

Læreres læring

**Læreres læring i spenningsfeltet mellom pedagogisk og
administrativ ledelse**

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masteroppgave i Pedagogikk, utdanningsledelse

Kari Skailand

Juni 2016

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
1. Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema	5
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.3 Masteroppgavens oppbygging	8
1.4 Læreres læring.....	9
1.5 Skolelederbegrepet	9
1.6 Presentasjon av skolen og valg av forskningsdeltakere	10
1.7 Aktuelle offentlige dokumenter og rapporter	11
2. Teori og teoretiske perspektiver på læring og endring.....	13
2.1 Læring og ulike perspektiver på læringsbegrepet.....	13
2.2 En lærende organisasjon	15
2.3 Profesjonenes læring i skolen.....	17
2.4 Lærers profesjonelle yrkesutøvelse	22
2.5 Pedagogisk ledelse i skolen	24
2.6 Ledelse sett i lys av human resource-perspektivet.....	27
3. Vitenskapsteoretisk veivalg og metode.....	29
3.1 Hermeneutikk	30
3.2 Brevmetoden	31
3.3 Forskningsintervju	32
3.4 Transkribering og analysearbeid	33
3.5 Reliabilitet.....	34
3.6 Validitet.....	36
3.7 Generalisering.....	37
3.8 Etiske vurderinger.....	37
3.9 Forskerrollen.....	38
3.10 Metodekritikk.....	39
4. Innhenting av empiri og analyse av empiriske data	40
4.1 Utforming av informasjonsskriv	40
4.2 Utforming av intervjuguide og intervjuet	40
4.3 Brevene.....	41

4.4 Presentasjon av funn	41
5. Drøfting	51
5.1 Tid til læring	52
5.2 Relasjon og ledelse av læring	55
5.3 Motivasjon for læring	58
5.4 Skoleleders utfordringer	61
6. Avslutning	63
Kildeliste	65
Tabelliste	68
Figuroversikt.....	68
Vedlegg	68

Forord

Endelig – siste punktum er satt i masteroppgaven min. Oppgaven er avslutningen på fire års deltidsstudier som startet høsten 2012. Det har vært spennende, interessante, lærerike og krevende år som har gitt meg verdifull kunnskap, nye vennskap og ikke minst personlig vekst og utvikling.

Proessen har til tider vært altoppslukende. Jeg har kjent på mange ulike følelser underveis – stress, tidspress, motløshet, iver, glede og entusiasme. Følelsen nå, ved veis ende, er en blanding av lettelse og tomhet. Det blir rart igjen å ha fri i helger og ferier, bruke fritiden til annet enn studiearbeid og ikke minst la ektemann, familie og venner igjen være førsteprioritet i livet mitt.

Avslutningsvis er det noen personer jeg ønsker å rette en spesiell takk til. Min veileder, Elin Vedvik, for tydelige og konkrete tilbakemeldinger underveis, for god veiledning og konstruktive samtaler. Du har vært til uvurderlig hjelp ved alltid å være positiv og ha troen på meg – tusen takk.

Min kjære ektemann fortjener også all verdens takk for at han så tålmodig har støttet og oppmuntret meg, og for aldri å være i tvil om at jeg ville komme i mål. Takk til barn og bonusbarn for støtte og oppmuntring, og takk også til medstudenter og kollegaer – nå gleder jeg meg til sommeren.

Fredrikstad, 2. juni 2016

Kari

Sammendrag

Denne masteroppgaven er basert på brevmetoden og semistrukturert intervju, og gjennomført ved en satelittavdeling på egen arbeidsplass. Valg av tema og problemstilling er først og fremst tuftet på min undring over læreres læring og hvordan det kan legges til rette for denne fra skoleleders side, men også i kjensgjerningen om at stadig raskere endringer i samfunnet fører til store utfordringer i utdanningssystemet vårt.

Det har vært interessant å fordype seg i oppgavens problemstilling: «Hvordan kan skoleledelsen motivere for og tilrettelegge for læreres læring?»

Med utgangspunkt i blant annet Cato Wadels to ledelsesformer- pedagogisk og administrativ ledelse, og ulike perspektiver på pedagogisk utviklingsarbeid i en lærende organisasjon har jeg benyttet følgende forskningsspørsmål i forsøket på å belyse problemstillingen:

1. Hvordan legger skoleledelsen til rette for læreres læring?
2. Hvordan opplever lærerne egne læringsmuligheter?
3. Hvordan opplever lærerne faglig støtte fra sin leder?

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign med hermeneutisk tilnærming hvor min for forståelse og min tolkning av deltakernes synspunkter er sentral.

Gjennom analyse av innhentet empiri har jeg kommet fram til tre kjerne kategorier som er sentrale – tid, motivasjon og relasjon. Funnene viser kort fortalt at både lærere og skoleleder opplever det utfordrende å arbeide med pedagogisk utviklingsarbeid i spenningsfeltet mellom pedagogisk og administrativ ledelse.

1. Innledning

Å være lærer er spennende, utfordrende og ikke minst krevende, og dette mangfoldet ved lærerrollen er også det som oppleves som stimulerende. Som lærer får man mulighet til å bruke seg selv både som fagperson og som medmenneske ved å ta i bruk ulike sider ved seg selv. Det er sagt og skrevet mye om læreryrket, og egen hverdag og egne erfaringer fra livet i videregående skole danner bakteppe for denne masteroppgaven.

I år er det ti år siden innføringen av Kunnskapsløftet, og det arbeides med fornyelse av læreplanverket og en omformulering av de ulike kompetansene elevene skal tilegne seg på ulike nivåer i opplæringen. Samfunnet vårt er i stadig endring, og endringstakten er økende, noe som fordrer en godt utdannet arbeidsstyrke som både er omstillingsdyktig og endringsvillig. Dette vil også kreve fornyelse i utdanningssystemet. Når det kommer til kompetanse og forståelse i forhold til læreplanverket, er utfordringene forskjellige fra skole til skole og mellom de ulike skoleeierne, men felles for alle er at dialog og samarbeid må vektlegges (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Læreren skal besitte kunnskap som er relevant for elevene og som skal dekke kompetansemålene i læreplanene. Læreren skal også ha evne til, og ferdigheter i å formidle denne kunnskapen på en slik måte at elevene opplever måloppnåelse og ønsket kompetanse for et yrke eller for å studere videre på høyskole eller universitet. Hva skal til for at læreren lykkes med denne viktige oppgaven? Hva trengs av egen læring for at elevene også skal lære? Min undring over disse spørsmålene, og en, etter min erfaring, manglende opplevelse av behov for ny læring og faglig utvikling blant mange lærere, har munnet ut i oppgavens tema - læreres læring og opplevelse av og refleksjon over egne læringsmuligheter og skoleledelsens tilrettelegging for dette. Faglig vekst og utvikling for å øke egen lærerkompetanse er viktig og nødvendig for videreutvikling av lærerrollen. Det er også nødvendig for å øke elevenes læring. «Lærernes kompetanse og profesjonalitet er avgjørende for å realisere innholdet i framtidens skole», skriver Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8, 2015, s. 76). Utvalget skriver videre at det er skoleledernes oppgave å tilrettelegge for utvikling av nødvendig kompetanse og kapasitet for å møte nye krav, og at det må gis tid og rom for læreren til å utvikle seg i fellesskap (NOU 2015:8, 2015).

