alle skolene, selv om det praktiseres forskjellig. En av skolene har fokus på lokale læreplaner, der lærerne jobber sammen på tvers av trinn i sine fag. Arbeidet med lokale læreplaner er også i oppstartfasen på en av de andre skolene, og kvalitet på undervisningen er vektlagt. Den tredje skolen har klassemiljø i fokus, og utviklingsarbeidet handler i stor grad om dette, der det i stor grad er opp til hvert team hva som skal prioriteres. Rektor er

behjelpelig og veileder der det skulle være behov for dette. Studien søker å bidra med innsikt og forståelser av hvordan rektorer kan organisere samarbeidstid på skolene, og på hvilke måter rektorer kan bidra produktivt til bedre læring i organisasjonen gjennom å involvere seg i lærersamarbeid og lærernes læring på arbeidsplassen.

Forord

Denne masteroppgaven hadde i utgangspunktet en hel annen retning og form da jeg startet skriveprosessen. Jeg skulle sammen med en medstudent delta i et utviklingsprosjekt på en videregående skole, der fokuset var skriving som grunnleggende ferdighet. Da min medstudent ble nødt til å avslutte sine studier, ble jeg alene og følte veldig for å starte helt på nytt. Jeg har alltid interessert meg for skoleutvikling, og har alltid hatt en liten drøm om å bli skoleleder. Denne oppgaven, som jeg endte opp med, har fått sitt utspring i tro på at rektorer har en stor betydning for elevenes læring og at gode ledere skaper gode lærere. Det var derfor viktig for meg å skrive noe om den dimensjonen av ledelse jeg vet det kommer til å bli mer og mer fokus på, nemlig læringsfokuset ledelse.

Min masteroppgave er den avsluttende oppgaven i studiet Utdanningsledelse på ILS, Universitetet i Oslo. Det har vært en utrolig reise nå i nesten fem år på Blindern. Studiet er beregnet for skoleledere, eller lærere som ønsker å bli ledere. Det siste var grunnen til at jeg søkte studiet. Jeg startet opp våren 2010 og skulle i utgangspunktet ha levert høsten 2013, men jeg ble gravid i løpet av andre året mitt og jeg innså at tiden med min datter ble viktigere enn å skrive oppgaver og lese pensum. Jeg valgte derfor å søke permisjon våren 2012, men startet opp igjen året etter. Det har jeg ikke angret på. Underveis i studiet har jeg også fått datter nummer to, så disse årene har vært svært innholdsrike for meg både privat og på utdannings- og yrkesfronten. Takket være gode forelesere og energiske og kunnskapsrike medstudenter har denne reisen vært spennende, morsom og utrolig lærerik. Studiet har også åpnet nye dører for meg, og jeg har fått leve ut drømmen om å bli skoleleder. I april i år startet jeg som rektor på en ungdomsskole i nærheten av der jeg bor, og jeg kunne ikke vært mer fornøyd.

Det er mange jeg vil takke for at dette i det hele tatt har vært mulig å gjennomføre. For det første vil jeg takke min veileder Kristin Helstad, som har vært fantastisk støttende underveis i skrivingen og har hjulpet meg å holde motet oppe hele veien fram. Takk for alle gode råd og vink om god litteratur og takk for at du alltid har vært tilgjengelig når jeg har hatt behov for å snakke med deg. Du har på en innsiktsfull og

flott måte hjulpet meg gjennom prosessen, for å få oppgaven i havn. Tusen takk for det! Jeg vil også rette en stor takk til mine informanter på de tre ungdomsskolene, takk for at dere ville dele med meg. En varm takk vil jeg også sende min kjære samboers søster, som ved utallige ganger har stilt opp som trillepike og underholder for mine døtre, slik at jeg har kunnet fulgt med på forelesninger disse årene. Min kjære venninne Laila Hindenes, som har tatt seg tid til å hjelpe meg med siste gjennomlesning og korrektur, slik som bare en god norsklærer kan. Tusen takk for denne hjelpen, jeg setter utrolig pris på jobben du har gjort. Sist, men ikke minst, takk til Petter, Mathea og Maren, min særdeles tålmodige og nydelige familie som har bidratt til at dette har vært mulig å gjennomføre. Jeg er evig takknemlig.

Stavsjø, 25.oktober 2014

Ann-Therese Dalbakk

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	
VIII	
Forord.....	
VIII	
Innhold.....	VIII
1 INTRODUKSJON	1
1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema	2
1.2 Problemstilling.....	5
1.3 Utdyping av problemstilling.....	6
1.3.1 Perspektiver på ledelse	7
1.3.2 Perspektiver på læring.....	7
1.4 Datainnsamling og metodebruk.....	8
1.5 Oppbygning av oppgaven.....	8
2 TEORETISK FORSTÅELSESRAMME.....	10
2.1 Det sosiokulturelle perspektivet	11
2.2 Læringsfokusert ledelse	12
2.2.1 Rektors deltakelse og engasjement	14
2.3 Læring i organisasjonen.....	15
2.3.1 Lærende organisasjoner.....	16
2.3.2 Ledelse i lærende organisasjoner	18
2.3.3 Ledelse av lærersamarbeid	20
2.4 Oppsummering	21
3 METODE	22
3.1 Design.....	23
3.1.1 Kvalitativ metode	23
3.1.2 Kvalitativ tilnærming	23
3.1.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	23
3.1.4 Utvalg	24
3.2 Forskningsprosessen.....	25
3.2.1 Planleggingen	25
3.2.2 Gjennomføring av intervjuer	27

3.2.3	Transkribering av intervjuene	28
3.2.4	Analyse.....	29
3.3	Studiens kvalitet	31
3.3.1	Kvalitetsutfordringer	32
3.3.2	Pålitelighet og troverdighet	33
3.4	Etiske overveielser.....	34
3.5	Oppsummering	36
4	EMPIRISKE FUNN	37
4.1	Presentasjon av rektorene	37
4.2	Sentrale funn.....	41
4.2.1	Tilrettelegging for samarbeid	41
4.2.2	Strukturelle faktorer	43
4.2.3	Interesse og engasjement for utviklingsarbeid	45
4.2.4	Deltakelse i lærerarbeidet.....	47
5	DRØFTING AV DATAMATERIALET	50
5.1	Lærersamarbeid	51
5.1.1	Teamsammensetning.....	51
5.1.2	Læringsprosesser.....	54
5.1.3	Kollektivt ansvar	55
5.2	Ledelse med fokus på læring	56
5.2.1	“Den usynlige kontrakten”	57
5.2.2	Å skape tillit og gode relasjoner.....	58
5.2.3	Lederoller	60
5.3	Oppsummering	64
6	KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE	65
6.1	Hovedfunn knyttet til organisering av samarbeid.....	65
6.2	Hovedfunn knyttet til involvering i lærerarbeidet	66
6.3	Konklusjon i forhold til problemstillingen	68
6.4	Avsluttende refleksjoner.....	69
	Referanseliste	71
	Vedlegg	74

1 INTRODUKSJON

Utgangspunktet for studien er å sette søkelys på *læringsfokusert ledelse*, der rektor spiller en sentralrolle for det pedagogiske arbeidet som foregår på skolen. I skolen er det en tradisjon for at skoleledelse handler om administrasjon, og vilkårene for faglig og pedagogisk ledelse har tradisjonelt vært trange (Berg, 2011; Møller og Fuglestad, 2006; Robinson 2010). Tilsynelatende kan det se ut for at en ny tradisjon er i ferd med å etablere seg, der skolens behov i større grad er avhengige av at både lærere og ledelsen involverer seg i arbeidet med elevene. Det er ikke lenger rom for den privatpraktiserende lærer, og skolen blir mer avhengig av et kollektivt ansvar for det som skjer i klasserommene. Likevel ser vi at det ofte er vanskelig å gi slipp på den eksisterende tradisjonen, der rektor ikke skal involvere seg for mye i lærernes arbeid.

Ledelsesbegrepet knytter seg gjerne til ulike omtalelser av ledelse. Eksempler på dette er demokratisk ledelse, distribuert ledelse, pedagogisk ledelse og læringsfokusert ledelse. Det er mange begreper å forholde seg til og de er på mange måter sammenfallende. Samtidig ser en at i takt med hvordan skolene utvikler seg samfunnsmessig, kommer noen begreper i skyggen av andre. Læringsfokusert ledelse er et begrep som stadig blir tatt fram i skolesammenheng. Å sette fokus på *læring* i skolen anses som grunnleggende. Dette gjelder ikke bare elevenes læring, men også lærernes læring. I denne studien rettes oppmerksomheten til *læringsfokusert* ledelse, der tanken om tilrettelegging for lærersamarbeid og rektorenes deltakelse og engasjement står sentralt som en indirekte betydning for elevens læring (Robinson, Lloyd og Rowe, 2008).

Læring og kunnskapsutvikling i skolen er i stadig, dette i takt med utviklingen av kunnskapssamfunnet. I dagens samfunn eksisterer utallige informasjonsarenaer i mye større mengder enn tidligere (Helstad 2012). Dette fører til at det stilles enda større krav til skolen som organisasjon. Skoleledere og lærere utfordres til å videreutvikle både eksisterende kunnskapsgrunnlag og nytt kunnskapstilfang som skal bidra til økt læringsutbytte for elevene. De politiske styringsdokumentene er tydelige på at lærere kontinuerlig skal utvikle kunnskap og holde seg faglig oppdatert for å bidra til elevenes læring (ibid). I Stortingsmelding nr 30 (2003-2004, s 16) står det følgende: «*Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste*

ressurs». Det er tydelig at det er store forventinger til lærere og skolelederes arbeid når det er snakk om elevens læring. Et godt samarbeid mellom aktørene vil være en forutsetning for økt læringsutbytte, der skolens ledelse legger til rette for at lærerne kan utøve sin profesjon på best mulig måte.

1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

I denne studien rettes det søkelys mot rektors forståelse og praksis i forhold til hvordan de tilrettelegger for og involverer seg i lærerarbeid. Formålet med studien er å få fram et nyansert bilde av hvordan tre rektorer legger til rette for samarbeid mellom lærerne og på hvilke måter de involverer seg i dette arbeidet. Tema og fokus for oppgaven er valgt på bakgrunn av at tradisjonen peker på at rektorer i størst mulig grad prioriterer administrative oppgaver, framfor å involvere seg i pedagogisk utviklingsarbeid. Fokuset på rektor som en viktig del av organisasjonsutviklingen er mer sentral enn tidligere. Flere studier poengterer at dersom samarbeid skal kunne fungere, må det *tilrettelegges* mer tid og ressurser fra skoleledelsens side, og innholdet må føles relevant og ha nytteverdi. Samtidig har vi også solid forskning som viser at jo mer skoleledere *involverer* seg ved å følge opp det pedagogiske arbeidet, jo mer lærer elevene (Robinson, 2010). Flere studier peker på at skoleledelsen har en indirekte betydning på elevenes læring via lærerne, derfor er det viktig å se på hvordan ledelsen legger til rette for lærernes læring.

Utdanningsdirektoratets hjemmeside viser til at en velfungerende og engasjert skoleledelse har stor betydning for godt samarbeid mellom lærere og for god pedagogisk praksis. Som leder for lærerfelleskapet på skolen, har skoleledelsen en indirekte påvirkning på elevenes læringsmiljø og læringsresultater (Udir, 2013). Ved for eksempel å delta i planleggingen og utformingen av praksis, kan rektor vise engasjement i skolens pedagogiske virksomhet.

Videre viser den internasjonale TALIS undersøkelsen målinger i forhold til skolelederes holdninger og adferd til ulike ledelsesoppgaver. Resultatet fra forrige undersøkelsesrunde, gjennomført i 2009, viser at norske skoleledere bruker mer tid på administrativ ledelse framfor læringsfokusert ledelse, enn skoleledere i andre land. Undersøkelser fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (2009) bekrefter bildet fra TALIS om at norske skoleledere bruker mest tid på

administrative oppgaver, og viser samtidig at skolelederne selv ønsker å bruke mer tid på de pedagogiske oppgavene. Slik forskning viser, foreligger det et ønske fra skoleledere om å bruke mer tid på ledelse som fremmer og bygger oppunder skolens kjernevirksomhet. Robinson (2010) påpeker at dersom skoleledere aktivt skal kunne delta i elevens læring må elevsentrert og læringsfokusert ledelse prioriteres. På den måten kan rektorer bli en større del av klasserommet, og dermed ha betydning for elevenes læring.

Tradisjonen støtter den privatpraktiserende læreren der rektorer i liten grad skal involvere seg i hva lærerne gjør bak lukkede dører. I Stortingsmelding 30 *Kultur for læring*, er dette vektlagt som en forklaring på hvorfor ledere i stor grad overlater ansvaret for opplæringen til sine lærere. Tradisjonen kan også sammenlignes med det Gunnar Berg (Gjengitt i Møller, 1996, s 25) kaller en «usynlig kontrakt»:

Lärare kontrollerar undervisningens innehåll och form, skolledare kontrollerar administrasjonen och den löpande förvaltningen. Givet detta följer ett "osynligt kontrakt", mellan skolledare och lärare med följande (här något tillspetsade) innehåll; Administrasjon och förvaltning överlåts åt skolledare under förutsättning att skolledare inte lägger sig i undervisningens innehåll och form.

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) s. 28, finner vi igjen det Berg peker på:

Føyelege ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Årsaken til dette er sammensatt, men tradisjon for å ikke legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, mangel på nødvendige virkemidler og mangel på støtte fra skoleeier fremheves som viktige forklaringer.

Robinsons forskning (2010) viser at det har skjedd endringer i tradisjonen, der det i større grad rettes søkelys mot betydningen av ledelsens involvering i det pedagogiske arbeidet, og at det tydeligere enn før etableres kollektivt ansvar i hele organisasjonen. God organisasjonslæring har betydning for elevenes resultater (Irgens, 2014). Skolens mål nås gjennom lærernes innsats, og det krever dermed at rektorer har fokus på lærernes læring, og blander seg inn i dette arbeidet.

Til tross for at nyere forskning understreker viktigheten av skoleledelsen for elevens læring, tydeliggjør årets lærerstreik at mange lærere fortsatt ikke har full tillit til rektor som pedagogisk leder. Dette handler om at lærerne, over flere år, selv har kontrollert arbeidet i sine klasserom. Rektor har tradisjonelt sett tatt seg av forvaltning og drift av organisasjonen, framfor å involvere seg i lærernes arbeid. Dette bakteppet

aktualiserer oppgavens tema og problemstilling ytterligere; læringsfokuset ledelse må fram i lyset i større grad. Lærerne «stoler» ikke på at sine ledere involverer seg til det beste for organisasjonen og det pedagogiske arbeidet, og at de ikke klarer å styre skolen i riktig retning. Det er derfor viktig at dette tema blir belyst, slik at rektor får tillit av sine lærere til å bli en naturlig del av det pedagogiske arbeidet på skolen, og at de dermed i større grad kan «blande seg inn i lærernes praksis» (Helstad og Møller, 2014)

En leder påvirker arbeidets retning, som realiseres gjennom relasjoner. Rektor som skolens øverste leder har ansvaret for at skolen er rustet til å oppnå gode resultater i framtiden (Robinson, 2010). Etersom resultatene fra blant annet TALIS-undersøkelsen viser at rektor ønsker å bruke mer tid på pedagogiske utviklingsarbeid, vil det være helt avgjørende at lærerne har tillit til at rektor har kompetanse og kapasitet til å prioritere læringsfokuset ledelse, og da i størst mulig grad i samarbeid med lærerne.

Studien konsentrerer seg om ungdomstrinnet, først og fremst fordi regjeringen har valgt å sette søkelys på ungdomstrinnet i forhold til brytningstiden vi nå er inne i, der rektor er mer synlig og har større innflytelse på lærerarbeidet. Gjennom satsningen «Ungdomstrinn i utvikling» er det klare føringer på hva som skal vektlegges i arbeidet på ungdomstrinnet. Klasseledelse, grunnleggende ferdigheter og vurdering for læring står sentralt i satsningen, og det er tydelige føringer på rektorenes arbeid med utviklingsarbeid i skolen. Det er spennende at regjeringen ønsker å satse på ungdomstrinnet, da de blant annet ser disse årene som betydningsfulle for at elevens skal fullføre videregående opplæring. Rektor blir mer synlig i lærerarbeidet, og i større grad et viktig ledd i elevenes læring.

Videre hevder Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* følgende:

Skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene (St.meld 31 (2007-2008), s 45).

Å etablere felles skolekultur der skolen sammen jobber mot felles mål, støttes av forskning som viser at samlet sett er det skolens kapasitet til å involvere lærerne i

samarbeidende aktiviteter som fører til gode resultater (Møller, 2006; Helstad og Møller 2014). Tydelig ledelse som stiller krav og har fokus på elevenes og personalets læringsprosesser, og som samtidig gir lærerne tillit i sitt arbeid og sin utøvelse av ledelse, viser seg å ha god innvirkning på elevenes resultater.

På bakgrunn av at regjeringen ønsker å legge ressurser inn i satsningen på ungdomstrinnet, og at nyere undersøkelser viser at rektorer i stor grad prioriterer administrative oppgaver i skolen, samtidig som de ønsker å bruke mer tid på utviklingsarbeid, eksisterer det et spenningsfelt mellom det man faktisk gjør og det man helst ønsker å gjøre. Prioritering av tid og tillit fra personalet er avgjørende faktorer for suksess i utviklingsarbeid. Rektors ansiennitet i skolelederrollen kan ha betydning i forhold til hvordan de klarer å prioritere pedagogisk arbeid, og dermed bryte Bergs (1999) «usynlige kontrakt». Måten rektorene kommuniserer med sitt personale, og hva slags relasjon de skaper vil ha betydning for deres kapasitet i å involvere seg i lærernes arbeid. Hvor mye kan man legge føringer som rektor uten at det oppleves som kontrollerende? Hvordan sikrer man seg at man vet hva som skjer i klasserommene som rektor? Hvilke samarbeidspartnere har rektor? Blir samarbeidet i fag brukt til pedagogiske drøftinger? Hvor ofte foregår samarbeid om fag? Med utgangspunkt i disse spørsmålene, retter studien seg mot hvordan rektorer prioriterer lærernes samarbeidstid og hvordan de klarer å involvere seg i det pedagogiske arbeidet, som en støtte for sine lærere. I det følgende vil studiens problemstilling og utdyping av denne bli presentert.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av valg og tema og sett i lys av den utdanningspolitiske konteksten for læringsfokusert ledelse i skolen, belyser studien følgende problemstilling: «*Hvordan blir lærersamarbeid organisert på tre ungdomsskoler, og på hvilke måter involverer rektor seg i lærernes samarbeid og faglige utvikling?*».

Formålet med studien, er som nevnt innledningsvis, å få bedre innsikt i læringsfokusert ledelse gjennom å få fram et nyansert bilde av hvordan tre rektorer på tre ungdomsskoler sier at de legger til rette for samarbeid blant lærerne, og hvordan de involverer seg i dette arbeidet. Studien retter dermed fokus på to

perspektiver som står i et gjensidig avhengighetsforhold. På den ene siden handler det om hvordan *rektorer uttrykker at de tilrettelegger* for samarbeid gjennom skolens organisering og struktur. På den andre siden handler det om hvordan *rektorer involverer seg i lærerarbeidet* sett i lys av eksisterende strukturer og rektorenes prioritering av læringsfokuset ledelse.

1.3 Utdyping av problemstilling

I studiens problemstilling, er rektor definert som ledelsen ved skolen. Rektor er øverste leder og hovedansvarlig, med personalansvar og ansvar for den pedagogiske virksomheten. De tre ungdomsskolene i denne studien har nokså lik struktur på lederteamet der det er tre personer som representerer skolens ledelse. Ved to av skolene er det rektor, assisterende rektor og inspektør som representerer ledelsen, mens det på den siste skolen er rektor, inspektør og rådgiver som definerer skoleledelsen. I studien er det rektorenes stemmer som belyses, men til tross for at rektor er definert som skolens ledelse, kan både begrepene rektor, skoleledelsen og ledelsen dukke opp i besvarelsen med samme betydning.

Valg av problemstilling, perspektiver og begreper gjøres alltid på bekostning av andre tilnærminger som også kunne hatt betydning for resultatet. Det er imidlertid nødvendig å ta valg og sette avgrensninger for å kunne gå nærmere inn på fenomenene, og forstå prosessene som studeres på en bedre måte. Denne studien har et avgrenset fokus når den konsentrerer seg om rektors forståelse for organisering av og involvering i lærersamarbeid. Likevel kunne den favnet et større felt enn det som er valgt. Elevens læring har hele veien vært interessant å se nærmere på, men studien er avgrenset til å gå dypere inn på det som *kan* bidra til at elevene lærer mer, uten at det studien har data som kan si noe om at dette stemmer. Oppgaven dreier seg primært om *ledelse* og *læringsfokuset ledelse*. Sett opp mot oppgavens problemstilling, er det teori om *organisasjonslæring* som blir viktig og sentralt når begrepet læring skal defineres.

1.3.1 Perspektiver på ledelse

Ledelse i skolen handler om å sørge for at arbeidet er i tråd med skolens kjerneaktiviteter; undervisning og læring. (Ottesen, 2012). Å prioritere læringsfokuset ledelse betyr å prioritere kjernevirksomheten i organisasjonen, nemlig elevenes læring. I Stortingsmelding 19; *Tid til læring* står det at læringsfokuset ledelse i skolen «*omfatter de aktiviteter som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskaper, læring, følelser og praksis*» (St.meld 19 (2009-2010), s 16). Det er flere måter å forstå ledelse på, og ledelse kan ses ut fra ulike perspektiver. Det kan være et individualistisk- et strukturelt-, et relasjonelt- og et distribuert perspektiv (Helstad, 2012). I denne studien forstås ledelse som et relasjonelt fenomen. Det legges vekt på at personlige egenskaper er dynamiske, og noe som utvikles i relasjonene man inngår i. Oppmerksomheten rettes ikke kun mot aktører som står i relasjon til hverandre, men også mot relasjonene mellom aktørene (Møller, 2006). Relasjonelt perspektiv på ledelse, egner seg godt til å belyse studiens problemstilling, ettersom det dreier seg om relasjoner mellom rektor og lærere. Å oppnå andres tillit er helt grunnleggende for en skoleleders maktposisjon, og denne maktposisjonen kan ikke ses uavhengig av relasjoner som etableres på arbeidsplassen (Helstad og Møller, 2014). Basert på makt og tillit, skapes fundamentet for utøvelse av ledelse, og det hele handler om den relasjonelle dynamikken som skjer i arbeidet (ibid). På den måten blir arbeidet i skolen relasjonelt betinget; slik lærerne er avhengig av elevene sine for å oppleve mestring i klasserommet, er rektor avhengig av lærerne for å lykkes i sitt ledelsesarbeid (Møller, 1995; Helstad og Møller, 2014).