Utdanningsdirektoratet har også fokus på læringstrykk. Læringstrykket representerer lærernes forventninger og krav til elevene og deres innsats i eget læringsarbeid. Gjennom forskning er det funnet og eksplisitt uttrykt at læreren utgjør en kvalitetsforskjell i skolen. Slik sett mener jeg at lærerens evne til å signalisere sine forventninger til elevene er et viktig bidrag til elevenes faglige vekst og utvikling. Altså handler det om hva som egentlig skal til for å mestre og holde læringstrykket oppe.

Jeg har også erfart at lærere opplever mange tidstyver i hverdagen. Disse tidstyvene kan blant annet være omfattende rapporterings- og dokumentasjonskrav i forhold til fraværsføring og føring av undervisningsvurderinger. I tillegg opplever mange lærere, spesielt i videregående skole, at de bruker en del tid på kontakt med for eksempel helsesøster og Statens Lånekasse. Dette kan bidra til redusert motivasjon for å holde seg faglig oppdatert gjennom for eksempel kurs, videreutdanning og etterutdanning. Min antagelse er at mange lærere opplever hverdagen så krevende at de ikke har overskudd til læringsarbeid for egen del. I min undersøkelse vil jeg forsøke å finne ut hvilken betydning egen læring har for lærere, og i hvilken grad de opplever tilrettelegging, støtte og oppmuntring til dette fra skoleleder. Uttalelser fra kollegaer støtter min antagelse om at leders deltagelse er ønsket fra lærerkollegiet. Lærerne forventer at skolelederen skal lede og være en del av det utviklingsarbeidet som skal foregå på skolen. Jeg håper derfor også å finne ut noe om hvordan skoleleder reflekterer over læreres læring og handler i forhold til behovene lærerne uttrykker at de har.

I dagens samfunn er det generelt stort fokus på læring og kompetanse. Regjeringen har de siste årene hatt kompetanseheving for lærere som særlig satsingsområde. Fra tredje april 2014 gjelder nye krav for tilsetting og undervisning på alle trinn i skolen. Dette innebærer at alle som skal jobbe i skolen må ha pedagogisk kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2006). Imidlertid er det viktig og nødvendig, slik jeg ser det, å fortsette og utvikle den pedagogiske kompetansen i takt med de endringene som skjer i skolen. Min erfaring tilsier derimot at det ikke settes av nødvendig og tilstrekkelig tid til læring, refleksjon og forskning på egen hverdag i skolen. Dette antar jeg skyldes lærernes opplevelse av mangel på tid i en hektisk hverdag, og en faktisk mangel på organisert tid og rom for dette fra skoleleders side. Det må skapes glød og engasjement blant lærere og skoleledere slik at motivasjonen for egen læring øker. Fruktene av dette vil komme elevene til gode. Dessverre viser det seg at et altfor høyt antall nyutdannede lærere slutter i yrket. I følge KS slutter 33 prosent av nyutdannede lærere innen fem år. Dette er bekymringsfullt og vil på sikt føre til lærermangel i Norge (Hollup & Holm, 2015). Det er derfor både nødvendig og relevant å stille spørsmål ved hva som er årsaken til denne flukten. Det er skoleleders ansvar å legge til rette slik at nyutdannede lærere

opplever tilstrekkelig støtte og oppmuntring til å takle det som best beskrives som «praksissjokket» - et uttrykk som brukes for å beskrive overgangen mellom studium og yrke

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Temaet i denne masteroppgaven er «læreres læring og skoleleders tilrettelegging for dette». Endring og utvikling innen temaet vil blant annet handle om hvilke behov lærere opplever å ha for læring samt hvordan skoleleder kan imøtekomme disse behovene. Det vil samtidig være naturlig å undersøke hvordan skoleleder legger til rette for faglig vekst og utvikling slik at det også kommer elevene til gode. Det er også interessant å finne ut noe om hvilke læringsmuligheter læreren opplever å ha i hverdagen. Ulike lederutfordringer vil være knyttet til temaet, og nøkkelord og begreper som lærende organisasjon, pedagogisk ledelse, relasjon og motivasjon vil være sentrale.

På bakgrunn av dette har jeg valg følgende problemstilling:

«Hvordan kan skoleledelsen motivere for og tilrettelegge for læreres læring?»

For å skaffe meg et grunnlag å drøfte problemstillingen på, har jeg valgt å bruke følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan legger skoleledelsen til rette for læreres læring?
2. Hvordan opplever lærerne egne læringsmuligheter?
3. Hvordan opplever lærere faglig støtte og stimulering fra sine ledere?

Med disse forskningsspørsmålene ønsker jeg å belyse problemstillingen både fra et ledelsesperspektiv og fra et lærerperspektiv. Læring i det daglige handler om å få tilbakemeldinger, støtte og oppmuntring både fra kollegaer og leder (St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2008), og det vil være interessant å finne ut i hvilken grad læreres og skoleleders oppfatninger stemmer overens når det gjelder hvilke læringsmuligheter som finnes. Det vil også være interessant å se på hvilke tanker og forslag lærerne har til hvordan ledelsen kan tilrettelegge for deres læring, og hva skoleleder erfarer at hun har mulighet for.

Ut fra forskningsspørsmålene har jeg utledet følgende fem refleksjonsspørsmål som deltakerne besvarer:

1. Hva konkret ønsker du at skoleleder skal bidra med for at du skal oppleve motivasjon og utvikling i din lærerrolle?
2. Hva trenger du som lærer å lære deg for å kunne fremme elevenes læring?
3. Hvordan kan skoleledelsen tilrettelegge for dette?
4. På hvilken måte mener du at lærerne i lærerkollegiet utnytter hverandres spesielle kompetanse for å hjelpe hverandre med ulike undervisningsutfordringer?
5. Er det andre momenter du mener er viktige eller relevante i forhold til læreres læring og skoleleders tilrettelegging for dette?

Gjennom å besvare refleksjonsspørsmålene vil lærerne sannsynligvis oppleve en bevisstgjøring og en erkjennelse i forhold til egne behov for læring i tillegg til en bevisstgjøring i forhold til egen pedagogiske virksomhet. For skoleleders del, vil det å tenke gjennom og samtale med meg om samme temaer kunne bidra til at læreres behov for læring trår tydeligere fram. Skoleleder kan da i større grad vurderer hvilke muligheter som finnes – spesielt i organisasjonen – for å imøtekomme disse behovene, og slik bidra til å utvikle skolen til en lærende organisasjon.

I studien benyttes både begrepet skoleledelse og begrepet skoleleder. Ut i fra hvordan begrepene brukes, er det nødvendig med en kort avklaring av begrepsbruken. Skoleledelse er å betegne som en funksjon heller enn en person, men i denne studien representerer den intervjuede skolelederen satelittavdelingens skoleledelse og hennes ansvar og oppgaver knyttet opp mot hovedskolens ledergruppe med rektor i spissen. Øvrige deltakere har fått informasjon om å besvare spørsmålene med tanke på skoleledelsen som helhet, og ikke kun ut ifra den intervjuede utdanningslederen.

1.3 Masteroppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består av i alt 6 kapitler i tillegg til forord, sammendrag, kildeliste og vedlegg.

I det første kapittelet presenteres utviklingsarbeidet i en innledning. Kapittelet tar for seg bakgrunnen for valg av tema og presenterer oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene er sentrale i studien og for de temaene som

belyses underveis. Andre kapittel inneholder den teoretiske rammen for oppgaven. I kapittel tre redegjøres det for vitenskapsteoretisk veivalg, og kapittel fire beskriver hvordan empirien er innhentet samt analysen av materialet. Drøftingen av funn gjøres i kapittel fem, og kapittel seks er avslutning med oppsummerende kommentarer.

1.4 Læreres læring

Læreryrket er mangesidig, og som lærer skal man fylle mange og ulike roller. Man skal blant annet være en autoritetsperson, et medmenneske, en kollega, en leder og en veileder. Læreres handlinger i profesjonell sammenheng må være forankret i verdier og idealer, og læreren må være motivert og inspirert, ha en indre drivkraft og et genuint engasjement for å lykkes i sin lærergjerning. Ordet *kall* har vært nevnt i denne sammenhengen. Å ha et kall innebærer for lærerne å ha en vilje til å utvikle sin profesjonelle rolle og en evne til å se seg selv i sammenheng med omgivelsene. Det er av stor betydning at læreren evner å se sammenhengen mellom det personlige og det profesjonelle slik at oppmerksomheten kan rettes mot endring og utvikling (Ertsås & Irgens, 2012). De fleste oppgaver som utføres i skolen er regulert av de nasjonale styringsdokumentene som stortingsmeldinger, forskrifter og læreplaner. Mange lærere opplever at denne styringen påvirker den indre motivasjonen for å gjøre en god jobb da den – med alt den innebærer – kan oppfattes som en tidstyv i hverdagen. Det er derfor viktig og nødvendig at læreren erfarer at det er en sammenheng mellom ytre styring og egen motivasjon, mål og verdier. Opplevelsen av en slik sammenheng kan bidra til gode refleksjoner rundt skolehverdagen og i forhold til det handlingsrommet læreren opplever å ha og hva dette fylles med. Heller enn fokus på styring og kontroll bør vekten ligge på utvikling av kunnskap og ferdigheter hos lærerne, og det er skoleleders ansvar å legge til rette for slik læring (Ertsås & Irgens, 2012).

1.5 Skolelederbegrepet

Skolelederbegrepet har over tid endret seg mye, og det er vanskelig å finne en entydig definisjon av begrepet, men pedagogisk ledelse er den eneste ledelsesbetegnelsen som eksplisitt kan knyttes til skolen (Fuglestad & Møller, 2006). Ledelse er knyttet til begreper som makt og kontroll, og hvordan dette utøves i relasjon og påvirkning til de menneskene man skal lede. For å utøve innflytelse i skolen må skoleleder kunne legitimere sitt maktgrunnlag. Dette kan skje for eksempel gjennom en tydeliggjøring av sin stilling og de

lover og regler som regulerer arbeidet. Samtidig er personlige egenskaper også viktige og inngår i relasjonen (Møller, 2006). I følge Viviane Robinson er den mest effektive måten skoleledere kan oppnå en forskjell for elevenes læring, å fremme og delta i sine læreres profesjonelle læring og utvikling (Robinson, Guldahl, & Mekki, 2014). Ved å direkte involvere seg i den profesjonelle læringen, får skoleleder mulighet for å skaffe seg detaljkunnskap om hvilke utfordringer lærerne står overfor i hverdagen. Slik kan skoleleder få forståelse for hva lærerne trenger for å lykkes i arbeidet sitt. Lederansvaret videre vil innebære å tilrettelegge for dette – både individuelt for den enkelte lærer og kollektivt. Myndighetene formidler sterke forventninger til skoleledere, og at de evner å stimulere, involvere seg i og tilrettelegge for læringsprosesser. I Stortingsmeldingen «Tid til læring» står følgende: «Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevenes læring og resultater for øyet» (St.meld. nr. 19 (2009-2010), s. 13).

1.6 Presentasjon av skolen og valg av forskningsdeltakere

Undersøkelsen er gjennomført ved en stor yrkesfaglig skole hvor jeg selv har min arbeidsplass. Avdelingen studiens deltakere arbeider ved er en satellitt og ligger noen kilometer unna hovedskolen. Den er tilpasset elever som har behov for et tilrettelagt utdanningsløp. Deltakerne underviser både i programfag og fellesfag. I tillegg til lærerne deltar også utdanningsleder i undersøkelsen. Totalt ved avdelingen arbeider det 21 lærere hvorav én også innehar en administrativ ressurs som fagleder, samt utdanningsleder – totalt 22 ansatte. Avdelingen har gjennom årene hatt en del utfordringer det har vært spesielt nødvendig å ta tak i og jobbe med – spesielt i forhold til utvikling av en lærende organisasjon og utvikling av lærernes kompetanse. Utdanningsleder har, sammen med lærerne, utarbeidet et overordnet mål for avdelingen – «Alle skal lykkes på jobben». Jeg har valgt å gjennomføre undersøkelsen min ved denne avdelingen da de som arbeider der ikke har et nært kollegaforhold til meg. Denne distansen håper jeg vil bidra til å gi meg ærlige svar samtidig som deltakerne ikke føler noe press i forhold til prestasjon og skriftlig framstillingsevne. På bakgrunn av min kunnskap om lærersammensetningen i avdelingen har jeg en formening om at deltakerne kan bidra med den informasjon jeg trenger i forhold til å belyse studiens problemstilling.

1.7 Aktuelle offentlige dokumenter og rapporter

Det er ikke forsket på eller skrevet veldig mye om hvordan det konkret tilrettelegges for læreres læring i skolen. Når det gjelder betydningen av kvalitet i skolen og kompetanseheving, derimot, finnes det en del litteratur og offentlige dokumenter. Disse sier også noe om hvilken betydning læreren har for elevenes læring i tillegg til hvilket ansvar skoleledelsen har i arbeidet med å utvikle skolens totale kompetanse.

At læreren er en avgjørende faktor for elevenes læring slås fast i St. meld. nr. 30 (2003-2004) – «Kultur for læring». Der kan man på side 4 kan lese følgende: «Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004). Flere forskningsrapporter slår også fast at læreren er viktig for elevene, og at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes motivasjon for å jobbe med faglige aktiviteter. Cornelius-White (2007) har i sin metaanalyse av lærer-elevrelasjonen funnet at det gir generelt positivt utkomme på læring, atferd og følelser dersom lærer har fokus på eleven som person. Det fremholdes også at viktige trekk ved en lærer som fremmer gode lærer og elev relasjoner og elevenes læring er empati, varme, en støttende holdning og en ikke-dirigerende måte å være på (Cornelius-White, 2007). Fra myndighetenes side er det fokus på kvalitet og kompetanseutvikling i skolen. I St.meld. nr 31 (2007-2008) – «Kvalitet i skolen» – uttrykkes det eksplisitt at skoleledelsen har en viktig rolle i arbeidet med å bedre kvaliteten på opplæringen, og at etter- og videreutdanning for lærere må være en viktig del av planene for utvikling av skolens totale kompetanse (St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2007). Flere nyere stortingsmeldinger sier også noe om læring og kompetanseheving, og både i Meld. St. 19 (2009-2010) – «Tid til læring», og i Meld. St. 20 (2012-2013) – «På rett vei», er betydningen av kompetanseutvikling omtalt. I Meld. St. 20 vektlegges også en videreføring av kompetanse- og utviklingstiltak for skoler og skoleeier, samt økt lærerkompetanse med fortsatt satsing på videreutdanning for lærere (Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). I NOU 2014:7 – «Elevenes læring i fremtidens skole» – slås det fast at skolens ledelse er viktig for skolens pedagogiske utvikling og for elevenes læring (NOU 2014:7). Dette innebærer et behov for kompetente ledere både på rektornivå og på mellomledernivå som arbeider for å utvikle skolens totale kompetanse og nødvendig endringsarbeid knyttet til dette. Internasjonal forskning, blant annet gjennom rapporten fra TALIS-undersøkelsen i 2013 hvor 34 land er representert, og hvor den for Norges del omfatter alle trinn i grunnskolen samt videregående opplæring, sier også noe om læreres utdanning og kompetanseutvikling.