1.3.2 Perspektiver på læring

I denne studien vil begrepet *læring* være relatert til skolen som en lærende organisasjon. Det handler i denne sammenheng om hvordan skolen lærer sammen som en organisasjon, og det settes ikke søkelys direkte på enkelt individets læring. Kunnskap og læring blir forstått på ulike måter. Studien baserer seg på læring i et sosiokulturelt perspektiv som legger vekt på at om vi ønsker å lære, vil avhenge av om vi opplever det som viktig (Dysthe, 2006). Læring i organisasjonen handler om å skape et miljø der hver og en aktør blir akseptert og verdsatt som en som kan noe og som har noe å bidra med til andre (Irgens, 2012), slik at hver og en opplever seg selv

som viktig for organisasjonen. Evnen til å ivareta læring i skolen som en organisasjon handler om hvordan skolen evner å ta vare på kunnskap slik at den bli uavhengig av enkeltpersoner. Målet for læringen er å forstå og drøfte hva som skjer i læringsprosessene, der forholdet mellom individets læring og organisasjonslæring ses på som en helhet (Roald, 2013).

1.4 Datainnsamling og metodebruk

Empiri handler om vitenskapelig undersøkelse av virkeligheten, ut i fra virkelige erfaringer og undersøkelser, i stedet for filosofiske resonnement. For å få svar på problemstillingen er det i denne studien gjort undersøkelser på tre ungdomsskoler i Østlandsområde, heretter kalt Reveløkka skole, Skogholtet skole og Sentrum skole. Det ble gjennomført intervjuer med de tre rektorene, basert på en semistrukturert intervjuguide. Intervjuguiden er delvis strukturert og åpner i større grad for fri tale i intervjusituasjonen. Datamaterialet består av utskrifter fra disse intervjuene, og studien baserer seg på rektorenes utsagn slik det kommer fram gjennom intervjuene.

1.5 Oppbygning av oppgaven

Oppbygningen av masteroppgaven følger et sekvensielt mønster gjennom innledning, teori, metode, empiri, analyse og konklusjon. De ulike delene har underveis i forskningsprosessen vært integrert i hverandre i en sirkulær prosess. Resultatet har blitt en oppgave bestående av seks hovedkapitler som er inndelt i ulike undertemaer. Det innledede kapitlet presenterer oppgavens tema, bakgrunn og problemformulering.

I det påfølgende kapitlet gis en oversikt over studiens teoretiske innramming. Herunder introduseres aktuelle teoretiske bidrag, før det i det tredje kapitlet presenteres forskningsdesign, forskningsprosess og refleksjoner knyttet til utvalg og kvalitetskrav. Dernest legges det i det fjerde kapitlet fram empiriske funn fra intervjusamtalene og det settes fokus på rektors tilrettelegging og involvering i lærernes arbeid. Det er rektors utsagn gjennom intervjuene som blir ivaretatt i denne delen av oppgaven. Funnene blir deretter analysert og drøftet opp mot oppgavens teoretiske rammeverk i det femte kapitlet. I det siste kapitlet oppsummeres

oppgavens hovedfunn og det presenteres hovedfunn og konklusjoner i forhold til studiens problemstilling.

2 TEORETISK FORSTÅELSESRAMME

Denne oppgaven dreier seg om hvordan rektor tilrettelegger for lærersamarbeid og hvordan de selv involverer seg i arbeidet. For å belyse og forsøke å forstå de valg og prioriteringer som gjøres på de tre ungdomsskolene, vil det sosiokulturelle læringsperspektivet stå som et naturlig utgangspunkt for de teoretiske bidragene. Dette fordi perspektivet legger vekt på læring som en sosial aktivitet der den enkelte utvikler kunnskap gjennom samhandling med andre (Dyste, 2006). I denne studien vil organiseringen av samarbeidstiden, og rektors involvering i samhandlingen mellom lærerne ha betydning for hvordan den sosiale aktiviteten foregår på skolen. Samtidig settes det også søkelys på læringsfokuset ledelse og læring i organisasjonen, og de teoretiske bidragene vil i det følgende rettes mot disse områdene.

Organisasjonslæring referer til studier av læringsprosesser i organisasjoner der målet primært er å forstå og drøfte hva som skjer i disse prosessene (Roald, 2013). Ulike synsvinkler på organisasjonslæring innebærer ikke at disse er direkte motstridende, men at de viser at teorifeltet har vært i stor utvikling de siste tiårene. Det legges vekt på ulike former for læring og ulik forståelse av hva som er vesentlige dimensjoner i en organisasjon (ibid). Forholdet mellom individets læring og organisasjonslæring inneholder mange uavklarte problemstillinger. Det er ingen selvfølge at individuell- og kollektiv læring automatisk fører til at organisasjonen lærer. Selv om en del forskning fastslår at individuell læring er en forutsetning for organisasjonslæring, er det viktig at hvert enkelt individ i organisasjonen er opptatt av et helhetlig ansvar mer enn sine spesielle oppgaver, for å skape en lærende organisasjon. Dette vil i det følgende bli teorisert gjennom Senge (1990) og Roald (2013). Skolelederens betydning og rolle i dette arbeidet vil bygge på Roald (2013) og Irgens (2012 og 2014).

Videre vil rektors *involvering* i lærerarbeidet som en indirekte betydning for elevens læring, i størst mulig grad bygge på Robinson (2010), men også på bidrag fra blant annet Møller og Ottesen (2012) og Helstad og Møller (2014). I senere tid har det vært stor internasjonal oppmerksomhet rundt spørsmålet i hvilken grad ledelse kan påvirke læringsutbyttet til elevene i skolen. Selv om lærere ofte blir omtalt som skolens viktigste ressurs for elevenes læring, legges det i større grad merke til betydningen av skoleleders rolle i opplæringen. Viviane Robinson har en solid forskning som belyser denne problemstillingen, der hun har foretatt en metaanalyse

på hvordan ulike ledelsespraksiser virker inn på elevenes læring. Hennes studie vil i det følgende bli teorisert når oppgaven dreier seg om læringsfokusert ledelse og rektors involvering i lærerne arbeid.

Teoriutvalget mitt har jeg foretatt med bakgrunn i hva som er relevant for min problemstilling og denne studiens tidsomfang.

2.1 Det sosiokulturelle perspektivet

Læring kan ledes, og for å kunne forstå relasjonen mellom ledelse og kunnskapsutvikling i skolen trenger vi begreper om læring og utvikling som kan hjelpe oss til å analysere samspillet mellom kultur, historie og praksis (Møller og Ottesen, 2012 s 19). Konteksten for læringen har betydning for læringsprosessen og forståelsen av disse prosessene kan forankres i det sosiokulturelle perspektivet på læring (Postholm, 2012). Det sosiokulturelle perspektivet er en tradisjon som står sentralt i dagens pedagogiske diskurs, hvor læring ses på som en sosial aktivitet der den enkelte utvikler kunnskap gjennom samhandling med andre (Dyste, 2006). Samhandling og samarbeid har en positiv effekt på læringsmiljøet, men det viktigste er at det er helt avgjørende for læring i organisasjonen (Roald, 2013). Dersom våre forkunnskaper, perspektiver og oppfatninger ikke blir gjort relevante i ulike situasjoner som forekommer, er vi nødt for å ny kunnskap gjennom diskusjon og dialog med andre (ibid). Kunnskap blir forstått som distribuert mellom personer som kan ulike ting og har ulike erfaringer som er nødvendig for å forstå helheten og videre utvikling (ibid:103). Dyste angir seks aspekter knyttet til sosiokulturelt læringsyn: 1) læringen er situert i fysiske og sosiale kontekster, 2) læringen er grunnleggende sosial, 3) læringen er distribuert mellom personer, 4) læringen er mediert, 5) læringen foregår som deltakelse i et praksisfellesskap og 6) læringen er nært knyttet til språk og kommunikasjon (Dyste, 2006).

Fokus på at læring finner sted gjennom handling og deltakelse i et praksisfellesskap kaller Lave og Wenger situert læring (Lave & Wenger, 2003). Læring er kompleks, og ikke bare knyttet til utvikling av kunnskap. Med språket som redskap handler det like mye om utvikling av identitet gjennom ulike måter å delta og handle på sosiale læringsaktiviteter (Roald, 2013). Ut i fra et organisasjonsperspektiv blir det vesentlig å se på hvordan deltakerne i lærings situasjonen forhandler seg fram til en felles

forståelse av situasjonen, der engasjement og utøvelse av praktisk arbeid oppstår i fellesskap med kollegier (Lave & Wenger, 2003). Videre definerer Wenger (2004) praksis som utgangspunkt for å holde et fellesskap sammen, og han forener dette gjennom tre dimensjoner; felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar. Med felles virksomhet mener han at lærerne forhandler fram noe felles som er gjeldene for virksomheten, selv om man nødvendigvis ikke er enig i alt som blir vedtatt. På denne måten er det derfor viktig at medlemmene viser et gjensidig engasjement, der de gjennom interaksjon med hverandre etablerer normer som skaper tillit i relasjonsforholdet. Dette utvikler seg gjennom et felles repertoar, der rutiner, ord, verktøy, metoder, historier og handlinger som fellesskapet produserer blir en del av praksis (ibid).

Skolen består av enkeltindivider som hver og en besitter et sett kunnskaper og ferdigheter som kan videreutvikles i samhandling med andre kollegier. Et viktig poeng i sosiokulturell teori er nettopp at individuell kompetanse videreutvikles i fellesskap med andre. Kunnskapen blir på den måten både kollektiv og individuell. I følge Vygotsky (1978) foregår læring i relasjonen til en mer kompetent annen (Bråten & Thurmann-Moe 1996). Ved å støtte seg til en som kan litt mer enn seg selv, har man i større grad mulighet for å utvikle seg alene (Dyste og Igland 2006). Med det skiller Vygotsky mellom det aktuelle utviklingsnivået og det utviklingsnivået som det er potensielt å oppnå. Han sier at gjennom samarbeid med andre kan man styres mot et høyere trinn enn det man i utgangspunktet ligger på, og på den måten utvikle sin egen læring (ibid). I den sosiokulturelle læringsforståelsen er relasjoner *mellom* personer en forutsetning for læring (Roald, 2013). Det relasjonelle perspektivet på læring kommer også til uttrykk når Lillejord og Dysthe (2008) drøfter læringsprosesser som produktive, reproduktive, uproduktive eller kontraproduktive. Læringsprosesser karakteriseres som *produktive* når disse bidrar til ny innsikt og forståelse av hvordan individer og kollektiver handler og utvikler kunnskap (ibid).

2.2 Læringsfokusert ledelse

Læringsfokusert ledelse handler om å *tilrettelegge for læring* for andre og seg selv (Møller, 1996). Dette omtales for mange forskere som selve kjernen i skolelederarbeidet (Møller 2007; Helstad, 2012), og det er klare dokumentasjoner på

at rektors interesse i utviklingsarbeid på skolen har betydning for elevens læring. Viviane Robinson har foretatt en stor metastudie om effekter av skoleledelse på elevens læring. I undersøkelsen fant man størst effekt av at ledere *involverer seg i lærernes læringsprosesser* (Robinson, 2010). Dette handler ikke om at lederen er en modell, men en som har kunnskap om hva lærerne trenger støtte til i sitt arbeide, og en som kan veilede i læringsprosessene (ibid). Videre sier studien at jo mer ledere fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin egen læring knyttet til undervisning og læring, jo større innflytelse har dem på elevens læringsresultater (ibid). Det handler om ledelse som ikke bare fremmer lærerens læring, men en ledelse der rektor deltar i personalets formelle og uformelle læring.

Lærernes arbeid i klasserommene har lange tradisjoner for å være stort sett autonomt, og har dermed unndratt seg skolelederens styring (Møller, 1996, s 210). Det krever derfor mot til å være en tydelig leder og å utfordre «den usynlige kontrakten mellom ledere og lærere, for å skape en god skole med gode resultater (Berg, 1999). På den måten må rektor må ha samme forståelsesramme som lærerne når det gjelder elevens læring og hva som skjer i klasserommene (Møller og Ottesen 2012).

Tradisjonen i skolen handler om at ledelsen i liten grad direkte påvirker lærernes arbeid. Bergs (1999) «usynlige kontrakt» om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i det som skjer råder fortsatt på mange skoler. En rekke studier, der i blant Robinson studie (2010) viser allikevel at ledelsen har betydning for lærernes praksis, og dermed også en indirekte betydning for elevenes læring. Gode lærere er en forutsetning for å utvikle en god skole. Samtidig er kontinuerlig kunnskapsutvikling en forutsetning for å utvikle kvalitet i arbeidet (Helstad, 2012 s. 226). Desto mer skoleledere involverer seg i og engasjerer seg for det pedagogiske arbeidet og lærernes læring, og dermed indirekte også elevens læring, jo bedre er vilkårene for kollektiv kunnskapsutvikling på arbeidsplassen (ibid). I denne sammenheng vil rektors daglige utfordring være å samle kompetansen i personalet slik at det optimaliserer det pedagogiske arbeidet i skolen (Lillejord 2012). En god skoleleder behersker personalet og skolens administrative og pedagogiske arbeid på en slik måte at administrative og pedagogiske avgjørelser gjensidig styrker hverandre og bidrar til profesjonell praksis. Pedagogiske valg følges opp administrativt, og administrative beslutninger får konsekvenser for skolens pedagogiske arbeid (ibid, s.

285). I motsetning til administrativ ledelse synes kulturen for læringsfokusert ledelse å være svakt utviklet i skolen (Robinson, 2010). Skolelederens kunnskap, problemløsningsevne og evne til å bygge relasjonell tillit har stor betydning for hvordan rektor klarer å knytte sammen den administrative- og den læringsfokuserte delen av ledelse.

2.2.1 Rektors deltakelse og engasjement

Dersom vi spør elevene om hva som har betydning for deres motivasjon for skole, er det læreren de ofte svarer at det avhenger av. Faglig dyktighet, engasjement, spennende undervisningsopplegg og ikke minst evnene til å se den enkelte elev og til å etablere gode relasjoner er stikkord som ofte nevnes (Helstad og Møller, 2014). Å skape motiverte elever, avhenger derfor av om læreren selv er motivert. Dette handler i stor grad om den kulturen som eksisterer på arbeidsplassen, og hvordan skolen ledes. Ledelsens påvirkning av arbeidet, vil være knyttet til om ledelsen klarer å forbedre undervisningspraksisen i fremtiden (Postholm, 2012). Skoler som lykkes er skoler som har en «indre ansvarlighet» der det er felles enighet om normer, verdier, forventninger og prosesser for å få arbeid gjennomført (ibid:12). Som skolens øverste leder har rektor et særlig ansvar for at skolen oppnår gode resultater og at resultatene oppnås på en etisk forsvarlig måte. Rektor er også ansvarlig for at lærerne og elevene har et godt og utviklende arbeidsmiljø, og for at skolen er rustet til å oppnå gode resultater i framtiden (Robinson, 2010). Rektors ledelse viser seg å ha betydning for hvor langt skoler i Norge har kommet når det gjelder læreplanreformer, der suksessfaktorene synes å være at rektor legger til rette for erfaringsdeling i kollegiet, og at det utvikles en kultur hvor profesjonsutøverne reflekterer over egen praksis, deler sine fortolkninger og får mulighet for å lære av hverandre (Møller, 2007; Helstad, 2012) Studien til Robinson (2010) legger vekt på at gjennom relasjonen til lærerne og gjennom å involvere seg i lærernes arbeid, har skolens ledelse indirekte innflytelse på elevens læring.

Læringsfokusert ledelse omtales, som nevnt tidligere, som selve kjernen i skolearbeidet. Til tross for dette har skoleledelse tradisjonelt sett vært tettere knyttet til administrative oppgaver enn pedagogisk arbeid. I dette perspektivet på ledelse har rektor ansvar for at det skjer læring på alle nivåer i organisasjonen, og man er gjensidig avhengig av god kommunikasjon mellom aktørene for å få dette til.

Virkeligheten kan representere en annen praksis, noe vi blant annet kan se gjennom en svensk studie (Ärlestig, 2008). Studien fant eksempler på at kommunikasjonen mellom rektor og lærerne ofte dreier seg om informasjon, og i liten grad forhold knyttet til undervisning og læring. Nyere studier indikerer imidlertid at kulturen for læringsfokusert ledelse er i endring. Lærere ønsker i større grad enn tidligere involvering og tilbakemelding fra ledelsen (Roald, 2013). Robinsons forskning (2010) viser at det er skolens kapasitet til å involvere lærerne i samarbeidende aktiviteter som fører til gode resultater. Blant annet viktigheten av å ha fokus på elevens læring framfor fokus på lærerboka trekker hun fram som et element i samarbeidende aktivitet blant lærerne.

Rektor forventes å være en dynamisk og utviklingsorientert skole- og bedriftsleder, i tillegg til å være «et pedagogisk fyrtårn» (Møller og Ottesen, 2012 s 21). Dette innebærer at ledelsen må være i stand til å motivere personalet til å ta kollektivt ansvar for elevens læring ved å dele oppgaver, bidra til fagutvikling, evaluere egen praksis, være fremtidsrettet og endringsvillige (Robinson, 2010). Dersom ledelsen ved skolen ønsker å involvere seg i elevens læring, må ledelsen ta ansvar for å sikre best mulig kvalitet på undervisningen, være i stand til å styre og lede elevens læringsprosesser og samtidig ha oversikt over lærernes kvaliteter og innsats. Robinson (2010) sier videre at desto mer lederne fokuserer på pedagogisk innflytelse ved å skape gode og trygge relasjoner til lærerne og undervisningen, desto mer sannsynlig er det også at de påvirker elevenes læring.

2.3 Læring i organisasjonen

Skoler er organisasjoner som har læring som sentral oppgave. Dette medfører at de som jobber der, enten det er lærere eller ledere, kontinuerlig må sette læring i sentrum både for seg selv og sin skole for best mulig å bidra til elevens læring (Irgens, 2012). Et kollektivt orientert personale og en god skoleorganisasjon, støtter oppunder god undervisning og et godt samarbeid (Irgens, 2014). Med kollektivt ansvar menes at lærerne deler erfaringer og kompetanse med hverandre, veileder hverandre, planlegger og evaluerer sammen og reflekterer rundt hva som er god undervisning (ibid). Irgens hevder at en viktig nøkkel til å lykkes i å heve kvaliteten på undervisningen, ligger i skolens evne til å utvikle seg og lære som organisasjon. Og

nøkkelen til dette er igjen knyttet til god skoleledelse og lærerprofesjonalitet. Skolens evne til organisasjonslæring er en kritisk faktor, altså hvordan skolen evner å ta vare på kunnskap slik at den bli uavhengig av enkeltpersoner (ibid). I følge Irgens er det mye som tyder på at god organisasjonslæring har stor betydning for elevenes læring.

Skoleledelsen har det overordnede ansvaret for utvikling av skolens pedagogiske praksis. For å skape skoler med et godt inkluderende læringsmiljø er det avhengig av et kollektivt ansvar i personalet (Roald, 2013). Tanken er at alle som jobber i skolen skal bidra til å løfte kvaliteten på elevenes undervisning, skoleledelsen må legge til rette for at det skapes tid og rom for refleksjon over egen praksis, erfaringsdeling og kollegaveiledning (Irgens, 2014)

Skolen står i et spenningsfelt mellom rollene som tradisjonsbærere og aktør i samfunnsutviklingen, og det kreves evne til å utvikle seg (Roald, 2013). Skolen har trekk fra den systemteoretiske forståelsen av organisasjoner, fordi den hele tiden må endre seg i takt med samfunnet for ikke å bli ustabil.

2.3.1 Lærende organisasjoner

«Den lærende organisasjon» der alle lærer mer om hvordan man lærer sammen (Senge, 1990) har blitt et sentralt begrep med omfattende gjennomslag. Senge ser den lærende organisasjon som en arena for bevisst omforming og kontinuerlig læring både individuelt og kollektivt. Helskapende (systemisk) tilnærming til utviklingsarbeid er et kjernepunkt, der medlemmene i organisasjonen må være mer opptatt av helhetlig ansvar enn av sin egen spesielle oppgave (Roald, 2013). Begrepet «lærende organisasjon» kom virkelig i fokus da Senge (1990) begrepsfestet det han omtalte som «*den femte disiplin*» for å kunne forstå og mestre de utfordringene som organisasjoner står ovenfor. Budskapet hans var at en organisasjon som ønsker å være lærende, må dyrke fem disipliner; systemisk tekning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og teamlæring. Systemisk tenkning er den grunnleggende disiplinen, men det forutsetter at man også mestrer de fire andre disiplinene (Roald, 2013).

Senge (1990) starter med å definere begrepet *systemisk tenkning* som det grunnleggende. Systemisk tenkning assosierer til en helhetlig tenkning som

grunnleggende for å forstå sammenhenger og mønstre i organisasjonen. Evner til å se systemmønstre gjør det mulig å få overblikk over helheten og enkeltdelene samtidig. Vi må makte å se oss selv som en del av både problemer og løsninger innenfor helheten.

I begrepet *personlig mestring* ligger tanken om evnene til å utvikle sin egen personlige visjon i en kontinuerlig læringsprosess. Det mer enn kompetanse og ferdigheter. Tanken om her og nå situasjonen er viktig, og for å få dette til må man bryte med inngrodde kulturer og man selv og organisasjonen har. I følge Senge (1990) er må våre *mentale modeller* fram i lyset for å fremme og ikke hindre utvikling. Gjennom felles drøfting kan man danne nye modeller eller såkalte *felles visjoner*. Felles visjon vil si å danne et felles bilde av fremtiden som organisasjonens aktører er en del av. Dette dreier seg om målsettinger og profiler. En ekte visjon favner mer enn bare en ide eller en formulering nedfelt i en plan. Menneskene må ville skape og lære fordi de har lyst til det. Utfordringen ligger her i å jobbe sammen i team og spille sammen i dimensjonen Senge (1990) kaller *team-læring* eller *gruppelæring*. Senge viser til at en refleksjon i fellesskap kan bidra til ny innsikt. Dialog og diskusjon fremmes som to komplementære måter å kommunisere på, der den dynamiske bevegelsen mellom disse er viktig.

Helhetstenkningen til Senge (1990) presiserer at ledere og ansatte i en organisasjon ikke kan abdisere fra et kollektivt ansvar. Denne tankegangen er et brudd med mer rasjonelt organiserte modeller, der hovedtanken er at faste personer har faste arbeidsoppgaver. Senge retter også blikket framover og utover der andre teoretikere legger vekt på systematisering av interne erfaringer (Roald, 2013). I følge Senge (1990) er ikke læring kun historieavhengig, men en forventingsbasert utviklingsprosess der aktiv organisasjonslæring er avhengig at et dynamisk forhold mellom organisasjon og omgivelser (ibid).

I 2006 ga Senge ut en revidert utgave av *The Fifth Discipline* fra 1990. I denne utgaven ble ideen om organisasjonsdisiplinene videreutviklet gjennom en framstilling av tre hoveddimensjoner; aspirasjon, kollektiv refleksjon og helhetstenkning. Aspirasjonsbegrepet omfatter både *personlig mestring* og *felles visjoner*, og setter fokus på at læringsprosesser er avhengige av individets og fellesskapets evne til å se framover. Gjennom *kollektiv refleksjon* i *dialog* med hverandre og bearbeidelse av

mentale modeller er det helt sentralt hos Senge at man skal komme fram til en helhetsforståelse, en systemisk tenkning, der læring ses på som en sirkulær prosess. Oppmerksomheten må rettes mot mønsteret i samspillet mellom helheten og delene. Systemtenkningen viser dermed disiplinenes gjensidige relasjon til hverandre.

2.3.2 Ledelse i lærende organisasjoner

Skoleledelsesbegrepet har over tid endret karakter, og ambisjonen om å komme fram til en entydig definisjon av begrepet, har forskere for lengst gitt opp (Møller, 2006). Stadig nye betegnelser konstrueres for å fange inn nye dimensjoner ved ledelse. Pedagogisk ledelse, eller læringsfokuset ledelse er eksempler på begreper som prøver å fange inn tidsmessig viktige sider ved ledelse i skolen (ibid). Til tross for at ledelse er så mangetydig, handler det om at ledelse som fenomen er uløselig knyttet til behovet for et maktgrunnlag, samtidig som makten har et behov for å legitimere sin gyldighet (Møller og Helstad, 2014). Etablering av tillit er en sentral kilde til utøvelse av makt og må ses i sammenheng med relasjoner som etableres i organisasjonen (ibid). Tillit mellom profesjonsutøvere er også en viktig forutsetning for kunnskapsutvikling og organisasjonslæring (Bryk og Schneider, 2002). Det er uklart hvordan vi kan skille mellom ledelse og annen aktivitet i organisasjonen (Møller, 2006). Robinson (2009) legger vekt på at ledelse handler om å påvirke andre til å opptre slik at organisasjonen når sine mål, og på den måten skiller hun mellom ledelse og all annen påvirkning mellom medarbeiderne i en organisasjon. Videre understreker hun også at ledelse forutsetter innflytelse som får andre til å handle på nye måter. I skolesammenheng betyr dette at ledelse handler om påvist påvirkning av andre, som resulterer i optimalisert læring for elevene (Postholm, 2012).

Med utgangspunkt i dette kan vi trekke linjer til Senges fem disipliner for å være en lærende organisasjon, der systemisk tankegang legger vekt på at man må forstå organisasjonen helhetlig, og at individene i en organisasjon påvirker hverandre for å utvikle læringsprosesser (Senge, 1990). Senge er opptatt av hvilken lederkompetanse og adferd som skal til for å realisere kontinuerlig endring i en lærende organisasjon. Han peker på tre aktuelle hovedroller for en leder; *designeren* som er opptatt av struktur og muligheter, *læreren* som tester og utvikler forståelsesmodeller og *skipperen* som peker ut retning og viser ønskede verdier og normer.

Som *designer* handler lederrollen om å skape *gode strukturelle rammer*. I følge Senge (1990) handler struktur om å lage koblinger, skiller, skape organisatoriske enheter, lokalisere ressurser, finne organisasjonsløsninger og fordele roller. Strukturelle grep vil av enkelte bety det hovedanliggende når endring skal skje, men vektleggingen hos Senge er at struktur skaper muligheter. Grunnforutsetningen for prosessene er at det skal skapes arenaer for læring og endring. Man kan ikke på forhånd si med sikkerhet hva som blir utfallet av de sosiale læringsprosessene, ettersom struktur kan tilrettelegge for dialog og læring, men ikke sikre et resultat (Senge, 1990).

I *lærerrollen* fokuseres det på at ledelse omhandler å fremme dialog som utfordrer og utvikler handlingsteori. Dette forutsetter at man engasjerer seg i dialoger med medarbeidere og utfordrer rådende handlingsteorier slik at praksis kan bli bedre. En grunnleggende lederutfordring vil her være å kunne reise de riktige utfordringene til rett tid. Å stimulere til læring og utvikling, krever at man klargjør kollektive handlingsteorier som gjør at det kan bli mulig å utvikle praksis. Et sentralt kompetanseområde for en leder vil være å skaffe kunnskap om hva som skaper læring for andre.

For en *skipper* handler ledelse om å påvirke rådende verdier og normer gjennom egen adferd. Fokuset er rettet mot hvilke standarder som settes for arbeid og hvordan man forholder seg til andre mennesker. Lederen er kulturskaper og kulturbærer i organisasjonen. En ledelsestilnærming som ligger nært opp mot dette er teorien om transformasjonsledelse.

Den fremtidige lederen av organisasjonslæring beskrives av Bass (1999) som transformasjonsleder med gode relasjoner til både lærere og elever. Denne tilnærmingen av ledelse handler om å være forberedt på fremtidens utfordringer ved å være støttende for elever og lærere i en endringsprosess. Rektorer som tilhører denne tilnærmingen legger til rette for samarbeidskulturer, og bidrar til at lærerne jobber med felles visjoner og mål basert på enighet i kollegiet. I tillegg er dette rektorer som skaper tid og rom for refleksjon om undervisning og læring (Emstad, 2012). Det er likevel spørsmål om elevenes læringsutbytte ved denne ledelsesformen. Resultatene fra flere store studier gjennomført i årene 1996-2005 indikerer at det er en indirekte effekt på både elevens prestasjoner og deres

motivasjon for skolen (ibid). Robinson studie (2010) peker likevel på at det er en svak sammenheng mellom transformasjonsledelse og elevens økte læringsutbytte, og at det er læringsfokuset ledelse der lederen har innsikt i skolefaglige oppgaver (*instructional leadership*), som er den ledelsesformen som har størst betydning for elevens læring. Resultatene fra Robinsons analyse viser at den pedagogiske ledelsespraksisen hadde 3 til 4 ganger større effekt enn den transformasjonelle når det er snakk om elevresultater (Robinson, 2010). Studien konkluderer med at desto mer ledere fokuserer på sin egen læring og relasjonen med lærerne om kjernevirksomheten; undervisning og læring, jo mer sannsynlig er det at dette påvirker elevenes resultater (ibid).

2.3.3 Ledelse av lærersamarbeid

Den største profesjonsgruppen skoleeiere og skoleledere har ansvar for, er lærerne (Irgens, 2012). Lærerne er de mest kompetente til å jobbe med barn og unges læring og utvikling, og skoleledelsens ansvar for å tilrettelegge for at dette kan skje er viktig (ibid).

Skoleutvikling kan være utfordrende. Det er enklere å påta seg oppgaver som på kort sikt er mer påtrengende, selv om dette kan innebære «brannslukking» (Irgens, 2012). Tidsaspektet er en av grunnene til at drift prioriteres framfor utvikling, fordi man ofte innenfor begrenset tid umiddelbart må prioritere det som dukker opp (ibid). Å se sammenhengene mellom langsiktig og kortsiktig arbeid er også en mulig årsak til at drift prioriteres i større grad enn utviklingsarbeid, eller at det eksisterer svak utviklingskompetanse i skolen generelt, hvor man prioriterer de oppgavene man vet at man behersker (ibid). Utviklingsarbeid som krever samarbeid er også utfordrende ettersom arbeidet i stor grad er strukturert i form av individuelle timeplaner. Lærerne er avhengig av at kollegiene de skal samarbeide med, er tilgjengelige (ibid). En form for strukturering av timeplanleggingen vil da være nødvendig for å kunne skape fellestid, for det er skoleleders oppgave å legge til rette for læring i et kollegium. Dette innebærer at alle deltakerne er aktive i læringsprosessen, som betyr at både ledere og lærere har et ansvar for at endring og forbedring skal kunne skje (Postholm, 2012). Skoleledere har en viktig rolle i å skape en god atmosfære og gode relasjoner mellom kollegene, slik at samarbeidet blir godt og resultatet er gode utviklingsprosesser.

Ledelsen kan gjennom tenkt organisasjonsstruktur følge med på hvordan bruk av tid og rom, utstyr og andre ressurser forsterker eller hindrer gode arbeidsprosesser, og gjøre eventuelle justeringer der dette måtte være nødvendig (Emstad, 2012). En eventuell omstrukturering av organisasjonen dreier seg om lederes arbeid for å skape strukturer som legger til rette for samarbeid (ibid). I en undersøkelse om kollektive arbeidsformer, gjennomført i 2000, viste evalueringen at antall timer lærerne var sammen på skolen ikke hadde størst betydning, det var innholdet i disse timene som hadde størst karakter (Dahl, 2014). Vi vet at lærersamarbeid krever tid, og at å avsette tid til dette samarbeidet er av stor betydning. Det er likevel viktig å poengtere at det er ledelsens evne til å *organisere* arbeidsformene som er avgjørende, ikke tiden i seg selv (ibid). At lærere må ta tilstrekkelig fellestid til å kunne ta kollektiv ansvar for undervisningen kom tydelig fram i denne undersøkelsen.

Dahl og Irgens kan vise til at god ledelse av lærersamarbeid handler om at det legges til rette for læringsprosesser blant lærerne ved å avklare tidsrammer og timeplan, materiell, arbeidsformer og målsettinger. Dette gjøres i dialog med personalet (Dahl, 2014). Sterk ledelse er ikke å bestemme alene, men å ha mot og evne til å finne løsninger i samarbeidsrelasjonene

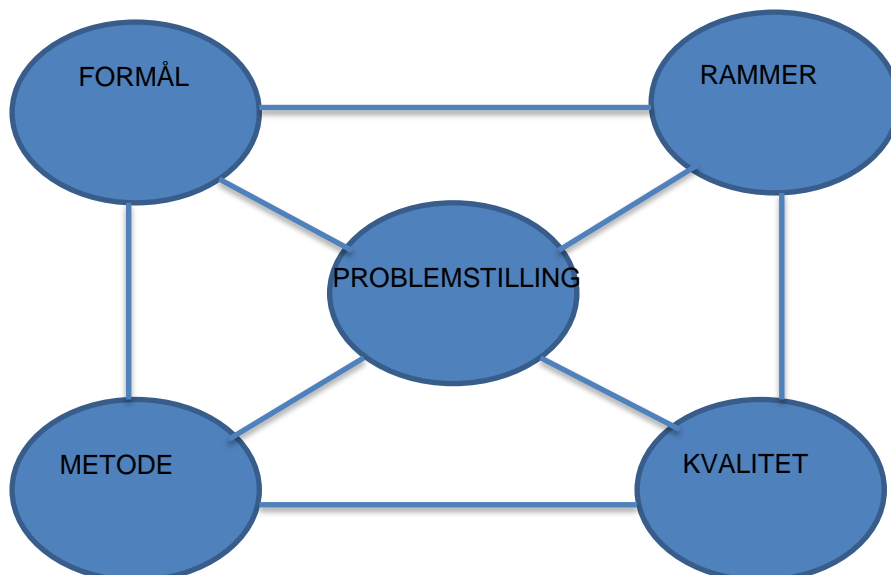
2.4 Oppsummering

Dette kapitlet har tatt for seg teoretiske tilnærminger til læringsfokusert ledelse med utgangspunkt i skoleledelsens tradisjonelle fokus og forhold knyttet til rektors betydning for elevens læring gjennom deltakelse og engasjement i skolens læringsprosesser. Kapitlet har hatt fokus på læring og utvikling som et helhetlig ansvar i organisasjonen og hvordan ulike lederroller kan bidra til denne helhetstenkningen for å danne lærende organisasjoner. Ledelsesaspektet har gjennom hele kapitlet hatt en sentral rolle, og jeg har argumentert for at læringsfokusert ledelse i et sosiokulturelt perspektiv handler om å se interaksjon og samarbeid mellom aktørene i skolen, som avgjørende for at organisasjonen lærer (Roald, 2013). I neste kapittel presenterer jeg min forskningsdesign og mine metodiske valg som jeg har ansett som hensiktsmessig å benytte for å kunne analysere tre rektors framstilling av hva ledelse med fokus på læring omhandler.

3 METODE

I dette kapitlet tas det utgangspunkt i den kvalitative forskningsmetoden. Studien er i beskrivende og sammenlignende form, der studien sammenligner hva tre rektorer sier om egen praksis i forhold til organisering av samarbeid og involvering i lærerarbeidet. Forskningsdesignet bygger på Maxwells (2005) modell (j.f figur 1), som en overordnet plan for å finne svar på min problemstilling. Kvalitative forskningsdesign er en pågående prosess som involverer å «bevege» seg fram og tilbake mellom ulike komponenter i designet. De forskjellige delene i designet former et integrerende og helhetlig bilde, hvorav hver enkelt komponent står i nært forhold til hverandre. Spørsmålet om etikk involveres i alle aspektene i dette forskningsdesignet (ibid).

I kapitlet vil det kvalitative intervjuet og designets implikasjoner for utvalg, diskuteres, før forskningsprosessen belyses. Planlegging, transkribering og analyse omtales i forbindelse med beskrivelsene av planleggingen og gjennomføringen. I slutten av kapitlet settes det fokus på kvalitet og etiske perspektiver.



Figur 1 Maxwells modell

3.1 Design

3.1.1 Kvalitativ metode

Utgangspunktet for denne studien er å *beskrive og forsøke å få innsyn i fenomenet rektors organisering av lærersamarbeid og involvering i dette arbeidet*. Den kvalitative metoden omtales som særlig hensiktsmessig å bruke dersom man vil gå i dybden av et fenomen (Johannesen mfl., 2010). En kvalitativ tilnærming er velegnet for å få detaljert informasjon om mening og innhold (Brinkmann og Tanggard, 2010), noe jeg ønsker i denne studien. Ettersom studien søker å få en dypere innsikt i hvordan relativt få personer opplever og forholder seg til sin situasjon på arbeidsplassen, er det best egnet å benytte en kvalitativ tilnærming.

3.1.2 Kvalitativ tilnærming

Det finnes ulike kvalitative tilnærminger. I denne oppgaven er det aktuelt å se på trekk fra den fenomenologiske tilnærmingen som tar sikte på å «utforske og beskrive mennesker og deres erfaring med, og forståelse av, et fenomen» (Johannesen mfl., 2010 s. 82). Retningen baseres på fenomenologisk filosofi – som er *læren om det som viser seg eller fremstår for oss* (ibid). Formålet med denne studien har vært å få økt forståelse av og innsikt i hvordan tre rektorer på tre ungdomsskoler jobber med hensyn til å *tilrettelegge for og involvere seg i lærerarbeidet*. Studien baserer seg på en sammenligning av de tre rektorene, og det har derfor vært ønskelig å få frem det empiriske perspektivet; rektors *erfaringer med og forståelse av fenomenet som undersøkes*. I følge Lexin bokmålsordbok betyr det å sammenligne «Å *undersøke eller vurdere noe i forhold til noe annet for å få fram eventuelle likheter og ulikheter*» (Utanningsdirektoratet, Uni Computing 2014). I denne studien vil de tre rektorene bli sett opp i mot hverandre i forhold til hvordan de tilrettelegger for, og involverer seg i lærerarbeidet.

3.1.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

I masteroppgaven har data blitt samlet inn gjennom kvalitative intervju. Det kvalitative intervjuet karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål, og retter seg særdeles mot de situerte aspektene ved menneskelig handling og tenkning (Kvale og

Brinkmann, 2012). Intervju kjennetegnes også ved at man får et innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted, og man kan få fram en detaljert analyse av disse opplevelsene (Tanggaard og Brinkmann, 2010). Denne intervjumetoden har lagt til rette for å få frem informantenes opplevelser og historier rundt egen forståelse av praksis, og det har vært mulig å samtale om de ulike aspektene som har dukket opp.

Gjennom intervjusituasjonene har intervjuene i stor grad vært styrende. Hensikten var å sikre at problemstillingen skulle besvares, og hovedspørsmålene ble derfor viktige. Samtidig bidro oppfølgingsspørsmålene i den dialogiske prosessen, til at informantene fritt kunne fortelle mest mulig om sin opplevelse av egen praksis. Kvaliteten på intervjuguiden hadde derfor betydning for hvor gode dataene ble. Bruken av en delvis strukturert intervjuguide har bidratt til fleksibilitet og mulighet for å oppklare misforståelser underveis, slik at kvaliteten har blitt ivaretatt. For å sikre god kvalitet på intervjuguiden, ble det foretatt et pilotintervju i forkant. Dette bidro til muligheten for å eliminere uklarheter og unødvendigheter, og samtidig justere spørsmål som var dårlig formulert. Selve intervjusituasjonen ble også sentral i forhold til å få prøvd ut lydutstyret og sett på tidsperspektivet på intervjuene. Dette anses som en verdifull erfaring, ikke minst i forhold til hva som var viktig å legge vekt på for å få svar på problemstillingen.

3.1.4 Utvalg

Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse, er en viktig del av forskingsarbeidet (Johannessen mfl, 2010). Når kvalitativ tilnærming benyttes, er formålet som regel å komme nær innpå personene man er interessert i å vite noe om, slik at vi kan *forstå hvordan* de oppfatter virkeligheten rundt seg (ibid). Dersom dette skal være gjennomførbart må vi forsøke å få mye informasjon om et begrenset antall informanter. Antall informanter vil variere avhengig av problemstillingen og måten data samles inn på (ibid).

I denne studien består utvalget av tre rektorer som jobber på tre ungdomsskoler i to forskjellige kommuner på Østlandet. To av rektorene jobber i samme kommune, og er av nokså lik størrelse. Den siste skolen er en 1-10 skole med et relativt lite ungdomstrinn. Rektorene er valgt med bakgrunn av kjennskap til hvordan disse

jobber med læringsfokusert ledelse. En av rektorene har vært min tidligere leder i en kort periode for noen år tilbake, noe som medfører at jeg kjenner vedkommende. Samtidig er også en av de andre rektorene en bekjent, da hun jobber i samme kommune. Jeg er klar over at dette kan farge forståelsen og oppfatningen min av hva de svarer gjennom intervjuet. Dette vil jeg komme tilbake til litt senere i kapittelet. Som et utgangspunkt var det ønskelig å finne rektorer med nokså ulik profil, slik at det ble ekstra spennende å sammenligne dem. To av rektorene har skolelderutdannelse, mens en av rektorene har ledelsesutdannelse som ikke direkte er relatert til skole. Det er to kvinnelige rektorer og en mannlig rektor med i studien; Martha på Reveløkka skole, Line på Sentrum skole og Ronny på Skogholtet skole. Skolenavn og navn på informantene er fiktive med tanke på anonymitet.

I studien er det kun rektorene ved skolene som er intervjuet, dette fordi problemstillingen handler om hvordan *rektorer praktiserer* i forhold til tilrettelegging for samarbeid og involvering i lærerarbeidet. Det vil i den sammenheng være interessant å høre rektorenes erfaring og forståelse av fenomenet som skal undersøkes. Samtidig handler det om tidsaspektet for studien, der dette har vært begrensende i forhold til utvalgsstørrelsen. I følge Johannessen mfl, 2010 er det vanskelig på forhånd å avgjøre hva som er *nok* intervjuer. Anbefalte antall intervjuer kan gjerne dreie seg om 5-12, eller rett og slett å intervjuer til forskeren ikke lenger får ny informasjon (Kvale og Brinkmann, 2012). Denne studien har i forhold til dette ikke et *typisk* antall informanter, og det har i den sammenheng vært vesentlig å ha gode og lange samtaler med informantene til de har fått fortalt alt de kunne om temaene.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Planleggingen

Utgangspunktet for all forskning er nysgjerrighet (Johannessen mfl., 2010). I denne studien dreier nysgjerrigheten seg om å finne ut noe om rektorers praksis i forhold til læringsfokusert ledelse. Oppgaven ble planlagt med utgangspunkt i dette. Som tidligere lærer og nytilsatt rektor har det vært svært interessert å se på spenningsforholdet mellom administrativ- og pedagogisk ledelse, og hvilke utfordringer som ligger bak. Starten på denne masteroppgaven ble derfor å se på

litteratur rundt læringsfokusert ledelse, både hvordan det organiseres på skolene for at lærerne kan samarbeide i jobben sin, og hvilken kapasitet skoleledere har for å involvere seg i det pedagogiske arbeidet som skjer. Med utgangspunkt i litteraturen, ble problemstillingen etablert i første runde. Fastsettelsen av *organisering* og *involvering* av rektorene som hovedområde for denne masteroppgaven, ble ikke så vanskelig. Det ble dermed vanskeligere å formulere rett problemstilling som ikke ble for stor og som samtidig handlet om rektors forståelse av egen praksis i forhold til fenomener innenfor læringsfokusert ledelse. Og da også med tanke på betydningen av elevenes læring, uten at oppgaven skulle *fokusere* på elevenes læring. Dette ble noe komplisert, og problemstillingen måtte i så måte endres også etter intervjuene ble gjennomført, slik at teorien harmonerte med empirien.