Rapporten slår blant annet fast at norske skoleledere skårer relativt lavt på faglig ledelse, og at det verken i Norge eller i de andre nordiske landene er vanlig at rektor observerer undervisningen i klasserommet. I de øvrige TALIS-landene svarer noe over halvparten av rektorene at de ofte observerer undervisningen (Caspersen, Aamodt, Vibe, & Carlsten, 2014). Det er en viktig lederoppgave å gi lærerne systematisk oppfølging og tilbakemelding på den jobben de gjør, og medarbeidersamtalen trekkes fram som et egnet verktøy til dette formålet. Imidlertid viser det seg at norske lærere i liten grad mottar slik tilbakemelding.

I rapporten heter det at lærerne som profesjonsgruppe skal være faglig sterke, ha autonomi til å fatte beslutninger basert på profesjonelt skjønn, ha gode muligheter for kompetanseutvikling og ha en arbeids-kultur- og form kjennetegnet ved samarbeid og kollektiv utvikling (Caspersen et al., 2014). Det essensielle spørsmålet blir da hvilken kompetanse læreren egentlig skal ha, og hvordan det legges til rette for tilegnelse av ønsket kompetanse.

Rapporten redegjør for begrepene formell lærerkompetanse, opplevd lærerkompetanse og prestasjonsrelatert lærerkompetanse hvor formell lærerkompetanse betegner de faktiske kvalifikasjonene læreren har i form av utdanning, opplevd kompetanse sier noe om i hvilken grad læreren oppleves som kompetent av elever, foreldre, kollegaer eller skoleledelse, og prestasjonsrelatert lærerkompetanse som handler om i hvor stor grad en lærer får fram gode resultater hos enkeltelever eller grupper over tid. Det kommer også fram gjennom rapporten at Norge er det landet, av alle deltakerlandene, som har brukt nest færrest dager på faglige- og profesjonelle utdanningsaktiviteter (Caspersen et al., 2014).

Den nyeste stortingsmeldingen sier også noe om læreres og skolelederes profesjonelle arbeid, og at disse profesjonene er avgjørende i forhold til elevenes læringsutbytte. Læring og utvikling skjer i samhandling mellom elev og lærer, og betydningen av et godt læringsmiljø løftes fram som en forutsetning for å fremme gode læringsprosesser (Meld.St. 28 (2015-2016), 2016). En videreføring av Ludvigsenutvalgets arbeid presenteres i NOU 2015:8 «Fremtidens skole». Utredningen slår fast at lærernes kompetanse og profesjonalitet vil være avgjørende for å kunne realisere innholdet i framtidens skole (NOU 2015:8, 2015).

2. Teori og teoretiske perspektiver på læring og endring

I dette kapittelet redegjøres det for aktuell teori knyttet til oppgavens problemstilling. Teorien benyttes senere i drøftingen av de empiriske funnene. Utdanningsmyndighetene legger klare føringer for skolen som en lærende organisasjon, og dette perspektivet belyses med tanke på læreres læring og utvikling og skoleleders utfordringer knyttet til å tilrettelegging og motivasjon for dette.

2.1 Læring og ulike perspektiver på læringsbegrepet

I følge Dewey må mennesker ha et behov eller en motivasjon for å utføre aktiviteter som fører til læring, og en vilje til å lære og utvikle seg (Dewey & Fink, 1974). Læring defineres på ulike måter, og kan knyttes til både et kognitivistisk og konstruktivistisk paradigme. Dette innebærer syn som sier at mennesket lærer gjennom undervisning og at de sosiale omgivelsene har betydning for individets læring og utvikling (Postholm og Rokkones 2012, s. 22). Læring defineres også som en varig endring som finner sted i det enkelte individ, den enkelte elev. Læringen kan være et resultat av den undervisning læreren bidrar med på skolen eller den kan skje gjennom dialog, samarbeid og i interaksjon med andre mennesker (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Videre kan læring ses på som en kontinuerlig prosess og noe som ikke bare skjer i skolen, men på alle arenaer og situasjoner man opplever gjennom livet og gjerne spontant i hverdagen. Slik tilegner vi oss det som ofte kalles «taus kunnskap» - den kunnskap og kompetanse vi får gjennom våre erfaringer og som vi ikke alltid er klar over at vi besitter og derfor heller ikke kan sette ord på eller forklare. Samfunnet er avhengig av at kunnskap og kompetanse ivaretas og videreutvikles. Kunnskap, ferdigheter og kompetanse ses på som avgjørende for samfunnsutviklingen, og nødvendig for at vi skal kunne opprettholde landets velstandsnivå. Faglig og politisk snakkes det om «kunnskapssamfunnet», og kreativitet og kunnskap anses å være betydelige faktorer i forhold til verdiskaping i tillegg til å bidra til enkeltmenneskers muligheter for selvrealisering gjennom å utnytte egne evner (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det anses å være tre hovedperspektiver på læringsbegrepet - behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt læringssyn. Det behavioristiske læringssynet oppfatter kunnskap som objektiv og kvantitativ. Kunnskapen finnes utenfor og ikke i individet, og læring forstås som endring av atferd som respons på ulike stimuli (Dysthe, 2001) slik Pavlov lærte sine hunder å respondere på ytre stimuli med straff og belønning som motivasjon for å oppnå læring. På

denne måten er det mulig å observere læringen. Menneskets tanker og følelser tas ikke hensyn til da det ikke kan observeres og derfor heller ikke kan forskes på. Forskerne innenfor denne retningen tilstrebet således en objektiv vitenskap og ønsket å studere det de mente var observerbart.

Det kognitive læringssynet skiller seg fra det behavioristiske synet ved at individet er aktiv deltaker i egen læring. Mennesket anses å være grunnleggende nysgjerrig og ha et ønske om mer kunnskap som settes inn i en sammenheng, et system. Jean Piaget sine teorier om skjemaer, assimilasjon og akkomodasjon er mest kjent innenfor dette læringssynet (Imsen & Eriksson, 1991).

Albert Bandura har utviklet den sosial kognitive teorien – en teori som anses å være en helhetlig teori om læring, forventning om mestring, motivasjon og regulering av atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bandura skiller mellom atferd og læring, og hevder at læring ikke alltid viser seg i form av endret atferd. Videre sier han at læring skjer på to ulike måter – gjennom observasjon eller gjennom egne erfaringer. Teorien forutsetter gjensidige forhold mellom en persons miljø, tanker, følelser og handlinger. Dette omtales som “triadic reciprocity”. Videre handler det om at mennesket setter seg egne mål og agerer i den hensikt å nå disse. Slik sett hevder Bandura at mennesket har innflytelse på eget liv. En helt sentral betingelse for å kunne fungere som agent i eget liv er å ha tro på egne evner til å utføre de oppgavene som er nødvendige for å nå målene sine (Skaalvik and Skaalvik 2005, s.51).