Etttersom problemstillingen er konkret og smal, ble det derfor ikke utformet noen forskningsspørsmål, men det ble heller tatt utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden for å besvare problemstillingen. Problemstillingen er todelt på den måten at det på den ene siden dreier seg om hvordan rektorene *organiserer* lærersamarbeid, og på den andre siden hvordan de *involverer* deg i dette arbeidet. Med utgangspunkt i dette er intervjuguiden strukturert i forhold til dette, og det er laget spørsmål som passer til delene av problemstillingen. Nedenfor er eksempler på spørsmål jeg har brukt (se fullstendig intervjuguide, vedlegg 3).

Problemstilling	Eksempler på intervju spørsmål
Hvordan blir lærersamarbeid <i>organisert</i> på tre ungdomsskoler?	1) Hvordan tilrettelegges det for at lærerne får tid til å samarbeide om fag? 2) Er ansvaret for det faglige samarbeidet distribuert i personalet?
På hvilke måter <i>involverer</i> rektor seg i lærernes samarbeid og faglige utvikling?	1) Hva mener du kjennetegner en ledelse som har fokus på læring? 2) Hva brukes samarbeidstiden til?

Figur 2: Eksempel på intervju spørsmål knyttet opp mot problemstillingen

Ettersom problemstillingen ble noe endret underveis, ble det foretatt arbeid med empirien i flere runder, slik at dette dannet utgangspunktet for det som skulle knyttes opp mot teori. I dette arbeidet ble enkelte deler av teorifokuset endret.

Da intervjuguiden var klar og fokus og formål var på plass, kontaktet jeg de tre ungdomsskolene for å høre om de ville bidra med sitt i min forskning. Jeg fikk positivt svar hos alle, og la deretter planer om når jeg skulle komme på besøk. I forkant av intervjurunden ble det sendt ut et informasjonsskriv til alle informantene per post (se vedlegg 2). Intervjuene med Martha og Line ble gjennomført på samme dag den 27.februar 2014, mens intervjuet med Ronny ble gjennomført 5.mars 2014.

3.2.2 Gjennomføring av intervjuer

I alle intervjusituasjonene ble mottakelsen en hyggelig og fin opplevelse, og over en varm kopp kaffe ble det gjort klart for intervjusituasjonen. Studien tok utgangspunkt i individuelle intervjuer, og tidsaspektet for oppgaven ble avgjørende for at det kun ble tre individuelle intervjuer som ble gjennomført.

Intervjuene ble tatt opp med en lydopptaksfunksjon på en Iphone, for så å senere bli transkribert. En ekstra telefon var medbragt i tilfelle noe skulle gå galt med den første. Lydkvaliteten var svært god og alt som ble sagt i intervjuene var lett å forstå. På forhånd var relevant litteratur omkring det kvalitative forskningsintervju studert, og pilotintervjuet hadde forberedt meg i forskerrollen, så jeg visste at de første minuttene av intervjuet var av avgjørende betydning (Kvale og Brinkmann, 2012). Etter jeg hadde presentert hva intervjuet handlet om, var vi i gang med selve intervjuet. Jeg opplevde alle informantene som villige til å dele erfaringer og opplevelser, og samtalene fløt lett. Intervjuene ble på mange måter en positiv opplevelse ettersom jeg var i den heldige situasjonen å ha reflektere informanter det var lett å prate med. Etter erfaring fra min pilotering der jeg i mange av spørsmålene mine stilte flere spørsmål samtidig, og var uklar i forhold til hva jeg ville fram til, var spørsmålene mine i denne runden mer konkrete og av kortere variant. Dette bidro til at informantene på en bedre måte forstod hva jeg ville med spørsmålene og deres svar ble derfor informative, utdypende og grundige. Det var allikevel en utfordring knyttet til å holde den røde tråden, stoppe informantene når svarene ble for vide og hele tiden holde fokus på oppgavens formål. Selv om svarene i størst mulig grad ble

brukervennlige, var det også lett for informantene å legge ut om andre ting, og som jeg synes det var vanskelig å dra inn igjen. Johannessen mfl. (2010), legger vekt på at det er viktig å finne ut hvordan man skal stille spørsmål under intervjuene og at det hele dreier seg om å finne ut hvordan spørsmålene skal *formuleres* og hva slags *ord* som skal brukes. I et semistrukturert intervju, som ble benyttet i denne studien, har ikke forskeren ferdig utformede spørsmål og det stilles derfor større krav til at intervjueren klarer å skape en meningsfull diskusjon tilpasset situasjonen (ibid). Som uerfaren intervjuer merket jeg at dette var en utfordring da informantene hadde veldig mye å fortelle om som var litt utenfor det som ble relevant for oppgaven. Gjennom transkripsjonen ser jeg at deler av intervjuet dreier seg om noe som er irrelevant for problemstillingen.

I følge Kvale og Brinkmann (2012), betegnes tiden rett etter et intervju som en kritisk fase der det er viktig å notere ned inntrykk og utsagn. Alle mine intervjuer varte omtrent én time hver, der det ble sagt mye og der jeg underveis hadde satt i gang egne refleksjoner. For å huske hva jeg tenkte, la jeg inn mine refleksjoner og tanker til det som hadde blitt sagt, rett etter intervjuene. Disse refleksjonene ble tatt opp på lydbånd, slik at de er tilgjengelig for meg hele tiden. Jeg begynte også å transkribere intervjuene ganske raskt i etterkant av intervjusituasjonen.

3.2.3 Transkribering av intervjuene

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2012). Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk, der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger (ibid). Med bakgrunn i dette ble det avsatt tid til å transkribere intervjuene umiddelbart etter de var gjennomført. Dette for å ivareta viktige nyanser i det som hadde blitt sagt. I henhold til min forskning, som fokuserer mot meningsinnhold, falt valget på en formell, skriftlig stil. Dette førte til at enkelte av dimensjonene som pauser, tonefall og latter, i størst mulig grad ble utelatt. Allerede i lydopptaket forekommer tap av elementer som kroppsspråk, holdning og gester.

Jeg har valgt å transkribere intervjuene mine selv, og jeg anser timene jeg brukte på dette som vel anvendt tid. Under transkripsjonen vil man begynne å foreta viktige meningsanalyser om det som har blitt sagt, og strukturen av teksten som blir

nedskrevet er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale og Brinkmann, 2012). Med tanke på tidsperspektivet på studien, har ikke mine informanter hatt anledning til gjennomlesing etter transkripsjon.

3.2.4 Analyse

I følge Kvale og Brinkmann (2012), er det ikke en selvfølgelighet å vite hva som skal utgjøre oppgavens data. Ulike forskningsdesign har ofte ulike vinklinger på hva som regnes som data. I denne masteroppgave har jeg brukt utskrift fra lydopptak som utgangspunkt for data, og de tre intervjuene jeg gjennomførte er dermed mitt datagrunnlag. Likevel har det vært viktig for meg å ta med meg mine refleksjoner som jeg la inn rett etter hvert intervju. På den måten får også det som skjer utenfor opptaket en relevans for analysen. Kvalitative data taler ikke for seg selv, de må analyseres og tolkes. For min del var det også vesentlig å lytte godt underveis i intervjuene, ettersom jeg brukte et semistrukturert intervju som åpnet for mer fri tale.

Å analysere kvalitative data innebærer å jobbe med en vesentlig mengde tekst (Larsen, 2007, s 98). Det er flere måter å analysere en tekst på, og ettersom jeg med min problemstilling ønsker å finne ut hva tre rektorer *sier* om egen praksis knyttet til organisering og involvering i lærerarbeidet, vil det være hensiktsmessig for meg å bruke analyse av meningsinnhold. Hensikten med denne analysemetoden er å identifisere mønstre, sammenhenger og fellestrekk, eller forskjeller (ibid). Med utgangspunkt i et fenomenologisk rammeverk, er det grunnlag for å analysere meningsinnhold med fokus på koding og kategorisering. Ved bruk av dette kan man skille ut det som er relevant for problemstillingen og på den måten redusere datamaterialet (Johannessen mfl., 2010). Koding brukes for å avdekke og organisere det som viser seg meningsfullt for videre analyse. På den måten er koding en fin måte å organisere dataene sine på, der man ordner teksten i koder og kategorier ut fra begreper som er sentrale for analysen (ibid). Det er imidlertid viktig å merke seg at koding kun er et ledd i fortolkningsprosessen, og at det ikke kan erstatte fortolkningsarbeidet.

Koding og kategorisering av datamaterialet er i stor grad inspirert av forskningsmetoden «grounded theory» (Nilssen, 2012). Ved denne metoden starter forskeren med en åpen koding av materialet sitt. Dette innebærer å møte

datamaterialet med en åpen holdning til hva de forteller (ibid). Jeg vurderer det slik at denne metoden kan være velegnet i arbeidet med denne studien. Organiseringen av datamaterialet er i denne metoden inndelt i tre kodefaser: *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (ibid). For min del startet jeg hele arbeidet med kodingen ved å samle uttalelsene fra hver enkelt informant i ulike farger, slik at jeg fikk samlet hva rektorene hadde sagt på de ulike områdene i intervjuet. Dette hadde da en sammenheng med hva jeg hadde lagt vekt på gjennom intervjurunden. Den *åpne kodingen* ble dermed foretatt på en grundig måte ut fra uttalelsene til samtlige informanter. Dette medførte til at jeg satt igjen med en stor mengde koder som jeg måtte samle i det jeg har kalt underkategorier. Dette er en nødvendig prosess i åpen koding for at datamaterialet skal være håndterlig (Nilssen, 2012).

Etter den åpne kodingen og en mengde ord og begreper, satte jeg i gang med å samle kodene som på en måte hørte sammen, i disse underkategoriene. Den såkalte *aksiale kodingen* som blant annet Nilssen 2012, presenterer. Hensikten er å samle kodene under kategorier slik at fenomenene tydeliggjøres ytterligere. Etter mye jobb fram og tilbake om hva disse kategoriene skulle være, endte jeg opp med fire kategorier: *tilrettelegging for samarbeid*, *strukturelle faktorer*, *interesse og engasjement for utviklingsarbeid* og *deltakelse i lærerarbeidet* som utgangspunkt, da disse i stor grad harmoniserer med emnene informantene tok opp. Etersom jeg har en todelt problemstilling, valgte jeg å beholde begreper fra denne som hovedkategoriene mine. Jeg laget en skjematisk oppstilling av hvordan organiseringen av koder og kategorier ble inndelt i følgende skjema:

Koder	Underkategorier	Hovedkategorier	Kjernekategori
Fellestid	Tilrettelegging for samarbeid	Organisering	Ledelse med fokus på læring
Innhold			
Teamsammensetning			
Rammer	Strukturelle faktorer	Involvering	
Satsningsområder	Interesse og engasjement for utviklingsarbeid		
Samhandling			
Relasjoner, trygghet	Deltakelse i lærerarbeidet		
Læringsprosesser			

Figur 3: Koder, underkategorier, hovedkategorier og kjernekategori

Før jeg satte i gang med koding og kategorisering visste jeg at kjernekategoriene i denne studien var *læringsfokusert ledelse*. Min problemstilling handler om dette, og det var helt naturlig for meg at alle kodene og kategoriene mine skulle være veien til min kjernekategori som defineres i «grounded theory» som den avsluttende fasen; *selektiv koding*. I denne fasen skal kjernekategoriene finnes og de skal relateres til de andre kategoriene på en hensiktsmessig måte (Nilssen, 2012). Her tenkte jeg kanskje litt baklengs i forhold til disse fasene, da jeg allerede visste at forskningens hovedtema i denne studien er *læringsfokusert ledelse*. Oppgaven tar for seg emnet ut fra tre ulike perspektiver i forhold til rektorenes framstilling av hvordan de organiserer samarbeid og hvordan de involverer seg i lærerarbeidet. Hensikten med selektiv koding er å skrive en helhetlig tekst ut fra kategoriene man har valgt seg, som er i seg selv en kreativ prosess.

Underveis i kategoriseringsarbeidet noterte jeg ned relevant teori som jeg mente kunne ha betydning i de teoretiske analysene. Dette gjorde jeg med utgangspunkt i underkategoriene mine. Jeg samlet hva rektorene hadde sagt, satte det opp mot hva teorien fortalte meg. Alt ble strukturert skjematisk for å få et større overblikk. Dette arbeidet viste seg å bli noe utfordrende ettersom jeg oppdaget dilemmaet ved at kategoriene mine går inn i hverandre. Det er både en styrke og en svakhet at disse går litt inn i hverandre. På den ene siden ble det ikke så lett å strukturere empiri mot teori, mens det på den andre siden åpnet for spennende drøfting i forhold til hovedkategoriene *organisering* og *involvering*. I drøftingsdelen av oppgaven har jeg derfor valgt å åpne opp for dette igjen, slik at det blir en samlet framstilling av både organisering og involvering. Presentasjonen av funn vil være strukturert i forhold til underkategoriene, mens det i drøftingskapittelet vil være mer åpent mellom disse kategoriene da de lett glir inn i hverandre.

3.3 Studiens kvalitet

I det følgende har jeg tatt for meg studiens kvalitet i forhold til *utfordringer* underveis i forskningsprosessen, og studiens *pålitelighet* og *troverdighet*.

3.3.1 Kvalitetsutfordringer

Kvalitativ forskning bygger på en grunnforståelse om at mennesket skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Informantenes uttalelser blir tolket av forskeren, en tolkning man ikke gjør uavhengig av kontekst. Forskeren er ikke en nøytral person som står utenfor og ser på med et objektivt blikk, men er tvert i mot i interaksjon med forskningsdeltakerne (Nilssen, 2012). Valg av forskningstema, datainnsamling og analyse blir preget av forskerens forforståelse, og man må som forsker være forberedt på at «teksten» har noe å fortelle oss som ikke nødvendigvis stemmer med forforståelsen vår (ibid:69). Disse utfordringene man møter er et steg på veien for å få en dypere forståelse av dataene. For å opprettholde kvalitet ved undersøkelsen innebærer det at man i forskningsprosessen *må* reflektere over sin egen rolle. I perioden jeg intervjuet rektorene hadde jeg kun den teoretiske forforståelsen av det å være rektor. På den måten møtte jeg mine informanter med «et åpent sinn». Ettersom jeg ikke har jobbet som leder tidligere, vil jeg på den måten heller ikke ha like stor forståelsesramme og erfaring som en leder ville hatt. Det vil i denne sammenheng være enklere for meg å fortolke de inntrykkene som kommer under intervjuet, og å forstå informantene på deres egne premisser. Dette gjør at min tolkning av data vil være av god kvalitet i forhold til hva informantene faktisk sa.

Hensikten med kvalitative data er å få fylldige beskrivelser av fenomenet, og rekruttering av informanter har et klart mål (Johannessen m.fl, 2010). En av kvalitetsutfordringene gjelder *utvalget* for studien. I dette tilfellet er rektorene valgt både av praktiske årsaker, men også fordi jeg har litt kjennskap til hvordan enkelte av dem jobber med læringsfokusert ledelse. Det at jeg kjenner godt til en av rektorene, kan være med på å bidra til nokså klare forhåndsoppfatninger om hvilke retning forskningen vil ta. Det krever derfor en bevissthet omkring disse utfordringene for å unngå at funnene i for stor grad siles gjennom et filter av forhåndsoppfatninger.

En annen kvalitetsutfordring er *intervjuguiden*. Utfallet av datakvaliteten starter allerede under utarbeidelsen av denne. Arbeidet med utformingen blir derfor en viktig del for resultatet av studien. Det er i følge Kvale og Brinkmann (2012) viktig å ha klarhet i hvordan man legger opp intervjuundersøkelsen før man skal ut i praksis. Det dreier seg om å stille seg de riktige spørsmålene i forkant, slik at man har klart for

seg hva man egentlig er ute etter å få svar på (ibid). I denne sammenheng har det vært avgjørende for meg å gjennomføre en pilotering i forkant. Denne piloteringen har hjulpet til meg i å utforme en god struktur på intervjuguiden slik at jeg i størst mulig grad kan sikre at relevant informasjon trekkes fram.

3.3.2 Pålitelighet og troverdighet

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper i forskning (Silvermann, 2006), og i kvalitativ forskning brukes begreper som *pålitelighet* og *troverdighet* om det samme (Thagaard, 2009). Med pålitelighet menes sammenhengen mellom det forskeren mener er relevant data, og hva som faktisk foregår i situasjonen der data er hentet fra. Pålitelighet eller reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og å gjøre, og handler om i hvilken grad andre forskere kan finne ut noe av det sammen ved å gjøre tilsvarende studie (Kvale og Brinkmann, 2012). Begrepet er ofte benyttet innen den kvantitative forskningen, ettersom det ofte nettopp settes i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (ibid: 250). Med utgangspunkt i det kvalitative forskningsintervjuet er det imidlertid lite trolig at nye samtaler med informantene ville gitt identiske svar. Dette fordi det er store muligheter for at informanten påvirkes av situasjonen den er i som kan ha betydning for det som sier akkurat der og da (Larsen, 2007). En kan imidlertid sikre høy pålitelighet ved å holde orden på informasjonen, slik at man vet hvem som har sagt hva og være nøyaktig med hva informasjonen forteller (ibid). Dette vil igjen være utgangspunkt for hvordan dataene er analysert, og hva slags teoretisk forståelse som har guidet analysen med utgangspunkt i hva informasjonen har fortalt oss. I denne sammenheng har transkripsjonen vært gjenstand for kvalitetssikring, der jeg har transkribert alt selv, og har hatt muligheten til å koble disse dataene opp mot det som skjedde under intervjuene.

Validitet er et annet aktuelt begrep som beskrives oppgavens *troverdighet*. I kvalitative undersøkelser dreier det seg om i hvilken grad forskernes framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen m.fl., 2010 s, 230). Validering eller troverdighet er sentralt i alle deler av oppgaven fra tematisering og planlegging, gjennom intervjuene og transkriberingen, til analyse og rapportering. Det kan være enklere å sikre høy

troverdighet gjennom kvalitative undersøkelser (Larsen, 2007). Bruk av intervju er et godt eksempel, fordi man har muligheten til å foreta korreksjoner underveis. Det kan være at man oppdager at det er andre momenter som er viktigere for problemstillingen enn det man på forhånd hadde tenkt, og på den måten blir intervju en fleksibel prosess (ibid). I denne studien har jeg både redegjort for egne forforståelser i forhold til intervjusituasjonen min, og gjennom transkripsjonen ser jeg at jeg har vært fleksibel i spørsmålsrundene, ettersom jeg har tilpasset spørsmålene mine i forhold til hver enkelt informant.

3.4 Ethiske overveielser

Først og fremst handler etikk om forholdet mellom mennesker der spørsmålet om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre er sentralt (Johanessen mfl., 2010). Gjennom forskning berøres etikk spesielt når det er snakk om datainnsamling, som for eksempel intervju. Dersom det er svært nærgående og intime emner som tas opp, kan dette oppleves ubehagelig for informanten. I så tilfelle skal forskeren sikre at deltakerne utsettes for minst mulig belastning (ibid). Som et overordnet perspektiv for forskningens etiske hensyn ligger kravet fra Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsfag og Humaniora (2009) om respekt for menneskeverdet: «*Forskeren skal jobbe ut i fra grunnleggende respekt for menneskeverdet*» (NESH, 2009, punkt 5). Med utgangspunkt i dette bør etiske prinsipper være med forskeren i alle valg og betraktninger gjennom hele forskningsprosessen.

I min studie anser jeg utvalget mitt som det største etiske dilemmaet. Det at en av informantene mine var min leder tidligere, gjør at jeg kjenner vedkommende godt og vet hva hun står for som leder av en skole, som kan ha implikasjoner for hva jeg forventer av svar. Samtidig var denne personen kun lederen min i en kort periode på 5 uker, da jeg var tilbake etter mammapermisjon. Rett etter dette flyttet jeg fra kommunen og startet på en ny skole. Dilemmaet ligger mellom min kjennskap til vedkommende, samtidig som jeg vet at jeg har brukt for hennes syn på læringsfokusert ledelse i min studie. For å kunne belyse problemstillingen min på best mulig måte, var jeg ute etter å finne ulike rektorprofiler, som var spennende å sammenligne. Min tidligere leder var definitivt et klart valg for meg i denne prosessen.

Videre i denne studien er de etiske hensyn i stor grad knyttet opp mot intervjusituasjonen. utfordringene i forhold til dette finnes i alle forskningsstadier, og bevisstgjøring rundt etiske problemstillinger bør derfor starte allerede i planleggingsfasen. Kvale og Brinkmann (2012) anbefaler at det lages en *etisk protokoll* før intervjuene utføres. Dette innebærer at man som forsker tenker igjennom verdispørsmål og etiske dilemmaer som kan oppstå underveis i prosessen. I min forskning gjorde jeg nettopp dette, og jeg prøvde så godt jeg kunne og lage spørsmål som både ville gi meg de svarene jeg ønsket, og som samtidig ivaretok informantenes eventuelle belastning. Dette spesielt med hensyn til mitt kjennskap til en av informantene, slik at vedkommende ikke skulle føle et ubehag med å snakke om sin egen skole og hennes lærere. Innledningsvis i intervjusamtalene var de etiske spørsmålene i stor grad konsentrert omkring *informasjon*. Konfidensialitet var ett tema som ble tatt opp her og jeg presenterte de store linjene i prosjektet, ettersom prosjektet kan dreie i en annen retning enn det som var planlagt. Jeg la også vekt på at jeg satte pris på og var takknemlig for deres deltakelse.

Deltakerne må kunne stole på at forskeren ivaretar konfidensialitet, de må ha mulighet til å holde tilbake informasjon de ikke ønsker å dele, de må ha mulighet for å trekke seg fra prosjektet. Deltakerne skal også på forhånd ha fått informasjon om hva som er formålet med forskningen og hva resultatene er met å brukes til. I denne studien har jeg hele veien informert deltakerne hva studien skal brukes til. Etter jeg hadde valgt meg ut tre rektorer tok jeg kontakt med dem på telefon, informerte kort hvem jeg var og hva oppgavens tema var, og spurte om de hadde lyst til å være en del av min forskning. Jeg informerte også om at jeg kom til å sende dem et skriftlig brev for gjennomgang før de måtte gi endelig svar (se vedlegg 2). Alle rektorene ønsket å delta i prosjektet. I denne studien benyttet jeg ikke informert samtykke med signatur, da jeg direkte spurte informantene jeg ønsket å snakke med, og de alle sammen ønsket å delta. Dette kunne jeg selvfølgelig ha gjort, for å sikre at jeg ivaretar de etiske retningslinjene på best mulig måte.

De grunnleggende etiske retningslinjene har på flere måter stått sentralt under hele studiens arbeidsprosess. Da problemstillingen var klar ble Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) kontaktet, for godkjenning av prosjektet. I 2001 ble det innført en personopplysningslov som medfører meldeplikt av alle

prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles av elektroniske hjelpemidler. NSD godkjente prosjektet uten spesielle betingelser (se vedlegg 1), og det ble i neste omgang opprettet en dialog med informantene. Først ble det gjennom dialog gitt kort informasjon om formålet med studien, og deretter mer utfyllende informasjon i et oversendelses brev angående prosjektet. Ivaretagelsen av anonymisering og konfidensialitet ble informert om på forhånd, og det ble også fortalt at det var frivillig å delta.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert sentrale trekk ved metoder og datakilder jeg har anvendt, jeg har vist hvordan jeg har gått fram i det analytiske arbeidet der koder og kategorisering har vært sentralt, og jeg har synliggjort etiske dilemmaer og trekk ved forskerrollen. I kapittel 5 anvender jeg begreper og forståelse på teori og metodevalg som er presentert, for så å kunne besvare oppgavens problemstilling. Jeg vil i det påfølgende kapitlet presentere empiriske funn for studien.

4 EMPIRISKE FUNN

Dette kapittelet presenterer funn i studien. Rektorenes framstillinger om hvordan de tilrettelegger for samarbeid på skolen, og hvordan de selv involverer seg i lærernes arbeid, blir lagt frem. Kategoriene danner grunnlaget for hvordan funnene er strukturert, og i det følgende blir funnene presentert i forhold studiens underkategorier; *tilrettelegging for samarbeid, strukturelle faktorer, interesse og engasjement av utviklingsarbeid og deltakelse i lærerarbeidet*. Først presenteres de tre rektorene, dernest redegjøres det for studiens empiriske funn. I det neste kapittelet vil funnene bli drøftet opp mot problemstillingen.

4.1 Presentasjon av rektorene

I det følgende introduseres rektorprofilene som representerer deltakerne i prosjektet.

Martha på Reveløkka skole

Martha på Reveløkka skole er en rektor som sier hun har kontroll over arbeidet sitt. Hun jobber mye, og forventer også at lærerne tilbringer mye av tiden sin sammen på skolen. Hun har sammen med lærerne blitt enig om mer bunden tid på skolen, og legger vekt på kollektivt ansvar og forpliktende samarbeid, der de fleste lærerne må fordele kontaktlæreransvaret. Byrdefullt arbeid skal være rettferdig fordelt «ingen slipper unna med ansvaret, selv om de bare er faglærere» sier hun intervjuet.

Martha har jobbet på Reveløkka skole i snart 5 år, og har i løpet av disse årene forvandlet en skole fra å være et så å si synkende skip, til å bli en foregangsskole med lærere som er svært engasjert i jobben sin. Dette er i hvert fall noe Martha sier selv i intervjuet, men som også kan ses i sammenheng med at skolen har høy grad av trivsel og gode resultater. Reveløkka skole bar preg av å ha vært en skole uten særlig styring, og der lærerne var aktørene som holdt skolen oppegående og i drift. Det var ikke tvil om at skolen trengte en ny og tydelig leder, som ikke var redd for å gjøre de endringene som måtte til. Ettersom skolen bar preg av en svak ledelse, ble det mye jobb på Martha. Følelsen av å være alene i en krevende endringsprosess, har gjort at utviklingsarbeidet har gått litt tregere enn ønsket. Men skolen har sakte, men sikkert utviklet seg til å bli en skole med høy trivsel blant elever og lærere, og samtidig en skole som kan referere til gode resultater på eksamen.

Martha framstår som en klok og sterk leder, som tør å stå for sitt syn på skole og som klarer å gjennomføre det hun ønsker. Hun sier selv at hun er opptatt av å alliere seg med de riktige lærerne; de uformelle lederne, for å kunne drive skolen i riktig retning. I intervjuet sier hun følgende: «Du er nødt for å finne allierte som du kan diskutere kvalitet i skolen med, så ikke alle debatter handler om lærernes velferd».

Martha påvirker det som skjer i klasserommet på flere måter. Hun engasjerer seg i lærernes arbeid der hun styrer en del av det som skal skje, og følger dette tett opp i etterkant. Det er en enighet om at man forplikter seg til å jobbe sammen og dele på ansvaret som ligger i det å jobbe på en skole. Hun har tydelige forventninger til hva som skal skje og alt arbeidet hennes er strukturert og planlagt. Samtidig er hun også en del ute sammen med elevene, slik at hun har dialog med elevene og på den måten kan bruke deres tilbakemeldinger inn lærerarbeidet.

Line på Sentrum skole

På Sentrum skole jobber Line som rektor. Hun starter å jobbe som rektor høsten 2013, og er dermed ganske fersk rektor på skolen. Til tross for dette føler hun at hun allerede har satt seg godt inn i skolens rutiner og organisering. Skolen er blant annet organisert på den måten at lærerne tilhører faste trinn hvert år. Dette er noe som var innført før Line startet som rektor, men som hun ønsker å videreføre. Elevene bytter lærere hvert eneste år, noe Line trekker fram som en fordel der relasjonen mellom elev-lærere ikke er den beste. Samtidig sikrer hun at alle elever får oppleve gode lærere, og gode lærere vil ha flere klasser i løpet av en tre års periode. Line sier følgende i intervjuet:

Ulike lærere har ulike metoder og måter og undervis på, og det å møte flere gjør at man treffer flere elever også. I matematikkundervisningen for eksempel, har du en kjempeflink mattelærer, så vil den i løpet av tre år ha seks ulike klasser i matematikk, men hvis den bare følger ett kull, så vil den bare møte to. På den annen side, hvis du har en dårlig relasjon mellom en klasse og en lærer eller en elev og en lærer så er ikke dette en treårig kamp, da er det kun ett år.

Det er ikke mange skoler som er organisert på denne måten, men Line er som sagt positiv til å videreføre organiseringen.

Line har jobbet som inspektør og assisterende rektor tidligere, og har også vært rektor på en barneskole før hun startet som rektor på Sentrum skole. Videre har hun en mastergrad innenfor skoleledelse, og har dermed både en utdanning og erfaring å lene seg på. Det er tydelig å se at Line har jobbet mange år som lærer, og har denne jobben friskt i minnet. Hun er opptatt av at arbeid som skal gjøres, skal alltid komme elevene til gode «Alt det vi driver med her, skal handle om kvalitet på undervisningen på en eller annen måte» sier hun i intervjuet. Dette er argumenter hun bruker når lærerne vil noe, eller ønsker seg noe og avgjørelsene blir tatt der etter. Line forteller at hun har god tiltro til sine lærere, og hun sier at hun delegerer ansvar nedover i systemet. Hun er opptatt av erfaringsdeling, og lærerne er vant til å dele med hverandre på Sentrum skole. Alt som gjøres, skal handle om kvalitet i undervisningen. Derfor er Line også opptatt av å sile ut arbeid som ikke handler om kvalitet. På den måten er hun ikke bare tett på sine lærere, men hun er også tett på elevene og det som skjer rundt dem.

Til nå har læreren ofte styrt over sin egen samarbeidstid innenfor den bundne tiden på skolen. Line ønsker å bli mer styrende på enkelte områder. Ikke for å kontrollere, men for å sikre godt samarbeid, og at kvaliteten på arbeidet har en direkte konsekvens for det som skjer i klasserommene.

Ronny på Skogholtet skole

Ronny jobber som rektor på Skogholtet skole. Dette er en skole som ligger litt i utkanten av en mindre by, og bærer preg av å være en landlig plassert skole. Skolen har rundt 90 elever i ungdomsskolen og er dermed en liten skole. Etersom Ronny startet som rektor på Skogholtet skole høsten 2013, er han nokså nytilsatt og har ikke helt oversikten over organisasjonen enda. Samtidig har han jobbet som lærer på skolen tidligere, og har derfor god kjennskap til skolen fra et lærerperspektiv. Han har også lang fartstid som både rektor og som en del av ledelsen på kommune nivå, og kjenner derfor skolesystemet svært godt på ulike nivåer. Ronny har mye lederutdanning, med forskjellige perspektiver på ledelse. Kunnskapsledelse,

teamledelse, organisasjon og ledelse og et kurs i inspirasjonsledelse er noe han referer til. I intervjuet forteller han at han utnytter dette mye i sin rolle som rektor. Han er opptatt av at det ikke er vanskeligere å lede enn skole, enn en helt tilfeldig annen bedrift. Ledelse er ledelse. Ronny har ingen ren skolelederutdanning å referere til, men han utnytter impulsene fra blant annet kunnskapsledelse og personalledelse i sin rolle som skoleleder. I intervjuet sier han følgende om dette:

Jeg er veldig glad for at ledelsesutdanningen min ikke er ren skoleledelse. Jeg er glad for at jeg har fått de andre impulsene fra andre organisasjoner som ikke er typisk skole. Dette gjør at jeg ikke opplever at skole er noe spesielt å lede. Det spesielle er at produktet på en måte er kunnskap og kompetanse til elevene.

Ronny framstår demokratisk, og han sier han har full tillit til sine ansatte. Læreren styrer mye av samarbeidstiden selv, og det er liten grad av innblanding fra rektor. Han stiller gjerne opp på teammøter hvis det skulle være behov for det «Jeg har faste møter med teamlederne, også har jeg mulighet til å besøke teamene hvis det er behov for det» sier han i intervjuet.

Skogholtet skole har fokus på klassemiljø, og bruker mye av tiden sin på å jobbe med dette. Erfaringsdeling er viktig i denne sammenheng, og lærerne jobber sammen om et godt klassemiljø. Samtidig jobber de også strukturert i forhold til nasjonale prøver. Ronny mottar mange gode tips fra sine lærere om hvordan man kan synliggjøre resultatene sine, og han er flink til å bruke ressurser som allerede finnes i skolen «For eksempel så er det slik at hvis en lærer har funnet gode løsninger for å fremstille resultatene fra nasjonale prøver, så får han lov til å vise dette for personalet, slik at flere kan se resultatene tydeligere» på den måten er han opptatt av at lærerne skal dele med hverandre for å lære av hverandre.

Ronny mener at hans lederstil avspeiler hvordan lærerne er i klasserommet. Dette er i hvert fall noe han ønsker skal skje «Jeg tror at rektors lederstil på en måte avspeiler hvordan man er i klasserommet. I hvert fall over tid da» sier han i intervjuet. Dersom han er forventningsfull til lærerne, er lærerne forventningsfulle til elevene. Han stoler på at lærerne er ledere, og trenger ikke nødvendigvis sjekke om dette stemmer. Oppfølging av det som skjer i klasserommet er de faste møtene med teamlederne, der de blant annet utveksler erfaringer. Oppsummert så sier Ronny at han stoler fullt

på sine lærere, lar dem være ledere i klasserommene, og han håper at hans lederstil vil påvirke hvordan lærerne er som ledere ovenfor elevene.

4.2 Sentrale funn

I det følgende er de sentrale funnene strukturert etter underkategoriene:

tilrettelegging for samarbeid, strukturelle faktorer, interesse og engasjement for utviklingsarbeid og deltakelse i lærerarbeidet der det sammenlignes hva de tre rektorene sier. Jeg har valgt å sammenligne hva de tre rektorene sier i forhold til disse kategoriene, noe jeg benytter som grunnlag for videre drøfting i neste kapittel.

4.2.1 Tilrettelegging for samarbeid

Når det gjelder å organisere samarbeidet på skolene, har rektorene noe forskjellig utgangspunkt i forhold til hvor mye bunden tid lærerne har. På Reveløkka skole har Martha forhandlet seg fram til at lærerne er bundet til skolen i 34 timer hver uke, noe som gir henne et større handlingsrom når det kommer til organisering av samarbeidstiden hos lærerne. På de andre skolene er lærerne bundet i forhold til tariffavtalen på rundt 31 timer i uka, men det er tydelig at rektorene ønsker å utvide tiden ytterligere slik at man kan få mer tid til å drive med utviklingsarbeid. Line på Sentrum skole presiserer dette i intervjuet, da hun blant annet sier:

Vi har tirsdag som er fellestid én time og tre kvarter, og torsdag som er én time til fagtid. Men jeg ønsker å binde mer, fordi jeg tror at vi blir best når vi samarbeider, skolen blir best for elevene når lærerne samarbeider. Den skolen der læreren bestemte hva han eller hun ville gjøre selv i egen klasse, den er borte for lenge siden.

Det legges vekt på at den privatpraktiserende læreren er borte, og at elevene blir bedre dersom lærerne samarbeider. Det å ha mer tid sammen, og et større kollektivt ansvar er også Martha på Reveløkka skole opptatt av: «Hos oss er hovedfagene lagt parallelt, slik at man både får sett hverandre og dyttet på hverandre, og så må de planlegge sammen, for de får ikke lov til å drive på hver sin klode»

At lærerne er mye sammen er en tydelig forventning på disse skolene. Hos Ronny på Skogholtet skole har lærerne to dager sammen, der den ene dagen er fellesøkt og

den andre er teamøkt. Dette er organisert slik at fellesøkta er informasjon til personalet i størst mulig grad, mens teamøkta er tid lærerne har sammen på deres respektive team. I denne økta er det lite involvering fra rektors side. Det er opp til teamene hva som skal prioriteres. Ronny sier følgende om dette:

Teamtid har de også, dette er tid lærerne har sammen og som jeg ikke styrer. Velutdannede, velfungerende team får ikke oppgaver av meg, de må planlegge virksomheten sin på den måten at de prioriterer det dem synes er viktig om det er fag eller aktivitetsdager.

I større eller mindre grad styrer rektorene på de tre skolene, det som skjer i samarbeidstiden, og alle er opptatt av å ha tillit til sine lærere og deres profesjon, og ikke virke kontrollerende. Line sier følgende om dette i intervjuet: «*Du må vise at du har tillit til personalet ditt, men man må etterspørre uten å være kontrollerende*». Selv om det er varierende hvor mye som styres i samarbeidstiden er alle skolene til en viss grad, opptatt av at man skal jobbe mot et felles mål for virksomheten. Martha uttrykker dette på følgende måte «Vi har felles mål som alle har vært med på å utarbeide. Så det er jo det dem blir etterspurt på, det er jo ikke hva som helst. Det er det vil sammen har etablert. Samlet i vår virksomhetsplan».

Samtidig er Ronny også opptatt av å jobbe mot en målsetting på sikt, selv om det er mer opp til lærerne å definere hva dette målet er: «Det er viktig å ha en målsetting på sikt, slik at man skal jobbe mer generelt i forhold til læringsutbytte og klassemiljø enn selve konkrete planlegging av aktivitetsdagen». Han sier i intervjuet at han tror mye av samarbeidstiden går til planlegging av undervisning, noe han mener den også skal, men at man ikke må glemme å sette seg mål for arbeidet. Line avslutter det hele med å si noe jeg mener det er viktig å tenke på

Hvis lærerne aldri har tid til å møtes å snakke om ting, så blir det bare jeg som snakker om det. Vi skal gjøre det vi kan for å binde opp tid på en fornuftig måte, samtidig tror jeg man som leder må erkjenne at man aldri kan vite 100% sikkert hva samarbeidstiden brukes til.

Med dette hevder hun at man må kunne ha tillit til at lærerne gjør jobben sin, og det er ufornuftig bruk av tid å lage systemer og kontrollrutiner ut i fra enkeltlærere som man mistenker ikke gjør jobben sin. Hun uttrykker dette på følgende måte i intervjuet: «De må snakkes med ut i fra tilbakemeldingene du får, eller ser selv, og så må du

vise at du har tillit til personalet som en helhet». Likevel må man som leder selvfølgelig hele tiden kunne etterspørre, og til en viss grad ha kontroll på det som skjer i lærerarbeidet.

4.2.2 Strukturelle faktorer

Når det gjelder de strukturelle faktorene er det i denne sammenheng snakk om teamsammensetning og rammer for samarbeidstid. Dette er noe ulikt med tanke på hvor mye tid rektorene har å disponere i forhold til samarbeidet, men det er også store variasjoner når det kommer til de strukturelle faktorene. Skolen som skiller seg mest ut her er Sentrum skole, som har valgt å organisere teamene på den måten at de kun jobber på samme trinn hele tiden. Dette sier Line det både er fordeler og ulemper med, men at hun ønsker at elevene skal møte ulike måter å tilegne seg læringen på «Vi mener at elevene har godt av å møte flere lærere. Ulike lærere har ulike metoder og måter å undervise på, og det å møte flere gjør at man treffer flere elever også». Det er ikke mange skoler som strukturerer teamene sine på denne måten, og Reveløkka og Skogholtet skole er ikke unntak.

På Reveløkka er Martha opptatt av at alle lærere skal jobbe på ett team, slik at de blir godt kjent med elevene på hvert trinn og fordeler ansvaret mellom seg. «Det er ingen som jobber på forskjellige team her hos oss, baktanken er rett og slett at de skal fordele arbeidet mest mulig. At ingen slipper unna ansvaret», sier hun i intervjuet. Kontaktlærere og faglærere skal fordele ansvaret for de 90-100 elevene de har. Derfor jobber man på faste trinn. Elevene har derfor færre lærere å forholde seg til, noe som også er vektlagt i strukturen. Lærerne har også kontaktlæreransvar i flere klasser, der de har små grupper i to til tre klasser. Teamsammensetning er svært viktig for Martha og hun sier i intervjuet at «Vi har brukt fryktelig mye tid på å sette sammen team. Både homogenitet og heterogenitet er viktig». Hun sier i intervjuet at hun ønsker å rekruttere de menneskene som passer inn i de ulike teamene, både med tanke på at gruppen skal ha noen like tanker og utgangspunkt, men også at gruppen skal ha noen forstyrrelser i form av ulikt pedagogisk syn på praksis, slik at dette skaper gode diskusjoner og utvikling.

Ronny har en annen utfordring når det gjelder teamsammensetning. Han har en liten skole med bare 90 elever på ungdomstrinnet. Dette medfører at det er vanskeligere å

ha rene team, og man er mer avhengig av at lærerne underviser på flere trinn. Samtidig har han løst dette ved at flere små trinn hører sammen som team, slik at faglærerne i størst mulig grad tilhører rene team, men at de da underviser i flere fag på samme trinnet. Han sier i intervjuet at «Hos oss jobber nesten alle faglærere kun på rene team. Det er ikke slik at man har et matteteam og et norskteam, men det er fagseksjoner hvor det er en koordinator som leder. Et felles nettverk i kommunen».

Skogholtet skole sier da at disse fagseksjonene er strukturert som organisasjonsmodeller på tvers av fag og trinn. Ronny mener at alle faglærere skal være med på andres refleksjoner om fag, «Dette handler om yrkesstoltheten min» sier han «Jeg skal også vite hva realistene tenker, selv om jeg ikke underviser i matematikk, for de er litt annerledes i hodet dem». Ronny mener med dette at det er lærerikt å sitte sammen på tvers av fag også, for å skape både flere og bedre refleksjoner over egen praksis.

Line og Martha er også opptatt av rammer når det gjelder strukturelle faktorer i forhold til samarbeid. Martha sier i intervjuet at hun er opptatt av at det er lærerne som vet best når det kommer til fagene sine. Hele dette skoleåret har skolen jobbet med å utarbeide lokale læreplaner i alle fag, lærerne har jobbet i grupper i fag, men det har alltid vært felles oppsummering til slutt slik at alle kan se hva som har blitt gjort. Martha sier følgende i intervjuet:

Jeg passer på at lærerne holder seg innenfor de rammene som er gitt i forhold til samarbeidstid. Når det nå er mye fag, er det faglærer som vet mest, men rammene kontrolleres av meg. Lærerne jobber, men så er de tilbake igjen, så ser vi hva de ulike gruppene gjør.

Skolen har startet med tre fag og skal fortsette med de andre fagene etter hvert. Martha er klar på at hennes rolle i dette arbeidet er at hun kan stille spørsmål til det som har blitt gjort, når gruppene samles. Sentrum skole er også i gang i arbeidet med lokale læreplaner. Hun har også samme oppfatninger om at det er lærerne som vet best i sine fag, men hun er tydelig i forhold til rammene rundt det som skal gjøres: «Jeg har troen på at jeg setter rammene og er tydelig i forventningene, men at det er distribuert lederskap som skal ut i personalet». Lærerne får tillit til at jobben blir gjort, og at det dem som er eksperter på området.

Skogholtet jobber slik jeg forstod det ikke med lokale læreplaner nå, men Ronny er også opptatt av å holde litt kontroll på hva som skjer når lærerne sitter sammen og jobber. Dette gjør han blant annet gjennom å lese referater. Han har som nevnt tidligere stor tiltro til sine ansatte, og at de selv må definere hva som skal prioriteres i lærerarbeidet. Selv om referater skal skrives, så bruker han dem ikke systematisk i oppfølgingen «Det er referater fra fellesmøtene, men disse kikker jeg bare igjennom. Det er ingen forventning til at jeg skal følge opp det som står der, ved å svare på referatene». Han er opptatt av at referatene ikke skal være kommunikasjonsarenaen mellom han og lærerne, men han bruker dem som en oversikt over hva lærerne samarbeider om. Begge de andre skolene bruker også referat som en struktur på følge opp det som skjer. Men de brukes ulikt. Line er mer lik Ronny, som leser referater mest som informasjon, mens Martha bruker dem mer systematisk i sin oppfølging av lærerarbeidet, og kommenterer alle referatene som kommer inn.