Sosiokulturell læringsteori bygger på synet om at læring skjer gjennom deltakelse i sosiale sammenhenger og gjennom bruk av språk. I et sosiokulturelt perspektiv på læring, utvikling og kunnskap ligger det nedfelt en spesiell interesse for hvordan de kunnskaper og ferdigheter mennesker har, videreføres i samfunnet og gjøres tilgjengelig i generasjoner (Säljö, 2002).

Individet er i forgrunnen og de sosiale omgivelsene har betydning for hvordan mennesket lærer og utvikler seg, og slik sett kan man hevde at mennesker lærer gjennom sine handlinger i møte med andre personer og de omgivelsene man lever og handler i (Ertsås & Irgens, 2012). Skolen er selvsagt en virksomhet som er av særlig interesse i forhold til læring. I dette miljøet er læring et overordnet motiv, og skolen er et sted hvor man tilegner seg kunnskap og trener opp sine ferdigheter.

I sosiokulturell læringsteori spiller språket en sentral rolle som kulturelt hjelpemiddel. Språket brukes for eksempel i samtale med lærere for å identifisere og sette ord på læreres tause kunnskap, pedagogisk syn og tidligere erfaringer med tanke på å fremme læreres læring (Ertsås & Irgens, 2012). For å overføre kunnskap og ferdigheter i samfunnet anses nettopp samtalen å være den viktigste mekanismen – den vil, uavhengig av hjelpemidler i form av for

eksempel moderne informasjonsteknologi, være den viktigste og mest grunnleggende måten å føre kunnskaper videre på, sier Säljö. Gjennom samtaler i skolen tar lærerne del i hverandres opplevelse av og forståelse av omverdenen, for videre å kunne bruke dette i egen lærervirksomhet og tenkning (Säljö, 2002). Med andre ord kan man si at det er den lærendes egen aktivitet som er sentral for kunnskapsdannelsen.

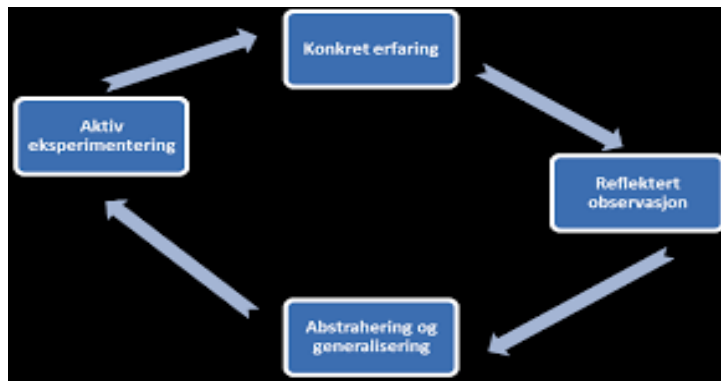
Refleksjon vil således være en helt sentral aktivitet i en slik læringsprosess da refleksjon anses å være selve nøkkelen til læreres læring og utvikling (Ertsås & Irgens, 2012). Refleksjon innebærer evnen til å studere egen atferd, og handler om å se tilbake på egne handlinger i den hensikt å endre handlingens karakter. I refleksjonsprosessen kan man bringe hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper nærmere hverandre. Teori og praksis føres sammen, og refleksjon brukes som redskap for å utvikle begge (Ertsås & Irgens, 2012). I skolen er læring den sentrale aktiviteten, og elevene er prisgitt lærernes kompetanse og kapasitet. I følge Michael Fullan er det en forutsetning for arbeidet i skolen å dra i samme retning da den kollektive kapasiteten produserer kvalitetslærere som jobber i et fellesskap og dermed har stor gjennomslagskraft (Fullan 2014, s. 95).

2.2 En lærende organisasjon

Peter Senge (Senge & Lillebø, 1999) definerer en lærende organisasjon som en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen framtid. For skolen som organisasjon vil dette innebære at lærerne lærer, og at denne læringen igjen kan danne grunnlaget for kollektiv endring (Caspersen & Halland, 2014). Tradisjonelt har skolen vært forbundet med elevenes læring, men etter hvert har det vokst fram en forventning om at skolen også skal handle om lærernes læring – læring som kommer elevene til gode gjennom blant annet økt fokus på kvalitet. Dermed dukket også argumentene fram for å gjøre skolen til en lærende organisasjon hvor man arbeider på en slik måte at skolen lærer av egen praksis (Lillejord, 2003). Arbeidet som gjøres på skolen blir gjenstand for refleksjon og vurdering, og det man finner brukes aktivt for å forbedre praksisen. Prosessen kan sies å være kontinuerlig, da det hele tiden vil dukke opp nye situasjoner og sosiale sammenhenger hvor stadig nye spørsmål dukker opp. Sentrale spørsmål vil alltid være hvorvidt skolens praksis bidrar til utvikling til en lærende organisasjon og videre om skolens praksis – pedagogisk og didaktisk – bidrar til et godt læringsmiljø for elevene. Læring handler jo ikke bare om å tilegne seg teorikunnskap, men kan også anses å være en dannelsesreise som gjør elevene i stand til å møte et krevende samfunn og til å utvikle seg til ansvarsbevisste samfunnsborgere.

De gamle grekernes begrep *paideia* betyr intellektuell og moralsk danning, og ble betraktet som utilstrekkelig dersom den ikke var forankret i læring og visdom – *mathesis* (Raaen 2008, s. 27). Slik sett kan man si at danning og visdom hører sammen, og at danning dermed er en naturlig del av den personlige veksten og utviklingen elevene gjennomgår gjennom opplæringen i skolen. I tillegg kan man anta at danningen også har en samfunnsmessig side da den kunnskapen og kompetansen elevene tilegner seg bidrar til å gjøre dem i stand til å handle i det offentlige rom (Raaen, 2008). I en lærende organisasjon har lederen en sentral rolle. I skolen settes de pedagogiske lederferdighetene på prøve da lederen, i tillegg til å være aktiv deltaker, også skal lede og koordinere aktiviteter som omhandler læring både hos elever, foreldre, lærere, ledelse og den totale organisasjonen. Dette er en særdeles krevende oppgave, men en dyktig skoleleder evner å legge til rette for og organisere lærernes læringsprosesser. En god skoleleder fungerer som en lærer for sine ansatte (Lillejord, 2003). For å lykkes i arbeidet har skoleleder en viktig oppgave i å skape rom for og møteplasser for gode, åpne og inkluderende samtaler. Skolen skal også være et sted hvor lærere lærer og utvikler seg, og det er derfor nødvendig at skoleleder har et større fokus på sitt pedagogiske lederansvar og utviklingen og etableringen av nye læringsarenaer enn tradisjonen tidligere har vært. Lærere oppfattes som en autonom gruppe som selv fungerer som ledere i klasserommet og som viktige bidragsyttere og aktører i interne læringsprosesser, og skoleleder må samhandle og samarbeide med lærerne i utviklingen av skolen som en lærende organisasjon. Det kan ligge en utfordring i spenningsfeltet mellom å finne balansen mellom denne autonomien og konsentrasjonen om felles oppgave (Lillejord, 2003).

Arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon kan anses å være et endringsarbeid. Slike endringer er komplekse, men planlagt endring er mulig å få til dersom man lykkes i å velge rett endringsstrategi og at endringen ledes på riktig måte (Jacobsen, 2012). Dette innebærer at endringsprosessen må tilpasses typen endring som skal gjennomføres og at ledelsesformen passer kontekst og prosess. Skal man lykkes med endringer er det altså avgjørende å velge rett endringsstrategi. Man kan skille mellom to hovedstrategier for endring – strategi E som har til formål å skape økt økonomisk verdi for eierne, og strategi O som har til formål å utvikle menneskelige ressurser i en organisasjon og å skape en kultur kjennetegnet av stort engasjement (Jacobsen 2012, s. 53). Her snakker man oftere om utvikling enn om endring. Endringsprosessen kan illustreres som en sirkel og betraktes som noe som foregår kontinuerlig og over tid, og hvor målet for endringen er organisasjonenes evne til læring. Gjennom å skape en lærende organisasjon kan man få organisasjoner til fortløpende å endre seg og tilpasse seg det som skjer i samfunnet rundt.



Figur 1 (Jacobsen, 2012, s. 166)

Imidlertid er det viktig å ha i tankene at det ikke er organisasjonen som lærer, men individene i den. De som arbeider i organisasjonen må være villige til, og ha evne til å lære, og til å spre kunnskap innad.

2.3 Profesjonenes læring i skolen

Skoleeiere og skoleledere har ansvar for én sentral profesjonsgruppe - lærerne. Å ha en profesjonsutdanning innebærer kompetanseutvikling som setter læreren i stand til å utføre arbeidet sitt bedre enn andre – en kompetanseutvikling som fortsetter så lenge læreren er i arbeid (Irgens, 2012). Læreres læring defineres som en aktiv prosess som leder til endring når det gjelder kunnskap og overbevisninger og/eller endring i undervisningspraksis (Postholm & Rokkones, 2012). Som lærer skal man til enhver tid være faglig oppdatert og i kontinuerlig utvikling både personlig og profesjonelt. Læreres profesjonelle utvikling handler om læreres læring, hvordan de lærer å lære og om hvordan denne kunnskapen benyttes i praksis for å fremme og støtte elevenes læring (Postholm and Rokkones 2012, s. 22). Denne læringen kan skje på mange ulike måter – både formelt og uformelt. Lærere lærer blant annet gjennom eksterne og interne kurs, gjennom refleksjonssamtaler med kollegaer, gjennom kollegaveiledning og observasjon av andres undervisning og gjennom samtaler med foreldre og foresatte.

En organisasjon kan sies å ha en kultur for læring når det arbeides systematisk for å løse problemer, man lærer av egne og andres erfaringer, tilegner seg nye tilnæringsmåter og deler kunnskap med hverandre innad i organisasjonen (Arneberg & Overland, 2013). Skal

skolen som organisasjon kunne verdsette kunnskap, må den være oppmerksom på den kunnskapen som allerede finnes og ha en kultur for å vektlegge og nyttiggjøre seg denne gjennom ulike former for kunnskapsdeling. For å lykkes med dette, er det en forutsetning at de som jobber på skolen har tro på og forstår at kunnskapsdeling er viktig for skolen som helhet, og et ledd i å utvikle en lærende skolekultur. Empiriske studier har vist at læreres og skolelederes læring foregår i langt større grad knyttet til utførelsen av arbeidet og kollegaer imellom enn som planlagte formelle endringsprosesser (Arneberg & Overland, 2013). I den pedagogiske hverdagen finnes mange muligheter for lærerne til å lære, og flere forskere mener at læreres læring bør skje i praksis (Postholm & Rokkones, 2012). Skal læreres kunnskaper og ferdigheter styrkes med mål om en forbedring av praksis, er det fem kjennetegn ved læreres læring som er av betydning:

1. Innholdsfokus
2. Aktiv læring
3. Sammenheng
4. Varighet
5. Samarbeid/ kollektiv deltakelse

(Postholm og Rokkones, 2012, s. 28)

Kunnskap om fag og kunnskap om hvordan elever lærer omfattes av begrepet innholdsfokus. Aktiv læring kan for eksempel være å bli observert av en lærerkollega i en undervisningstime for deretter å få konstruktive tilbakemeldinger og ha en diskusjon rundt hva som skjedde i situasjonen. Sammenheng kan dreie seg om hvorvidt innholdet i læreres læring er konsistent i forhold til førkunnskaper, mens varighet sier noe om at ulike lærings- og utviklingsaktiviteter bør skje over noe tid da samarbeid anses å være en viktig faktor for å lykkes med utviklingsarbeidet. Lærere kan da lære sammen og av hverandre. Skoleledelsen har en viktig oppgave i å tilrettelegge for slik læring og å lede utviklingsprosessene. Tid og nødvendige ressurser er nøkkelord i denne sammenhengen (Postholm & Rokkones, 2012). Lærere er en autonom gruppe, og autonomien kan ivaretas ved at det er lærerne selv som identifiserer sine læringsbehov og læringsmål. Med utgangspunkt i undersøkelser av egen praksis kan lærerne utvikle sin profesjonalitet gjennom refleksjon. Refleksjonen kan føre til en endring av praksis dersom lærerne får mulighet til å planlegge, implementere og evaluere praksisen. Skoleleder bør etablere støttesystemer for dette arbeidet og etablere en felles visjon for retningen på arbeidet. Læring skjer ikke bare individuelt, men også kollektivt (Postholm & Rokkones,

2012) og lærersamarbeid er et tema som får mye oppmerksomhet av forskerne. Postholm og Rokkones viser blant annet til forskerne Lawrence og Chong når de skriver om lærersamarbeid for læreres læring. Disse forskerne beskriver i sine studier en metode kalt «Lesson study». Dette innebærer at flere lærere planlegger undervisning sammen. En av lærerne gjennomfører timen mens de andre observerer. Timen etterfølges av samtale og refleksjon av hva som skjedde på bakgrunn av det som på forhånd var planlagt. Planen endres eventuelt på bakgrunn av dette, før en annen lærer gjennomfører en ny time med de andre som observatører. Opplegget gir lærerne mulighet for å forbedre og utvikle egen pedagogiske praksis, samtidig som det styrker det kollegiale forholdet og forbedrer lærerens selvtillit. Utfordringene ligger i å finne nødvendig tid for å gjennomføre opplegget i en hektisk skolehverdag med mange og tidkrevende oppgaver. I tillegg er det en kjensgjerning at endringsarbeid tar tid (Postholm & Rokkones, 2012).

Nederlandske forskere har i studier funnet at parsamarbeid lærere imellom kan være nyttig for læreres læring. Lærerne observere hverandre og gir hverandre feedback på undervisningen, noe som har vist seg å føre til endring i undervisningspraksis. Presset læreren føler når han vet at han skal observeres, fører til at han eksperimenterer med nye metoder og strategier for å gjøre det hele mer interessant også for observatøren. Å diskutere erfaringene i etterkant i et trygt miljø preget av tillit vil føre til at lærerne lærer. Skoleleders oppgave er å skape gode relasjoner mellom kollegaer og en atmosfære som gjør dette mulig. Å jobbe på denne måten har, i tillegg til at lærere lærer, også til hensikt å gi elevene et bedre utbytte av undervisningen. Et annet viktig perspektiv forskerne har funnet, er at lærere som har en indre motivasjon for å lære, vil delta i utviklingsprogram selv om det ikke støttes med tid og tilrettelegging av timeplanen fra skoleleders side. Ergo kan man si at det må være en vilje til stede for å lære og ikke bare strukturell tilrettelegging (Postholm & Rokkones, 2012).