4.2.3 Interesse og engasjement for utviklingsarbeid

Alle skolene i denne studien er på en eller annen måte involvert i utviklingsarbeid, noe som kommer fram gjentatte ganger i intervjuet. For noen så handler det om å prioritere tid og engasjere seg for slikt arbeid, og så må man finne løsninger som gjør at det er mulig å drive med utviklingsarbeid på en god måte. Line på Sentrum skole er opptatt av å skape tid og interesse for utviklingsarbeid i personalet, og hun prøver så godt hun kan å lage rom for at kommunikasjonen på fellestid skal dreie seg om utviklingsarbeid, og ikke bare informasjon «Jeg prøver å legge mye informasjon i Fronter, slik at vi kan bruke mesteparten av tiden vi har sammen til utviklingsarbeid». Hun legger ikke skjul på at dette er vanskelig til tider, da det er noe man bare *må* informere personalet om «Det er et dilemma du hele tiden står i. Så får du henvendelser utenifra og hele tiden beskjed om å sette av tid til det og det. Og da spiser det av tid til pedagogisk utviklingsarbeid» sier Line i intervjuet.

Når det gjelder regjeringens satsning på ungdomstrinnet; «Ungdomstrinn i utvikling» er en av skolene med i første pulje, mens de to andre skolene skal delta i dette etterhvert. Ronny på Skogholtet skole har vært med i prosessen av denne satsningen tidligere, da han jobbet på en annen skole. Alle tre rektorene har

kjennskap til satsningen i mer eller mindre grad. Dette medfører også at det er noe ulikt hvordan skolene jobber med utviklingsarbeid rundt denne satsningen.

Reveløkka skole er med i første pulje av ungdomstrinnsatsningen og er godt i gang med arbeidet etter ståstedsanalysen. Martha sier noe om dette i intervjuet:

«Resultatene ble enestående på ståstedsanalysen. Og det tror jeg gjenspeiler den kulturen som er her, at vi er enig i hva som er bra». I følge Martha har skolen jobbet med utviklingsarbeid over lang tid, og mye er allerede på plass i forhold til hva som er forventet at ungdomstrinnet skal jobbe med. Hun sier i den sammenheng at ungdomstrinnsatsningen alene, ikke er avgjørende for at skolen drives i riktig retning. De er allerede i gang, og mye er også på plass. Det de så at de måtte jobbe mer med var lokale læreplaner, noe skolen var klar over på forhånd. I intervjuet sier hun følgende om satsningen på ungdomstrinnet:

Jeg tror vi vil ha nytte av dette inn i læreplanene, for jeg har satt dette som en forutsetning nå.

Men om det vil være noe revolusjonerende på vår skole, det tviler jeg sterkt på. Eller om det vil være det som driver skolen videre, det tror jeg ikke.

På Sentrum skole har Line hele veien vært opptatt av å snakke om at det vi gjør, det skal komme elevene til gode. Vi skal ha fokus på læringsprosessene til elevene sier hun, og valg som blir tatt i forhold til utviklingsarbeid må ha dette som utgangspunkt. Sentrum skole er ikke med i satsningen «Ungdomstrinn i utvikling» enda, men Line gleder seg til å komme i gang. Hun er opptatt av at skolen skal jobbe mot at undervisningen skal bli enda bedre i form av blant annet praktisk og variert opplæring. I intervjuet sier hun følgende:

Vi skal i gang med ungdomstrinn satsningen denne høsten og er positiv i forhold til at dette dreier seg om kjernevirksomheten. Og det handler om å gjøre undervisning praktisk, relevant og variert nok blant annet.

Line er positiv til ungdomstrinnsatsningen, men deler noe av den samme tankegangen som Martha, om at dette ikke vil være revolusjonerende for skolen «Skolen går i retning av å bli en mye mer kollektiv organisasjon, uavhengig av forpliktende satsninger» sier hun i intervjuet. Om med kollektiv organisasjon mener

hun at det handler om å skape noe felles, som alle jobber mot, og ikke minst jobber sammen om det skolen bestemmer seg for. Line sier følgende i intervjuet:

Det å ha en langsiktig plan for skolen som er forankret i personalet ut fra hva vi ser er skolens behov og vårt potensiale, det er mye mer motiverende og den skal vi bruke for alt det er verdt videre framover tenker jeg.

Skogholtet skole er ikke med i satsningen enda, men kommer til å delta fra høsten 2014 i siste pulje. På den måten opplever skolen i liten grad denne satsningen enda, men Ronny har erfaringer med prosessen da han jobbet på en tidligere skole. I intervjuet snakker han mye om opplevelsen han hadde ved å være med på denne prosessen, og at det var mye frustrasjon og skuffelser rundt organiseringen av dette arbeidet. Han sier at det etter hvert ble enklere å jobbe med utviklingsarbeidet, da man så nytteverdien av ressurslærerne. Han vil bruke sine tidligere erfaringer da han skal i gang med prosjektet på Skogholtet skole, og han sier følgende i intervjuet:

Av tidligere erfaringer opplevde man at dette var et vakum, så jeg skjønner godt at det virker uorganisert og slik, først og fremst så er det jo sånn at prosjektledelsen i sånne prosjekt må tenke nøye igjennom hvordan man formidler ting, så formidlingen av dette prosjektet er kjempeviktig for at deltakerne skal tro på det.

Ronny er tydelig på at oppstart av et utviklingsarbeid krever en god start og det må formidles på en måte som skaper interesse og nysgjerrighet blant lærerne. Samtidig peker han på at samarbeid vil være viktig i dette arbeidet «Å drive med utvikling krever utveksling av kompetanse i forhold til fokuset vårt» sier han. Dette vil stå sentralt i utviklingsarbeidet. Samarbeid skjer i flere former og Ronny er opptatt av at samarbeid også skjer uformelt mellom lærerne, noe som også vil føre til utvikling.

4.2.4 Deltakelse i lærerarbeidet

Det første spørsmålet i intervjuguiden var «hva kjennetegner en ledelse som har fokus på læring». Begrepet læring er i denne sammenheng relatert rektorenes deltakelse i *læringsprosesser* på skolen, i utgangspunktet i forhold til lærernes arbeid, men også som en indirekte betydning på elevens læring. Samtidig peker

deltakelse i lærerarbeidet på relasjoner i organisasjonen, der trygghet og tillit er en viktig forutsetning.

Alle de tre rektorene har klare meninger om at alt på en skole skal handle om læring «Man må skape en organisasjon for læring, for at man skal få til læring i klasserommene» sier Martha. Videre forteller Ronny at «All ledelse er egentlig et spørsmål om læring». Å utvikle kompetanse i organisasjonen og drive med erfaringsdeling, er noe de alle sammen er opptatt av «Det spesielle med skole er at produktet på en måte er kunnskap og kompetanse til eleven» sier Ronny, men legger til at skole ikke av den grunn er noe mer avansert å lede. Ledelse er ledelse, mener han. Line mener at en ledelse som har fokus på læring, stiller seg gjentatte ganger det samme spørsmålet ved viktige avgjørelser:

Det som kjennetegner en sånn ledelse er at man hele tiden stiller seg spørsmålet- hva forventer vi skal være læringsutbytte?- det er hva du signaliserer gjennomgående i hvordan du kommuniserer med personalet som er viktig.

Å bruke tid på de riktige tingene er Line opptatt av, og med det mener hun kjerneoppgavene i skolen. I følge Line så er Sentrum skole blitt flinke til å dele undervisningsopplegg med hverandre. Dette fører til at skolen får mer fokus på læringsprosessene, både for seg selv og for elevene

På fellestid så får for eksempel 8.trinn oppdrag i å dele erfaringer rundt bruk av læringspartner i undervisningen, et kvarter. Så diskuterer trinnet sammen, og drøfter hvem som har prøvd ut hva og hvordan vi alle kan gjøre dette, så blir det en presentasjon for de andre kollegaene etterpå.

Ronny er også opptatt av å ivareta kompetansen som er på skolen, og at lærerne skal lære av hverandre og dele erfaringer. Dette gjøres i stor grad på teammøtene «Sånn som vi ser nå, så deler teamene kompetanse med hverandre, når man diskuterer på team, så deler man kompetanse automatisk» sier han i intervjuet. Ut i fra dette sier Ronny at personalet har store muligheter for å utnytte kompetansen som er der. Martha sier at det skjer «kontinuerlig læring mellom lærerne» når de jobber så tett som de gjør i teamene. Hun sier gjennom intervjuet at lærerne på Reveløkka skole samarbeider mye, og det er stor forpliktelse mellom lærerne i dette

samarbeidet. Men det hele dreier seg om relasjoner sier Martha «Aller først må vi være gode på relasjonsbygging. Å være gode på dette er en forutsetning for om elevene lærer.». Hun legger til at det også handler om rektors relasjon til lærerne, men også til elevene «At rektor har en god dialog med elevene er også effektivt for å kunne følge opp læring».

Line er opptatt av at rektors rolle er å følge opp, overfor lærerne og det skolen bestemmer seg for. Å være tålmodig, men samtidig holde tingene varmt trekker hun fram som et viktig element «Hvordan hadde effekten av lærerarbeidet vært hvis jeg bare hadde nevnt ting som skal gjøres uten å følge det mer opp?» Det er krevende å endre praksis, og Line er opptatt at vi må tørre å gi ting tid og at «Alt vi skal drive med her skal handle om kvalitet i undervisningen». Ronny har som nevnt tidligere en tro på at hans lederstil bidrar til å styre hvordan lærerne er som ledere i klasserommet. Han stoler på at velutdannede mennesker kan jobben sin, og er ikke like opptatt av regelstyring og oppfølging. Han sier i intervjuet at «Lærer som leder er det viktigste for elevenes læring» og Skogholtet jobber mye med dette i forhold til klassemiljø. Dette er et fokusområde skolen har i dag og Ronny er tydelig på at dette er avgjørende for at læring skal skje «Klassemiljø er grunnleggende faktor for at det skal foregå læring i det hele tatt» sier han.

5 DRØFTING AV DATAMATERIALET

I dette kapitlet vil sentrale funn drøftes opp mot teori som ble presentert i kapittel 2. De fire underkategoriene er i det følgende slått sammen ettersom de henger sammen og overlapper hverandre i analysen. Det er i den sammenheng fokusert på et mer helhetlig bilde mot oppgavens problemstilling om hvordan rektorene *organiserer* og *involverer* seg i lærerarbeid. Drøftingskapitlet er inndelt i to hoveddeler; *Lærersamarbeid* og *ledelse med fokus på læring*. Innenfor disse hoveddelene er materialet i analysen strukturert på følgende måte:

Lærersamarbeid	Ledelse med fokus på læring
Læringsprosesser	Den usynlige kontrakten
Teamsammensetning	Tillit og relasjoner
Kollektivt ansvar	Lederroller

Figur 4: Presentasjon av hovedpunkter i analysedelen

I følge Senge (1990) er det en forutsetning for læring og utvikling i en organisasjon å tenke helhetlig og systemisk. På den andre siden sier han at helhetsforståelsen kan oppnås ved å se en sammenheng mellom helheten og delene, noe det er forsøkt å gjøre i dette kapitlet.

Gjennom drøfting og analyse av oppgavens datamateriale er det ønskelig å komme fram til mulige svar på problemstillingen: «*Hvordan blir lærersamarbeid organisert på tre ungdomsskoler, og på hvilke måter involverer rektor seg i lærernes samarbeid og faglige utvikling?*». Det er også ønskelig å møte oppgavens formål om å bidra med innsikt i hvordan rektorer legger til rette for at lærerne kan samarbeide om undervisning og fag, og på hvilken måte rektorene involverer seg i dette arbeidet. Dette vil også bli oppsummert i kapittel 6.

5.1 Lærersamarbeid

Ledelse av lærersamarbeidet er en sentral kategori å drøfte i analysen. På de tre skolene som er undersøkt, fremstår dette arbeidet nokså forskjellig. Alle tre rektorene mener at samarbeid er viktig, men de har noe ulikt syn på hvordan dette skal struktureres for å fremme læring i organisasjonen. To av rektorene mener det er avgjørende å tenke strukturelt rundt teamsammensetning for å skape godt samarbeid, mens den tredje mener at samarbeid skjer uformelt mellom lærerne hele tiden. Spørsmålet er bare om et uformelt samarbeid er tilstrekkelig for å endre og utvikle praksis.

I det følgende vil det ses nærmere på hvordan rektorene har tilrettelagt for samarbeid med utgangspunkt i teamsammensetning, vektlegging av læringsprosesser og det kollektive ansvaret.

5.1.1 Teamsammensetning

På alle skolene er det en struktur rundt hvordan lærerne samarbeider, men denne strukturen er dannet med forskjellig utgangspunkt, både når det gjelder hvor mye tid man har og når det gjelder hva man har tro på er viktigst for elevens læringsutbytte. Samtidig handler det om hva som er forventet av en felles praksis på skolene.

På Reveløkka skole er lærerne bundet mye mer på arbeidsplassen og Martha sier tydelig i intervjuet at hun ikke ville ansatt noen som ikke vil tilbringe mye tid på egen arbeidsplass. Her handler det ikke om antall timer lærere er sammen, men det er klare rammer for hva den tiden skal brukes til. På denne måten har Martha skapt seg et større handlingsrom når det gjelder å tilrettelegge for samarbeid, og lærerne er i større grad mer tilgjengelig for hverandre. Dette sammenfaller godt med det Irgens (2012) sier om at lærerne er avhengig av at kollegiene de skal samarbeide med, er tilgjengelige. Samtidig er alle lærerne på Reveløkka bundet til faste team, hvor de deler ansvaret for sine elever og hjelper hverandre med fordeling av ressurser som er tillagt dette teamet. På den måten kan de ta hverandres timer dersom det skulle være behov for dette, legge til rette for rettedager av tentamen da behovet melder seg der, og ikke minst lære av hverandre og dele erfaringer. Basisfagene er også parallellagt, noe som gjør at de hele tiden kan utnytte tid sammen, og se hverandre i aksjon. Samtidig krever dette at lærerne samarbeider om undervisning og at elevene

skal oppleve felles praksis i størst mulig grad. Elevene har også færre lærere å forholde seg til, noe som bidrar til å skape gode relasjoner. Det kan synes som om lærerne på Reveløkka skole jobber ut ifra det Wenger (2004) omtaler som et *praksisfellesskap*, der man blant annet jobber sammen om felles mål for skolen og hjelper hverandre i prosessen av å nå disse målene. Martha forteller også om læringsprosesser som er knyttet opp mot dette praksisfellesskapet, noe som kan ses i sammenheng med det sosiokulturelle læringsperspektivet der læring foregår i deltakelse i praksisfellesskap som er knyttet til språk og kommunikasjon (Dyste 2006).

Å skape gode strukturer som legger til rette for samarbeid har Martha jobbet mye med på Reveløkka skole. Dette er i følge Postholm (2012) viktig for gode arbeidsprosesser. Martha er opptatt av teamsammensetning i denne sammenhengen, hun ønsker en blanding av homogenitet og heterogenitet i gruppen. Det kan virke som om hun ønsker personer som jobber godt sammen, men også personer som kan skape forstyrrelser og som bidrar til diskusjoner og utvikling av praksis. Senge (1990) presiserer at refleksjon i fellesskap er viktig for å få ny kunnskap og at både dialog og diskusjon inngår i læringsprosessene på team.

I denne perioden har Martha lagt vekt på at lærerne skal jobbe med lokale læreplaner i fag på tvers av trinn, slik at de også må samarbeide om fag med andre lærere på andre trinn. Dette fører til at det blir et større samarbeid mellom flere lærere, og som det settes av tid til. På den måten er man også mer avhengig av å være tilgjengelig for hverandre, slik at det ikke kun blir uformelle sammenhenger man samarbeider i. På Reveløkka skole er det tilrettelagt for dette samarbeidet både ved tilrettelagt struktur på timeplanene, og også ved hjelp av mer bunden tid som Martha har legitimitet til å styre over.

På Sentrum skole ønsker Line å binde mer tid til samarbeid. Dette vil for det første bidra til at lærerne er mer tilgjengelig for hverandre, og for det andre at de i større grad kan lære av hverandre, noe som Irgens (2012) sier er en forutsetning for utviklingsarbeid. Line sier at man er i et dilemma når det gjelder å prioritere utviklingsarbeid framfor drift av skolen. På den ene siden er det hele tiden forventninger ovenfra om hva som skolene må gjøre av forvaltning, mens på den andre siden er ønske om å involvere seg mer i pedagogiske arbeid for å være en

bidragsyter i utviklingsarbeidet. Postholm (2012) sier noe om dette dilemmaet i forhold til å klare å skape tid til at lærerne kan samarbeide om utvikling av praksis. Dette kan det virke som om Line ønsker å legge mer vekt på i tiden som kommer.

For å ivareta at lærerne jobber godt sammen har Sentrum skole en spesiell måte å organisere sine lærere på. Alle lærerne tilhører fast trinn, som vil si at elevene hvert år skifter lærer. Dette bidrar til at lærerne blir eksperter i sine fag på trinnet, og de kan hele tiden forbedre sin undervisning gjennom evaluering og refleksjon etter endt år. Samtidig sikrer man at elevene får møte gode lærere i løpet av tre år, og dersom man har dårlig relasjon med en lærer så vil dette kun være for dette ene året, og ikke et vedvarende problem gjennom hele ungdomsskolen. På den andre side har også elevene godt av å møte ulike lærere med ulike tilnæringsmåter og praksis. Det kan tyde på at lærerne også blir tryggere på hverandre, fordi man kjenner hverandre så godt. Dette kommer til uttrykk da Line vektlegger at skolen jobber mye med erfaringsdeling i kollegiet og at lærerne ofte viser ting fra praksis for hverandre.

Line skal også i gang med å lage lokale læreplaner på skolen, noe som bidrar til at lærerne jobber mer på tvers av trinn i fag. Selv om skolen er bundet av en litt spesiell struktur, bidrar tverrfaglig samarbeid til at det likevel blir dynamikk og forstyrrelser, som fører til at skolen utvikler seg i riktig retning. Lærerne er ikke mer bundet i tid, enn det som er vanlig, men Line jobber med å skaffe større handlingsrom for samarbeid, noe hun trenger ved innføring av arbeid med lokale læreplaner. I dette arbeidet vil antagelig struktur på timeplanleggingen være effektivt for å skape den fellestiden hun ønsker i denne sammenheng.

Ronny på Skogholtet skole har bundet tiden han kan i forhold til samarbeid mellom lærerne. Han sier heller ikke noe om at han ønsker at lærerne skal ha mer tid sammen, men han vil at de skal bruke tid på å reflektere over egen praksis, både i team, men også på tvers av fag. På Skogholtet skole sitter lærerne sammen på faste team, men teamet består av lærere fra flere trinn. Dette betyr at lærerne ofte underviser på tvers av trinn. Det er kanskje vanskelig å unngå en slik organisasjonsstruktur når skolen er så liten. Dette fører også til at lærerne må forholde seg til flere trinn samtidig, noe som kan bidra til å gjøre samarbeidet vanskeligere. Det kan i denne sammenheng se ut som at teamorganiseringen er en hindring for lærersamarbeidet. Det kunne imidlertid vært enklere hvis skolen hadde

jobbet mot samme felles praksisforståelse. Med utgangspunkt i Ronnys utsagn, så virker det som om det jobbes ulikt på de forskjellige teamene. Dette er noe motstridende til det Lave og Wenger kaller *situert læring*, som setter fokus på at læring skjer i deltakelse i et fellesskap (Lave & Wenger, 2003). Gjennom Ronnys beskrivelse av teamsammensetning på skolen, så er det på den ene siden en form for felles praksis på de ulike teamene, men på den andre siden lite praksisfellesskap i skolen som en helhetlig organisasjon. Det kan derfor bli vanskeligere å forhandle seg fram til felles forståelse av ulike situasjoner som oppstår i skolen, slik Lave og Wenger (2003) beskriver det.

Ronny er opptatt av utviklingsarbeid, men denne jobben er i størst mulig grad delegert til læreren som profesjonelle i sitt yrke. Ronny styrer driften, men er behjelpelig der det måtte trenge likevel. Det kan se ut som at han er ikke er så opptatt av å lage strukturer som legger til rette for samarbeid. For det første fordi tiden de har felles på skolen, som oftest bærer preg av å være en informasjonsøkt med lite fokus på skoleutvikling. Det er ønskelig fra Ronny sin side at lærerne jobber med dette på sine respektive team. For det andre presiserer han gjennom intervjuet at det hele tiden foregår uformelt samarbeid mellom lærerne som også bidrar til utvikling. Dette sikrer ikke at lærerne er tilgjengelig for hverandre, men at samarbeid skjer mer tilfeldig avhengig av hvem som er tilgjengelig der og da.

5.1.2 Læringsprosesser

Læringsprosesser er en viktig del av lærersamarbeidet, og ikke minst i forhold til hvordan prosessene blir en del av organisasjonen, der rektor er med som støtte og veileder. Alle tre rektorene snakker om læringsprosesser, men arbeidet med dette i forhold til å se organisasjonen som en helhet, er veldig ulik på skolene.

Robinson påpeker at skolens læringsprosesser ikke handler om at lederen skal være en modell for sitt personale, men en som støtter oppunder lærerarbeidet og veileder lærerne i deres læringsprosesser. På den andre siden har også rektor ansvaret for å sikre at elevene har best mulig undervisning, og må derfor også styre og lede elevene i deres læringsprosess via lærerne. Dette skjer først og fremst gjennom ledelse av læreprosessene (Robinson, 2010). Det handler om at rektor må sørge for at lærerne opplever personlig mestring, slik Senge (1990) beskriver det. Martha

beskriver læringsprosessene og den personlige mestringen på Reveløkka skole som at lærerne hele tiden er i en kontinuerlig læreprosess, hver dag sammen med andre. Det kan virke som om både Martha og Line er aktivt deltakende i lærernes læringsprosesser. Dette viser seg blant annet i måten de framstår som støttespillere og veiledere i prosjekter skolen engasjerer seg i. Konkret dreier dette seg om måten de omtaler arbeidet med lokale læreplaner og skolens involvering i satsningen «Ungdomstrinn i utvikling».