Halvor Bjørnsrud er en av norske skoleforskere som har jobbet mye med tolkning av det norske læreplanverket. Han ser på utviklingen av læreplanene i et historisk perspektiv, og skriver at teamarbeid blant lærere er vektlagt både i L97 og Kunnskapsløftet, og at begge planene mener dette er en forutsetning for å lykkes med en opplæring som møter elevenes behov. Bjørnsrud påpeker videre at dette lagarbeidet stiller nye krav til skoleledelsen da planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen i langt større grad enn tidligere vil kreve felles innsats av skoleledere og lærere. Skoleledelsen skal være nøkkelpersoner i utviklingsarbeidet og fungere som ressurspersoner for lærerne. Han fremhever også at det i Kunnskapsløftet ses på læreres og skoleleders læring som en sentral forutsetning for skolen som en lærende organisasjon (Bjørnsrud & Nilsen, 2011).

Læreres læring er å betrakte som en del av læreres profesjonelle utvikling. Et interessant aspekt ved dette er hvorvidt læreres læring påvirker elevenes læringsutbytte. Postholm og Rokkones viser til en studie gjort av Timperley, Wilson, Barrar og Fung fra New Zealand som sier at elevenes utbytte var relatert til faglig, personlig og sosialt utbytte (Postholm & Rokkones, 2012).

Gjennom studiene ble det identifisert syv deler som er essensielle i en profesjonell læringsammenheng:

1. Å sørge for tilstrekkelig tid til utvidede muligheter til å lære og til å bruke tiden effektivt
2. Å engasjere ekstern ekspertise
3. Vektlegging på å engasjere personer i læringsprosesser heller enn å være opptatt av frivillighet
4. Å utfordre problematiske diskurser
5. Å sørge for muligheter til samhandling i profesjonelle fellesskap
6. Å påse at innholdet i læringsarbeidet er i samsvar med politiske trender
7. Å påse at leder aktivt leder de profesjonelle læringsmulighetene i skoleaktiviteter

(Postholm og Rokkones, 2012, s. 39)

Tid viser seg å være et vesentlig element i planlegging av læringsarbeid. Det er også viktig å se på hvordan tiden brukes for å oppnå ønsket effekt av arbeidet – økt læringsutbytte for elevene. I studien vises det til at lederne aktivt støttet lærernes profesjonelle læring, og at de noen ganger også deltok selv. Viktige lederoppgaver synes å være tilrettelegging og organisering av selve læringsarbeidet, og å gi lærerne tilgang på ekspertise og mulighet for å møtes for å diskutere og bearbeide ny informasjon. Forskerne i studien sier at i effektive profesjonelle fellesskap støttes deltakerne til ny innsikt, til å forstå denne innsiktens betydningen for undervisning og til å analysere hvilken effekt og betydning dette har for elevenes læring (Postholm & Rokkones, 2012). Skoleleders støtte og motivering for læreres læring er avgjørende for om videre tilegnelse og bruk av kunnskap og ferdigheter opprettholdes. Samtidig må også lærerne være villige til å delta i ulike læringsprosesser for å utvikle egen profesjonelle læring. Det handler om at lærere selv må lære seg hvordan de lærer og hvordan de kan ta denne kunnskapen i bruk i undervisningen slik at elevenes læringsutbytte øker (Postholm & Rokkones, 2012).

Arneberg og Overland (2013) referere til Nyhus når de skriver at skolelederes og læreres læring kan foregå på tre nivåer – første, andre og tredje ordensnivå (Arneberg and Overland 2013, s. 86). Første ordensnivå omhandler ubevisste eller bevisste opplevelser og atferd hos praktikerens hvor ulike handlinger og aktiviteter inngår. Det andre ordensnivå innbefatter hensikten praktikerens har med det han gjør og omfatter blant annet mål og visjoner som ligger til grunn for ulike handlinger. På siste nivå finnes bevisste eller ubevisste grunnleggende antakelser om verdier, normer og kunnskap læring, skole og oppdragelse (Arneberg & Overland, 2013). Nivåene illustreres ofte som et isfjell hvor første ordensnivå er synlig over vannflaten og dermed kan observeres av personen selv eller av andre. Andre og tredje ordensnivå befinner seg under vannet og er dermed ikke mulig å observere direkte. Gjennom refleksjon kan man bevisstgjøre noe av det som er ubevisst innenfor nivåene, og kommunikasjon og læring på første nivå er rettet mot læreres og skolelederes atferdsendring innenfor en gitt kontekst, på andre nivå mot intensjonene med det som gjøres og på tredje nivå mot skole, læring og oppdragelse og grunnleggende antakelser om dette. Læringsnivåene vil speiles av det samarbeidet som foregår i skolen. Arneberg og Overland (2013) viser til Moos og Thomassens fem nivåer for samarbeid. På nivå én oppleves samarbeidet som påtvungent og således bortkastet bruk av tid, på nivå to fordeles oppgavene mellom lærerne for å kunne være mest mulig effektive og spare tid. Disse to nivåene kjennetegnes altså av å være vanemessige i forhold til atferd og tenkning. Lærerne er derfor sjelden bevisst på hvorfor de tenker og handler som de gjør, og man kan kjenne igjen skolens og klasserommets rutinemessige atferd som ofte uttrykkes ved uttalelser som for eksempel «Slik har det alltid vært hos oss». På det tredje nivået er det vanlig å dele erfaringer og jobbe for å nå bestemte mål men tenkningen er rutinemessig og lærerne reflekterer ikke over de erfaringene de gjør seg i forbindelse med opplæringen. Samarbeidet på det fjerde nivået omhandler planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæring, og lærerne er i større grad i stand til å reflektere, være kritiske og ta andres perspektiv. På femte og siste nivå foregår systematisk erfaringsutveksling, og lærerne opplever at utvikling og praksisfornying ikke bare er den enkeltes ansvar, men hele skolens. Kritisk og bevisst refleksjon kan føre til ny forståelse (Arneberg og Overland 2013, s. 88). Samtidig må skoleledelsen være klar over at læring og utvikling krever tid og tilpasning, og legge til rette for dette ved å skape møteplasser og rom for faglige diskusjoner.