På Reveløkka skole er de godt i gang med å lage lokale læreplaner, og Martha har satt av mye tid til dette og er en aktiv veileder for lærerne i arbeidet med utformingen. Det hele skal dreie seg rundt kvalitet på undervisningen som er i tråd med de reviderte læreplanene og satsningsområdene innenfor «Ungdomstrinn i utvikling». De samme tankene er i gang på Sentrum skole, selv om de bare er i begynnerfasen. På Skogholtet skole snakker Ronny lite om hvordan de arbeider med lærernes læringsprosesser, men har sier at det er dette de fokuserer på. Det kan se ut som at disse prosessene handler om det skolen eller teamene har satt som fokus, noe som følges opp av Ronny gjennom samtaler med teamlederne. I år er dette arbeid med klassemiljø. Han bidrar også som støtte og veileder, dersom lærerne melder behov for dette. Når det gjelder «Ungdomstrinn i utvikling» er ikke skolen i gang enda, men Ronny har erfaringer fra tidligere som han sa han ville bruke når Skogholtet skole skulle starte opp med dette arbeidet. På den måten kan han i større grad være en støtte for sine lærere, og veilede dem i prosessen.

5.1.3 Kollektivt ansvar

Med utgangspunkt i hva teori om organisasjonslæring sier om kollektivt ansvar er dette praktisert ulikt på de respektive skolene som er undersøkt her. I følge Irgens og Postholm handler kollektivt ansvar om å sette læring i sentrum, noe rektorene i denne studien gjør i større eller mindre grad. På Sentrum skole har Line hele veien vært tydelig på at alt som gjøres på skolen, skal gjøres i den hensikt at det bidrar til å øke kvaliteten på undervisningen. Med dette deler hun tanken til Roald (2013) om at alle som jobber i skolen må bidra til å løfte kvaliteten på undervisningen. For å få dette til på Sentrum skole, får lærerne på trinn oppgaver sammen, som de må dele med resten av personalet. Dette dreier seg om gode undervisningsopplegg som

lærerne har prøvd ut. I følge Robinson (2010) er dette en suksessfaktor for skoleutvikling.

Noe av det samme kan ses hos Martha på Reveløkka skole. Der er det ingen av lærerne som slipper unna med ansvaret. De deler ansvaret likt, slik at ingen kan jobbe på sin egen klode. På den måten kan det virke som at lærerne på Reveløkka skole er aktivt med i et forpliktende samarbeid, at de liker å jobbe sammen og dele erfaringer med hverandre. Martha har i stor grad mestret å skape tid og rom for at lærerne kan diskutere praksis sammen, noe som følge Irgens (2012) er viktig for å løfte kvaliteten.

Hos Ronny er det også et kollektiv ansvar, men da først og fremst innad på teamene. Det legges også opp til erfaringsdeling, da lærere som har utviklet gode strukturer for oppfølging av kartleggingsprøver for eksempel, får tid til å vise dette til de andre i personalet. På den ene siden legger Ronny til rette for at lærerne kan lære av hverandre. Samtidig kan det virke som om «indre ansvarlighet», der skolen som helhet blir enig om verdier og normer, og legger en føring for hvilken retning skolen skal ta, slik Emstad (2012) beskriver det, i stor grad er bortfallende. En «indre ansvarlighet» kan også bidra til at lærerne blir mer motiverte i sitt arbeid. I følge Møller (2013), så blir elevene mer motiverte av engasjerte lærere med spennende undervisningsopplegg. Dette krever at man er motivert som lærer, og at rektorene bidrar til å motivere personalet til å ta kollektivt ansvar. Siden skolen drives i takt med samfunnet, som igjen er i endring i relativt raskt tempo, er skolen som aktør i denne samfunnsutviklingen, avhengig av å jobbe sammen som helhet (Roald, 2012). Noe det kan se ut som at skolene i denne studien gjør i ulik grad.

5.2 Ledelse med fokus på læring

Læringsfokuset ledelse er kjernen i denne studien, noe som har vært tematisert og problematisert gjennom aspekter som organisering av samarbeid og involvering fra rektors side. I drøftings- og analysedelen som nå kommer, trekkes det fram hva som preger denne dimensjonen av ledelse på de tre ungdomsskolene. Dette gjøres først gjennom Bergs (1999) teori om den «usynlige kontrakten», deretter i forhold til betydningen av tillit og relasjoner mellom aktørene i skolen, og til slutt i forhold til

ulike lederroller som inntas. Dette vil igjen bli drøftet opp mot det empiriske materialet.

5.2.1 “Den usynlige kontrakten”

Når det gjelder tradisjonell skoleledelse, slik Berg (1999) beskriver dette, kan det synes som om Skogholtet skole henger mest igjen i det tradisjonelle bilde av en rektor. Ut i fra hva Ronny uttaler i intervjuet kan det tyde på at han fungerer først og fremst som en administrator og informasjonsformidler, og i mindre grad som en faglig- og pedagogisk leder. Dette kan ha sammenheng med at Ronny ikke har ren skolelederutdannelse, og har dermed mindre kompetanse i den dimensjonen av ledelse. Han har mye lederkompetanse i personalhåndtering og kommunikasjon, men å involvere seg i det pedagogiske arbeidet prioriterer han i mindre grad. For det andre så er han opptatt av at han ikke skal drive «regelstyring» overfor mennesker som er velutdannede og reflekterte, de klarer helt fint jobben sin selv uten at han skal kontrollere dette. På den måten legger Ronny til rette for at lærerne i stor grad kan unndra seg rektors styring, slik Møller (1996) beskriver det. Ved å involvere seg i liten grad i jobben lærerne gjør, blir det også vanskeligere for Ronny å ha samme forståelsesrammen som lærerne når det gjelder elevenes læring, noe som i følge Helstad (2012) er viktig for å utvikle gode skoler. Samtidig viser det også at det er aksept for at lærerne styrer det som skjer i klasserommet, og at Ronny ikke trenger å blande seg mye inn i dette.

Problemet dukker imidlertid også opp når profesjonelle yrkesutøvere settes sammen for å jobbe med noe felles. Selv om det sosiokulturelle perspektivet ser kunnskap både som noe individuelt og noe kollektivt, slik Dyste (2006) beskriver det, så er det ikke gitt at individuelle kunnskaper bidrar til kollektiv kunnskap. Kunnskap må videreutvikles i et fellesskap ved og blant annet kunne støtte seg til noen som kan litt mer. Med bakgrunn i dette kan det være utfordrende å samle kompetansen på Skogholtet skole, slik at man får utnyttet dette til det beste for organisasjonen. Det vil i den sammenheng være nyttig med veiledning og støtte fra rektor. Samtidig er det også en fordel at rektor har innsikt i hva lærerne jobber med, slik at man kan skape felles forståelsesramme for elevens læring. Med utgangspunkt i Robinsons studie (2010), der hun vektlegger at ledelsen har betydning for hvordan lærerne utøver sin

praksis, kan det virke som om Ronny involverer seg i liten grad i elevens læring. Lederstilen hans bærer preg av å henge igjen i en tradisjonell rolle (Berg,1999), noe som også kan ha sammenheng med lederutdannelse og tidligere erfaringer Ronny har gjort seg.

Ut i fra studiens funn kan det se ut som at den «usynlige kontrakten» mellom ledelse og lærerarbeid eksisterer i mindre grad på de andre skolene. Det er mye mer tydelig forventning til at ledelsen skal komme med tilbakemeldinger og involvere seg i det pedagogiske arbeidet. Samtidig er begge rektorene ved disse skolene helt tydelig på at den privatpraktiserende læreren er borte, og at skolen er mer og mer gjensidig avhengig av kollektivt ansvar. Både Martha og Line ser skolen som en helhet, der begges synspunkter og utsagn sammenfaller med det Senge (1990) presiserer om at ledere og ansatte i en organisasjon må bidra i et kollektivt ansvar. Det handler ikke om at faste personer har faste arbeidsoppgaver, men å dele på ansvaret som en helhet. Dette sier Martha mye om intervjuet. Det betyr at lærerne må jobbe godt sammen seg i mellom, men også ha tillit til rektor som leder for elevenes læring, og ikke bedrive privatpraktisering bak lukkede dører. Selv om både Martha og Line er klare på hva de mener om dette, så er det ikke slik at dette nødvendigvis oppleves på samme måte for lærerne på skolene deres. Dette kan det ikke uttales noe om, da det ikke er gjennomført intervjuer med lærerne på de respektive skolene.

5.2.2 Å skape tillit og gode relasjoner

Når det gjelder begrepet tillit, er dette et begrep som gjentatte ganger har blitt nevnt og løftet fram av rektorene i intervjuene. Rektorene snakker mye om å «stole» på lærerne sine i ulike sammenhenger, noe som kan tyde på at de har tillit til lærerne sine. Tillit må ses i sammenheng med begrepet relasjoner som etableres i organisasjonen, både mellom rektor og lærere, men også mellom lærerne (Helstad og Møller, 2014). Gjennom intervjuet kommer dette fram på noe ulik måte på de tre skolene. Møller (2006) snakker om å skape tillit og utøve makt innenfor de rammene som er satt, der maktutøvelsen har et behov for å legitimere sin gyldighet.

Alle tre rektorene framhever viktigheten av å stole på sine lærere, og gi dem ansvar og lederoppgaver i forhold til undervisning og læring. Likevel har de satt noe forskjellige rammer rundt dette. Ronny snakker mye om at han har tillit til at

velutdannede lærere gjør jobben sin på best mulig måte. På den måten overlater han mye ansvar til lærerne, og de må blant annet selv prioritere hvilke mål de skal sette seg. Ronny mener at lærerne er ledere i seg selv, og skal lede elevene sine ut fra egne mål og verdier. Det som er litt usikkert i denne sammenheng, er om mål og verdier er noe alle lærerne snakker om felles, eller om dette er diskusjon innad på de ulike teamene. Ut i fra det han sier om teamsammensetning, virker det som at det i størst mulig grad er hvert team som jobber sammen om felles mål og at det på teammøtene diskuteres hva som skal prioriteres. Det kan tyde på at skolen ikke jobber helhetlig sammen om en felles praksis, men at hvert enkelt team er sin egen lille organisasjon.

Hos Martha virker dette ganske annerledes. På Reveløkka skole har Martha, slik hun selv uttrykker det, legitimitet hos sine lærere i forhold til sin maktutøvelse og valg av prioriteringer for skolen. Tillit står som et sentralt punkt, både mellom Martha og lærerne og lærerne i mellom. Lærerne får blant annet full tillit i å dele ressursene på hvert team, slik at de blir brukt fornuftig i forhold til elevenes kvalitet på undervisning. Rammene er satt av Martha, men lærerne delegerer ansvaret seg i mellom. Selv om Martha har tillit til sine lærere og forteller at lærerne vet best i sine fag, ser det ut som at hun også ønsker å ha størst mulig kontroll på det som skjer. Hun gir ansvar, men følger det tett opp. Det er klare forventninger ut til personalet, og de kan være trygge på at de får beskjed hvis ting ikke er gjort slik det er bestemt. Hun er der hele tiden, uansett. Selv om dette kan virke kontrollerende og til en viss grad oppleves som mangel på tillit til at lærerne gjør jobben sin, er det i følge Martha ikke slik det oppfattes av lærerne. Lærerne ønsker tett oppfølging og har tillit til Martha som leder. De er trygge sammen og Martha bekrefter, med dokumentasjon i diverse undersøkelser og ståstedsanalyser, at lærerne oppgir at de trives godt på skolen.

Relasjoner er viktig på Reveløkka skole. Martha snakker om at ledelse dreier seg om å være god på relasjonsbygging og hun sier at hun har brukt mye tid på å rekruttere mennesker som er gode på dette. Det gjelder både relasjon mellom ledelsen og lærerne, men også relasjon mellom lærerne og elevene. Martha sier hun er god på å alliere seg med disse lærerne, for de er viktige «kulturbyggere» på skolen. I så måte kan det se ut som at denne kulturen har satt preg på Reveløkka skole, da Martha med sin kontroll og maktutøvelse har stor tillit fra sine lærere, og denne relasjonen ser ut for å bære preg av at lærerne føler trygghet og trivsel på skolen.

Line på sentrum skole er noe lik Martha på dette området, men ikke i like stor grad avhengig av og hele tiden å vite hva som foregår og å kontrollere. Hun har tillit til at lærerne gjør jobben sin, men er også opptatt av å holde tingene varmt og følge opp. Samtidig sier hun at man som leder må erkjenne at man ikke alltid vet hva som skjer når lærerne jobber sammen, man må ha tillit til at det dem gjør er med god hensikt. Det kan virke som at Line er god på relasjoner og utøver sin makt som rektor på en slik måte at det skaper tillit fra lærerne. Det virker også som at lærerne er trygge på hverandre og opptatt av kompetanseutvikling på Sentrum skole. Dette blant annet fordi de ofte får i oppdrag å vise noe fra egen undervisning til de andre i personalet.

5.2.3 Lederroller

Ettersom rektorene har ulike tilnæringsmåter når det gjelder utøvelse av ledelse, kan det være interessant å se nærmere på deres lederroller når det gjelder å involvere seg i og legge til rette for lærersamarbeid. Disse rollene drøftes ut i fra Senges (1990) beskrivelse av *hovedroller* for ledere i en lærende organisasjon. Samtidig trekkes det også linjer til Boleman & Deal (2009) sine fortolkningsrammer for utøvelse av ledelse, selv om dette ikke er vektlagt i teoridelen av oppgaven. Boleman & Deal (2009) sine fortolkningsrammer kan si noe om hvorfor rektorene gjør som de gjør, og de kan være behjelpelig i å analysere rektorprofilene tydeligere.

Ut i fra beskrivelsen av de tre rektorene, forstås Martha som en leder innenfor den strukturelle rammen (Bolemann & Deal, 2009). I følge Boleman & Deal (2009) er dette en leder som har tro på rasjonalitet og på at en passende fordeling av formelle roller og ansvar vil minimalisere avledende personlige faktorer og få folk til å yte maksimalt. Fokuset er at mennesker må plasseres i de riktige, omhyggelig utformede rollene og relasjonene, som kan gjøre det mulig både å nå felles mål og å ta hensyn til individuelle forskjeller (ibid). Måten Martha snakker om skolen på, gjør det mulig å tolke henne innenfor denne fortolkningsrammen. Hun bruker sitt syn på skole og pedagogikk som utgangspunkt for hvor hun plasserer lærerne på team, slik at disse menneskene jobber best mulig sammen. Samtidig har hun en finger med i alt som skjer. Kanskje hun er en kontrollør som ikke helt stoler på at ting blir gjort hvis hun ikke passer på? På den andre side tyder det på at lærerne aksepterer kontrollen, ettersom de trives i høy grad på egen arbeidsplass. Den privatpraktiserende læreren

er svært lite synlig på Reveløkka skole, og skolen blir løftet sammen av hele kollegiet.

Den humanistiske fortolkningsrammen til Boleman & Deal (2009), har mange trekk det er mulig å plassere Ronny innenfor. Ronny er ingen kontrollør, slik som Martha, og han virker ikke så veldig opptatt av struktur og orden som føringer fra hans side, men han gir lærerne ansvar og stoler på at ansvaret blir tatt i mot. HR-ledelse legger vekt på at arbeideren må få anledning til å utøve skjønn når det gjelder både tidsplanlegging og hvordan arbeidet skal utføres. Det å bringe med seg sin individualitet inn i undervisningen er viktig. Innenfor de rammene skoleutviklingsprosessen trekker opp, må det være et individuelt handlingsrom som ivaretar lærernes autonomi (ibid) Å ivareta lærerens autonomi, og stole på at jobben blir gjort er noe som gjenspeiler lederstilen til Ronny. Ledelsens involvering i det som skjer i klasserommene er i stor grad mer tilfeldig og etter behov, enn strukturert og planlagt på Skogholtet skole. Likevel bruker skolen tid på å gjennomgå resultater av nasjonale prøver. Ronny er på mange måter opptatt av å utvikle resultater, men det virker noe rotløs i hvordan man skal involvere seg som leder i dette arbeidet. Ledelseserfaring fra ulike områder er spennende, dersom man klarer å utnytte seg av dette maksimalt i skolen.

Line er også en leder innenfor Bolemann & Deals (2009) strukturelle fortolkningsramme, men med større åpning for at lærernes autonomi blir ivaretatt. Altså en leder med trekk fra både den strukturelle- og den humanistiske fortolkningsrammen, i en fin balanse. Hun er tett på lærerne, men ikke overkontrollerende. Hun erkjenner at lærere vet best i sitt fag, og stoler på at dette er riktig med tanke på samarbeid om fagene. Hun følger en «kan-gjøre-strategi», som vil si at lærerne har en litt større handlingsfrihet enn ved en «må-gjøre-strategi» som Martha har. Til tross for dette er Line også tydelig involvert i begrunnelser for det som blir avgjort. Line er definitivt en leder med fokus på læring, som er opptatt av det som skjer i klasserommet. Ting er ikke tilfeldig på Sentrum skole, men Line er samtidig flink til å gi slipp slik at lærerne kan utføre sin profesjonalitet med tillit fra rektor.

Med utgangspunkt i denne analysen av mulige fortolkningsrammer for ledelse, er det mulig å koble fortolkningsrammene opp mot Senges beskrivelser av *hovedroller* for ledelse i en lærende organisasjon. De tre rektorene representerer på hver sin måte

noen fortolkningsrammer av ledelse so også passer inn i hver sin rolle ut fra Senges (1990) beskrivelse. Det er viktig å presisere at disse lederrollene ikke anses som noe man er enten eller, men at rektorene bærer preg av å være en del i alle rollene. Dette er tydelig gjennom beskrivelsene av rektorprofilene. Det som er spennende er at rektorene er såpass ulike i sine lederroller, slik at hver og en passer best under hver sin hovedrolle. Det er videre tatt utgangspunkt i at rektorene tilhører hver sin hovedrolle, slik Senge beskriver, men det kommenteres samtidig hvordan hver enkelt er en del av alle rollene. Martha (*designeren*) er opptatt av struktur og er hele tiden på jakt etter muligheter, mens Line (*læreren*) prøver seg fram sammen med lærerne sine på ulike modeller som kan passe inn i undervisningen, alt skal handle om kvalitet i undervisningen. Ronny (*skipper*) ønsker å peke ut retningen for sine lærere, han vil være mesterlæreren som viser vei dit man skal. Han tror også på at hans lederstil vil speile hvordan læreren utøver ledelse ovenfor sine elever.

Når vi snakker om Senges beskrivelse av *designeren*, er det med en gang Martha som dukker opp til sammenligning. Martha har sterk tro på at gode strukturer skaper store muligheter for skolen, men da innenfor de ramme hun selv definerer. Hun er opptatt av å skape arenaer for læring mellom lærerne, og sier selv at læring mellom lærerne skjer kontinuerlig. Hun har også organisert lærerne etter strukturer for å skape bedre læring mellom lærerne og endringer av praksis. For å sikre seg at dette skal bli så bra som mulig, følger Martha nøye opp arbeidet som skjer mellom lærerne, enten ved at hun selv deltar på møter eller at hun til et hvert referat kommer med sine kommentarer til det som er skrevet.

Ronny og Line har også *desingerrollen* i seg, men den er ikke like tydelig som hos Martha. Ronny er ikke like opptatt av struktur og faste rammer, og det kan virke som at han mener at dette er mer hemmende enn fremmende for utvikling i organisasjonen. Line plasserer seg litt mellom Martha og Ronny i denne rollen. Hun er opptatt av å skape gode læringsarenaer og godt samarbeid, men framfor struktur er Line enda mer opptatt av hva som skaper læring for andre.

Det er derfor naturlig å tenke på Line når Senge snakker om *lærerrollen* i forbindelse med ledelse. Line har gjennom hele intervjuet framstått som en rektor som i stor grad engasjerer seg i dialog med sitt personale. Hun er opptatt av å høre lærernes stemme og behov, men stiller også krav og utfordrer dem til å hele tiden tenke på

hva dette har å si for læringsutbytte for elevene, slik at praksisen kan bli bedre. På den måten må de bli enig om hva som skaper gode læringsprosesser ut fra hva vi vet fungerer, på den måten ser det ut som at Line stimulerer til læring og utvikling på Sentrum skole, noe som Senge (1990) sier er et av kjennetegnene på lærerrollen.

Martha er også opptatt av gode læringsprosesser, men det kan virke som at hun først og fremst stoler på seg selv og sine refleksjoner rundt hva som er viktig for elevens læring, og formidler til lærerne hva som er skolens behov ut fra dette. Hun har likevel en evne til å skape gode dialoger med sine lærere, slik at de sammen kommer fram til hva som skaper læring. Ronny har også dialoger med sitt personale, men det er tydelig at dette i stor grad er med utgangspunkt i hva lærerne melder behov for å prate om. Han er ikke veldig tydelig på når han har dialog med lærerne, det er en fellesøkt i uka som først og fremst handler om informasjon til lærerne, og det er i den forbindelse noe usikkerhet når de jobber med utvikling av egen praksis. Dette blir kanskje i større grad vektlagt når de starter opp med ungdomstrinnsatsningen?

Da Senge beskriver det å være en *skipper* ut i fra at dette handler om at en leder peker ut retning og viser ønskede verdier og normer, peker Ronny seg tydeligst fram i denne rollen. Han er tydelig gjennom intervjuet at han ønsker å være en mesterlærer, en som viser vei og som fører sine lærere mot en ønsket adferd. Det er i hvert fall slik det oppfattes når han snakker om sin lederkompetanse. Det å ha erfaring fra ulike ledelsestilnærminger ser han på som fruktbart og noe han kan spille på i sin rolle som rektor. Det handler om å sette standarder for arbeidet som skal gjøres, og hvordan man skal forholde seg til dette. Måten han viser sine lærere på ser han som modell for hva lærerne skal gjøre, og dette skal gjenspeile den kulturen som er på skolen. Han er likevel tydelig på at han ikke er sikker på om dette er praksis på skolen. Det virker som om Ronny har gode intensjoner med det han ønsker, men at han deltar i for liten grad i det som skjer ut i klasserommene og i lærerarbeidet for å sikre seg at standardene overholdes. Samtidig er det en opp til lærerne hva som skal prioriteres på teamene, noe som nevnt tidligere, gjør at det ser ut som at skolen har lite felles praksisforståelse.

Martha og Line er også skippere og da kanskje mer knyttet til sammenligningen med Bass (1999) sin beskrivelse av transformasjonsledelse, som er opptatt av å skape

gode relasjoner til både lærere og elever. Begge tilrettelegger for samarbeidskultur og kommuniserer felles mål for skolen, gjennom dialog med lærerne. Selv om mye innenfor transformasjonsledelse peker i retning Martha og Line, vil det likevel ikke være presist å definere dem som ledere innenfor denne tilnærmingen, da begge er mest opptatt av kjernevirksomheten i skolen; undervisning og læring. Dette viser de blant annet gjennom arbeidet med lokale læreplaner, der en av hensiktene er å sikre variert og praktisk undervisning. Dette vil i følge Robinson (2010), være en bedre sammenligning til *instructional leadership* som setter det pedagogiske arbeidet i sentrum for ledelse.

5.3 Oppsummering

Fenomenet i denne studien dreier seg om rektors fokus på læring i organisasjonen, der organisering av samarbeid mellom lærerne, og rektors aktive deltakelse i lærerarbeidet står sentralt. De samlede funnene har avdekket at organisering av lærersamarbeid i hovedsak handler om rektors evne til å strukturere og utnytte sitt handlingsrom for å skape mer fellestid blant lærerne. Å legge til rette for et kollektivt ansvar, der lærerne føler seg viktige i sin profesjon og forplikter seg til å jobbe sammen som en helhet, viser seg å være en suksess faktor for at lærerne kan utvikle praksis. Når det gjelder rektorenes involvering i lærerarbeidet, handler dette om kapasitet til å prioritere læringsfokusert ledelse, samtidig som det handler om tillit og relasjon til sitt personale. Ulike lederroller og erfaringer synes også å være viktig for valgene man tar og de prioriteringer valgene fører til. I det avsluttende kapittelet vil funnene samles i en konklusjon opp mot oppgavens problemstilling.

6 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

Problemstillingen for denne studien har vært: «*Hvordan blir lærersamarbeid organisert på tre ungdomsskoler, og på hvilke måter involverer rektor seg i lærernes samarbeid og faglige utvikling?*». I drøftingen er det tatt utgangspunkt i de to de hoveddelene av problemstillingen når sentrale funn fra den empiriske analysen er lagt fram. I det følgende vil disse hovedfunnene bli samlet i en konklusjon opp mot problemstillingen. Avslutningsvis er det også gitt plass til noen metodiske refleksjoner og implikasjoner for videre forskning.

6.1 Hovedfunn knyttet til organisering av samarbeid

Studien viser til at lærersamarbeidet organiseres veldig forskjellig på de tre skolene det er hentet data fra, og det eksisterer ulike tanker om hvordan fellestid skal prioriteres og gjennomføres. Skolens kapasitet til å strukturere samarbeidstiden, forventinger til felles virksomhet, kollektiv ansvar for utviklingsarbeid og rektorenes syn på betydningen av det formelle lærersamarbeidet anses som en sentral kilde til forskjellene.

På Reveløkka skole er samarbeid er en viktig prioritering for rektor når det gjelder utviklingsarbeid. Skolen ligger i forkant i forhold til sentrale satsninger som «Ungdomstrinn i utvikling» (Udir, 2013), og rektor Martha framstår som en rektor som ønsker å lede en skole i utvikling. Samarbeidet er sterkt forpliktende blant lærerne og det kan synes som både skolens ledelse og lærerstaben har og tar et stort ansvar sammen. Slik studien antyder, fungerer lærersamarbeidet svært godt, og lærerne tilbringer mye tid sammen på arbeidsplassen. Samtidig kan skolen vise til både høy trivsel blant de ansatte og gode resultater på eksamen. Samarbeidet er organisert med utgangspunkt i at alle lærerne kun forholder seg til ett team. På denne måten skapes det trygghet blant lærerne og klare rammer for tilgjengelighet for hverandre i den etablerte samarbeidskulturen. Basisfagene norsk, matematikk og engelsk er strukturert slik at de ligger parallelt på timeplanen, der lærerne kan dele på disse timene. Dette skaper rom for erfaringsdeling ettersom de stadig «ser hverandre i

kortene». Lærerne vil i den sammenheng få felles «mellomtimer» i sin arbeidstid, slik at de har større mulighet til å samarbeide om fag.

På Sentrum skole verdsettes samarbeid høyt og fellestiden handler i størst mulig grad om å øke kvaliteten på undervisningen. Det er elevens læring som står i sentrum ved alle avgjørelser som foretas. Samarbeidstiden er organisert slik at lærerne jobber på faste team, på et fast trinn. På den måten har lærerne god kompetanse på undervisningsopplegg for dette trinnet, og evaluering av praksis kan gjøres kontinuerlig. Elevene får møte flere lærere i løpet av tre år, og på den måten få oppleve ulike måter å lære på. Rektor Line har samtidig løst en mulig utfordring ved at hvert trinn blir hver sin lille skole, ved at hele personalet jobber med felles prosjekter og målsettinger i skoles fellestid. Erfaringsdeling verdsettes, og *trinn* som har jobbet med noe bra, må veilede de andre kollegiene i etterkant. Denne erfaringsdelingen og trinnenenes kontinuerlig evaluering av praksis ses på som en forutsetning for at denne organiseringen skal fungere, ellers ville man jobbet med de samme tingene og skolen ville ikke utviklet seg i så stor grad som ønskelig.

På Skogholtet skole er lærerne organisert i team som består av lærere fra flere trinn. Dette gjør at lærerne har flere samarbeidspartnere, noe som både kan bidra til større innsikt i egen praksis, men som også gjør at det er vanskeligere at alle lærerne er tilgjengelig for samarbeid. Uten faste rammer for når samarbeidet skal finne sted, viser studien at det blir en større utfordring å jobbe sammen med utviklingsarbeid. Det vil i tilfelle være en forutsetning at rektor involverer seg og veileder i læringsprosessene. Studien viser at tilrettelegging for lærersamarbeid er en utfordring på skolen, som det er nødvendig å ta tak i. Bruk av fellestiden viser seg å ha større effekt på utviklingsarbeid, når lærerne samarbeider om en felles praksis, enn ved at tiden brukes til informasjon. Samtidig viser studien at det er en fordel for lærerne at samarbeidstid i større grad knyttes til struktur og formelle settinger, og ikke kun til uformelle samtaler.

6.2 Hovedfunn knyttet til involvering i lærerarbeidet

Studien viser til at to av rektorene har en nokså lik praksis når det kommer til involvering i lærernes samarbeid og faglige utvikling. Dette kan handle om at skolene befinner seg i samme kommune, med den samme skolesjefen og de samme

forventingene til praksis. Det kan også handle om at skolene i større grad har en tydeligere ledelse som legger vekt på læringsfokusert ledelse, og mindre vekt på administrasjon og byråkrati, selv om det strukturelle også anses å være godt ivarettatt på disse skolene. På Reveløkka og sentrum skole har rektorene formell skolelederutdanning. Gjennom måten de omtaler involvering i lærerarbeidet på, viser de at de har innsyn i og engasjement for det pedagogiske arbeidet. Ronny på Skogholtet skole har mye ledelsesutdanning, men ingen ren skolelederutdanning. Det kan tyde på at Ronny er mer vant til å jobbe med administrative oppgaver, enn rent pedagogiske oppgaver. Han involverer seg også i mindre grad i lærernes arbeid. Ronny ser på skolen som en hvilken som helst bedrift, der elevene er lærernes ansatte og produktet er kunnskap og kompetanse. Det er i stor grad opp til lærerne hvordan det skal jobbes for å få størst mulig læringsutbytte for elevene, og studien viser til at praksisfellesskapet, slik Wenger beskriver det, i mindre grad eksisterer på denne skolen. Samtidig ser det heller ikke ut for at skolen får til et kollektivt ansvar og at rektor i for liten grad involverer seg i utviklingsarbeid. Det kan synes som det er større aksept for at den tradisjonelle lederstilen styrer skolens retning. Slik praksisen tilsynelatende foregår i dag, kan det tyde på at rektor Ronny er leder av drift og forvaltning og lærerne ledere av den pedagogiske virksomheten.

På de to andre skolene er Martha og Line opptatt av å være ledere med fokus på læring. Begge to har læring i sentrum for alle valg som tas på skolenivå, og på begge skolene jobber lærerne mye sammen, og har et kollektivt ansvar for elevens læring og lærernes undervisning. Studien viser at rektorene på begge skolene er støttespillere for lærerne i deres arbeid. Ronny er også opptatt av at ledelse handler om læring, men han forstår dette som at lærerne er selvstendige ledere for sine elever, og at de i liten grad trenger støtte fra han som rektor.

Studien indikerer at det er Martha som i størst grad er involvert i lærernes arbeid. Line på Sentrum skole er på den andre side flinkere til å delegere ansvar til lærerne, og det virker som om hun stoler på at jobben blir gjort. Hun er ikke i like stor grad avhengig av å ha kontroll på det som skjer, men hun følger opp, og holder utviklingsarbeid og drift varmt i læringsprosessene. Ronny på Skogholtet skole er opptatt av å ivareta lærernes yrkesstolthet, og stoler på at lærerne vet hva som er best. Samtidig er han ikke like systematisk som de to andre, når det gjelder å følge

opp det lærerne jobber med. Han involverer seg først og fremst når lærerne melder behov for det.

6.3 Konklusjon i forhold til problemstillingen

Når det gjelder *organisering* for å fremme samarbeid viser studien at skoler som avsetter både tid og rom for dette, lykkes i større grad med å danne en felles praksis for organisasjonen, og organisasjonen lærer ved å forstå og drøfte det som skjer i læringsprosessene. Det handler ikke om antall timer lærerne er sammen på skolen, men hvordan denne tiden blir brukt i fellesskap. Det å utvikle kollektive arbeidsformer, og være opptatt av et helhetlig ansvar, der lærerne får tid til å jobbe sammen om kjerneoppgavene viser seg å ha en positiv effekt. I denne studien er arbeid med lokale læreplaner på tvers av trinn, og engasjement i utviklingsarbeid en synlig arbeidsform i forhold til å skape kollektiv kunnskap og et praksisfellesskap på skolen. Samtidig viser studien at *formelle* samarbeidsformer bidrar til utvikling av en lærende organisasjon der lærerne kontinuerlig jobber sammen mot felles mål for virksomheten. Det er viktig at det avsettes tid til samarbeidet, og at samarbeidet ikke bare eksisterer i uformelle sammenhenger. Der lærerne føler et forpliktende ansvar for å samarbeide, kan det se ut som at lærerne trives best, er mer trygge på hverandre og kan vise til bedre eksamensresultater.

Når det gjelder *rektors involvering* i lærernes arbeid og læringsprosesser, viser studien at det er ulik praksis i hvor stor grad skolene prioriterer eller engasjerer seg i å være aktivt deltagende i lærernes arbeid. På den ene skolen (Skogholtet) ser vi tydelige spor av det vi omtaler som en mer tradisjonell ledelse, der rektor i stor grad administrerer arbeidet på skolen, mens lærerne selv er ledere i sine team og har ansvar for å velge sine prioriteringer for framdrift og utvikling. På de andre skolene er dette i stor grad en ikke-eksisterende kultur og rektor er i større grad involvert i lærerarbeidet og den pedagogiske og faglige utviklingen som pågår. Studien viser at felles praksisforståelse og kollektiv ansvar handler om at skolen jobber sammen mot bestemte retninger. På skoler der rektorene involverer seg aktivt i lærernes arbeid kan det synes som de også har preg av å være lærende organisasjoner.

Studien viser at læringsfokuset handler om å legge til rette for at lærerne kan samarbeide om gode læringsprosesser, samtidig som rektor involverer seg i

lærernes arbeid- noe som i neste omgang kan ha indirekte betydning for elevens læring (Robinson, 2010). Ulike lederroller kan bidra til at organisasjonen utvikler seg i ulike retninger, og med ulikt fokus på hva som bidrar til læring. Valg som gjøres påvirker prioriteringene av både tid og kapasitet for å involvere seg i det pedagogiske arbeidet. Strukturelle faktorer som timeplanlegging og teamsammensetning viser seg å ha en sammenheng med hvordan skolen klarer å etablere fellestid for lærerne. Samtidig viser studien at rektor i stor grad må være kjent med innholdet i lærernes fellestid og følge dette opp i form av en støttende og veiledende prosess, slik at lærerne får tillit til rektor som pedagogisk leder.

6.4 Avsluttende refleksjoner

I denne studien har jeg beskrevet og sammenlignet tre rektorer og deres framstilling av praksis relatert til læringsfokuset ledelse, med vekt på organisering av og involvering i lærernes arbeid. Utvalg av informanter ble foretatt med bakgrunn i kjennskap til og interesse for det aktuelle temaet. Dersom jeg hadde ønsket å sjekke om rektorenes framstilling er forenelig med det som faktisk skjer, kunne jeg valgt å intervju lærere på de respektive skolene. Ettersom jeg ikke har gjort dette, har jeg vært nødt til å stole på at mine informanter har fortalt «sannheter» om egen praksis, uten at dette er verifisert mot lærerstemmene. Gjennom det kvalitative intervjuet ble en semistrukturert intervjuguide benyttet. Dette har gitt mine informanter muligheten til å utdype og forklare nærmere rundt det jeg har spurt om, slik at misforståelser kan avklares. Jeg har valgt analyse av meningsinnhold ettersom jeg ønsker å se sammenhenger, fellestrekk eller forskjeller mellom de tre rektorene og deres praksis. I denne prosessen opplevde jeg koding og kategorisering av datamaterialet som en prosess som ivaretok både systematikk og grundighet. Ettersom det kun er jeg som har analysert informantenes stemmer, dog med hjelp og støtte fra veileder, har jeg valgt å vie god plass til presentasjon av datamaterialet mitt, slik at jeg kan synliggjøre informantenes stemme på best mulig måte. Samlet sett mener studien ivaretar metodiske og strukturelle krav, samtidig som det også har vært vanskelig å sikre best mulig kvalitet da utvalget er snevert.

Som en implikasjon for videre forskning har jeg med denne oppgaven ønsket å bidra til å identifisere hvordan rektorer kan organisere personalet for å skape mer

samarbeidstid, og se hvilke måter rektorer kan bidra til økt læring hos elevene gjennom å involvere seg i lærersamarbeidet. Implikasjoner for videre forskning kan dreie seg om å gå dypere og se hva det er i rektors ledelse som påvirker læringsutbytte for elevene. Samtidig er det også spennende å konstatere at vi i den utdanningspolitiske debatten stadig snakker om at skolen går i retning av å bli en kollektiv organisasjon. Det samme snakket vi også om for noen år tilbake, om enn på noen andre måter. Hva er det som gjør at det er så viktig å prioritere kollektivt ansvar og felles praksis på skolen, og hvorfor er det tilsynelatende så vanskelig å gjennomføre?

Referanseliste

- Bass, B.M (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berg, G. (2011). *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund: Studentlitteratur
- Bolman, L. & Deal, T. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A.C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Bråten, I. (red). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bryk, A., og Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russel Sage Foundation.
- Dahl, T. (2014). *Lærere som samarbeider gir bedre skoler*. Lastet ned 15.09-2014 fra: <http://gemini.no/2014/04/laerere-som-samarbeider-gir-bedre-skoler/>
- Dyste, O. (2006). Sosiokulturelle teoriperspektiv på læring. I O.Dyste. (red): *Dialog, samspel og læring* (3.opplag, s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag
- Dyste, O. & Igland, M. (2006). Vygotsky og sosiokulturell teori. I O.Dyste. (red): *Dialog, samspel og læring* (3.opplag, s. 73-91). Oslo: Abstrakt forlag
- Emstad, A.B. (2012). Transformasjonsledelse. I MB. Postholm (red): *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s 67-82) Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Helstad, K.(2012). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole- villkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I M. Jorun og E. Ottesen (red): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (2.utg, s 225-249). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K og Møller, J. (2014). Når lærere lærer om skriving. Betydningen av ledelse og ekstern støtte. I R. Hvistendahl og A. Roe (red.): *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s.277-300). Oslo: Novus.
- Irgens, E. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I MB. Postholm (red): *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (s 217-230) Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Irgens, E. (2014). *God ledelse gir bedre lærere*. Lastet ned 01.08.2014 fra: <http://gemini.no/2014/02/god-ledelse-gir-bedre-laerere/>

Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Kvale, S. og Brinkmann S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utgave, 3.opplag) Oslo: Gyldendal

Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lave, J., og Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag A/S

Lillejord, S. og Dysthe, O. (2008): Productive Learning Practice - A Theoretical Discussion. *Journal of Education and Work*, Vol 21(1), s. 75-89

Lillejord, S. (2012). Kunsten å være rektor. I M. Jorun og E. Ottesen (red): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (2.utg, s 284-300). Oslo: Universitetsforlaget.

Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design- An interactive approach*. Thousand Oaks. London- New Dehli: Sage publications, Inc.

Møller, Jorunn (1996): *Lære å/og lede*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Møller, J (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J.Møller og O.L. Fuglestad (red): *Ledelse i anerkjente skole* (s. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget AS

Møller, J. og Ottesen, E. (2012). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I M. Jorun og E. Ottesen (red): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (2.utg, s 15-26). Oslo: Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier- Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M.B. (2012). *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Roald, K. (2013). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeier utvikler kunnskap*. (2.opplag). Bergen: Fagbokforlaget

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on school outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

Robinson, V. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1-26

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday

Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles, CA: Sage

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Tanggaard, L & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I S., Brinkmann & L., Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (1.utg., ss. 17-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). Stortingsmelding nr 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Forfatteren

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2007). Stortingsmelding nr 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Forfatteren

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2009). Stortingsmelding nr 19 (200-2010): *Tid til læring*. Oslo: Forfatteren

Utdanningsdirektoratet. 2013. *Tydelig lederskap fremmer gode relasjoner, samarbeid og elevprestasjoner*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 02.09-2014 fra: http://www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0113_web.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. 2013. Ungdomstrinn i utvikling. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 20.10-2014 fra: <http://www.udir.no/utvikling/ungdomstrinnet/>

Utdanningsdirektoratet, Uni Computing 2014

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag A/S

Ärlestig, H. (2008). Communication between principals and teachers in Successful Schools. Akademisk avhandling. Pedagogiske institusjonen, Umeå iniversitet.

Vedlegg

Vedlegg 1 Melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til skolen

Vedlegg 3 Intervjuguide

Vedlegg 1: Melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Kristin Helstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 25.02.2014

Vår ref: 37654 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37654
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

*Rektors innblanding i lærernes samarbeid om fag
Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Kristin Helstad
Ann-Therese Dalbakk*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ann-Therese Dalbakk a_dal83@hotmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no*

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolene

Vedrørende masteroppgave i utdanningsledelse

Jeg vil med dette takke for anledningen til å innhente data ved deres skole, til bruk i min masteroppgave i utdanningsledelse. Oppgaven skal leveres ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo høsten 2014.

Problemstillingen min, slik den ser ut i denne fasen av arbeidet, er som følger:

Hva tenker rektorer om organisering for å fremme faglig samarbeid på skolen, og på hvilken måte involverer ledelsen seg i det faglige samarbeidet?

Tema for denne studien er faglig samarbeid i skolen, og formålet med studien er å undersøke hvordan rektorer tenker organisering for å fremme faglig samarbeid på skolen, og på hvilken måte de involverer seg i den faglige utviklingen.

Jeg vil forsøke å belyse dette gjennom å hente data fra tre forskjellige rektorer, som jobber på ungdomsskoler av noe ulik størrelse. Selve datamaterialet vil hentes fra intervju med rektorene. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, transkribert, for så å bli makulert når arbeidet er ferdig. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og alle navn som brukes i oppgaven, vil være fiktive.

Takk for hjelpen, det setter jeg stor pris på.

Med vennlig hilsen

Ann-Therese Dalbakk

Intervjuguide

1. Hvor lenge har du jobbet som rektor?
 - a) Har du jobbet på flere skoler enn dette? I så fall hvor mange?
2. Har du lederutdanning? (formell) Evt lederkurs som er relevant for jobben? (reell)
3. Hva mener du kjennetegner en ledelse som har fokus på læring?
 - a) Hva gjør du for å følge opp det faglige arbeidet som skjer i klasserommene?
4. Hvordan tilrettelegges det for at lærerne får tid til å samarbeide om fag?
 - a) Hvordan er bunden tid brukt, og hva er hensikten bak dette?
 - b) Er lærerne organisert trinnvis eller i henhold til fag på rommene? Hvilke tanker ligger bak det som er valgt?
 - c) Er det faste fagmøter på skolen? Hvor ofte forgår disse møtene?
5. Er ansvaret for det faglige samarbeidet distribuert i personalet? I så fall på hvilken måte?
 - a. Er det fagseksjoner i hvert fag?
 - b. Hvor ofte er det møter i de ulike fagene?
 - c. Er du til stedet på disse møtene?
 - d. Følger du opp det som skjer på fagmøtene? (evt referater)
 - e. Blander du deg inn?
6. Hva brukes samarbeidstiden til?
 - a) Både samarbeid på trinn og samarbeid om fag (hensikten)
 - b) Hva skjer når lærerne samarbeider om fag? Evt hva tror du skjer?
 - c) Tror du det er mest samarbeid om konkret faglig innhold, eller er det mer samarbeid om organisering av fagene og det som skal skje framover?
7. Hvilke tanker har du om ungdomstrinnforskningen?
 - a. Er dere med på dette?
 - b. Har du noen tanker om lærernes samarbeid om fag i forhold til dette?