2.4 Lærers profesjonelle yrkesutøvelse

Som profesjonelle yrkesutøvere forventes det av lærerne at de stadig forbedrer yrkesutøvelsen sin og holder seg faglig oppdatert. Lærerne må kunne begrunne det de gjør faglig, og dette fordrer teoretiske kunnskaper, og evne til å benytte disse kunnskapene i eget arbeid. Å forstå forholdet mellom teori og praksis er en forutsetning. Ertsås og Irgens viser til Wenigers tenkning om teoribegrepet hvor han hevder at teorien har en viktig funksjon for både praksis, handling og erfaring – begrep han mener alle er teoriladet (Ertsås & Irgens, 2012). Dette innebærer at praksis er støttet og omringet av teori, og at lærere som profesjonelle yrkesutøvere må ha et teoretisk fundament for sin pedagogiske praksis. Lærerens teori er ikke alltid artikulert, men kan komme til syne gjennom lærerens praktiske handlinger. Den artikulerte teorien er teorien læreren er seg bevisst, er den som brukes for å begrunne egne handlinger, og sette ord på hvordan egen yrkesutøvelse forstås. Teori kan også brukes for å analysere den praktiske virksomheten med det som mål at man fortløpende skal kunne forbedre praksis (Ertsås & Irgens, 2012). Det forutsettes at lærere som profesjonelle yrkesutøvere er i stand til kritisk å reflektere over egen praksis, analysere hva som skjer og begrunne det som utføres overfor både kollegaer, ledelse, elever, foreldre og myndigheter. Dette fordrer teoretiske kunnskaper og evne til å kunne teoretisere rundt egen tenkning og praksis. Å være i stand til å teoretisere kan, ifølge Ertsås og Irgens, gjøre en lærer dyktigere til å identifisere, forstå, begrunne og forandre tanke- og handlingsmønstre knyttet til yrkesutøvelsen (Ertsås & Irgens, 2012). Dersom lærere utelukkende baserer seg på egne erfaringer som grunnlag for å gjenta handlinger, eller kun kopierer kollegaer, vil læreres profesjonelle autoritet svekkes og kvaliteten på arbeidet vil lide. Læreres kunnskapsutvikling beskrives gjennom teoretisering som en prosess som kontinuerlig pågår og som kjennetegner profesjonelle lærere. Prosessen innebærer både kunnskapsutvikling og profesjonell bevisstgjøring. For å oppnå autoritet som lærer, er det en forutsetning at man kan begrunne de valgene man tar. Begrunnelsene bør knyttes til sentrale styringsdokumenter, regler og bestemmelser, teorier, modeller og funn gjort i nyere forskning i tillegg til egne erfaringer og eventuelt kollegaers erfaringer. Dersom en lærer ikke innehar en slik profesjonell autoritet, vil det være vanskeligere å bli anerkjent og å bli hørt i ulike situasjoner (Ertsås & Irgens, 2012). I Stortingsmelding nr. 31 –«Kvalitet i skolen» – kan man lese en bekymring for og uro over at lærere er en profesjonsgruppe som i liten grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap og som holder seg lite orientert om nyere forskning som er relevant for egen yrkesutøvelse (St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2008).

Et annet aspekt ved læreres profesjonelle yrkesutøvelse, er det arbeidet som gjøres med å fornye og utvikle skolens pedagogiske virksomhet. I denne forbindelse er det viktig å se på hvilket handlingsrom den enkelte lærer har. Skolens rammer er avgjørende, og regulerer lærernes grad av frihet og handlingsrom. Rammene deles ofte inn i to hovedkategorier – de overordnede rammene og de nære rammene (Arneberg & Overland, 2013) hvor de overordnede rammene er nedfelt i læreplanverk og skolen eget regelverk, og de nære rammene er knyttet skolens virksomhet. De nære rammene deles inn i følgende fem kategorier:

1. Sosiale rammer
2. Organisatoriske rammer
3. Tidsrammer
4. Fysiske rammer
5. Restrammer

(Arneberg og Overland 2013, s. 97)

Læreres og skolelederes kunnskap om planer, lovverk og avtaler er en viktig rammefaktor, sammen med hvilket fokus lærere har – er det på seg selv og hvilke oppgaver man har som lærer, eller er oppmerksomheten rettet mot elevene og deres læring? Profesjonelle lærere som er aktive i forhold til å utnytte eksisterende rammer, vil kunne oppnå et stort handlingsrom i opplæringen (Arneberg & Overland, 2013). Handlingskompetanse er et begrep som naturlig kan knyttes til dette arbeidet. Handlingskompetanse innbefatter begreper som erfaring, myndighet og dannelse, og er avhengig av de erfaringer den enkelte har med å bestemme i eget liv og selv være i stand til å gjøre noe for å endre en situasjon (Arneberg & Overland, 2013).

Handlingskompetanse kan defineres på følgende måte:

«Handlingskompetanse er en personlig kapasitet som innebærer evne og vilje til å avdekke handlingsmuligheter i forhold til samfunnsmessige problemstillinger og på bakgrunn av dette handle med henblikk på å løse disse. Handlingsbevissthet og motivasjon for handling framkommer som et resultat av kritisk tenkning og handlingserfaringer som samlet utvikler, men også utvikles, gjennom grunnleggende personlige verdier, tolkningskriterier og personlighetsmessige faktorer».

(Arneberg og Overland, 2013, s. 100)

Lærere besitter ulike handlingskompetanser, og har dermed et grunnlag for videreutvikling dersom de bestemmer seg for aktivt å delta i utviklingen av skolen. Handlingskompetansen kan sies å være et dannelsesideal, og på skoler der lærere og skoleledere har pedagogisk dannelse og et ønske om å delta i utviklings- og læringsarbeid finnes det en høy handlingsberedskap.

2.5 Pedagogisk ledelse i skolen

Å være leder i norsk skole er en krevende oppgave – av noen beskrevet som nærmest umulig da den omfatter så store og ulike oppgaver som å ordne praktiske ting en vaktmester kunne gjort til omsorgsoppgaver og krevende møter med foreldre. I tillegg jobber skoleleder opp mot overordnede myndigheter, og mye tid går med til administrasjon og oppgaver knyttet til rapporteringer og dokumentasjon av virksomheten. Skoleleder har mange utfordringer, og i skolen som lærende organisasjon må leder bruke tid på å identifisere og analysere sider ved skolens arbeid som er problematiske og vanskelige. For å generere kunnskap i skolen, må leder i tillegg være faglig engasjert, være nærværende i skolehverdagen i form av å være aktiv i de læreprosessene som foregår i skolen. Det å drive pedagogisk ledelse betraktes både som en kulturell og en relasjonell aktivitet (Lillejord 2003, s. 120), noe som innebærer samhandling med lærerne og å ha relasjonen i fokus. Gjennom slik relasjonell aktivitet skapes også en nærhet til medarbeiderne – nærhet gjennom å lytte, undersøke og be om lærernes synspunkter for slik å få tak i ulike perspektiver på utfordringer og muligheter som finnes i skolen. Hensikten kan noen ganger være å endre en etablert praksis som ikke lenger er hensiktsmessig med tanke på videre utvikling av organisasjonen. Det er svært krevende å endre skolen, og det er forståelig at skoleleder kan fristes til å gi tapt da interessekonfliktene i endringsarbeidet kan bli så store at de oppleves som uoverkommelige. En erfaren leder vet også at konflikter som er roet ned for en periode, har en tendens til å dukke opp igjen – gjerne mer intense enn forrige gang. Tradisjonelt sett har hver lærer hatt ansvar for sin klasse, sine elever – et individuelt ansvar – mens i en lærende skole ønsker man et større kollektivt ansvar for alle elevene hvor lærerne finner en felles profesjonell forankring for arbeidet som skal gjøres – med utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger og på det enkelte fags premisser (Lillejord, 2003).

Alle som har opplevd å få en ny leder, vet at denne lederens personlighet, personlige egenskaper og lederstil vil gjøre en forskjell – stor eller liten - i organisasjonen. En ny leder representerer en endring – en endring noen liker og ser på som positiv mens andre misliker

endring sterkt og opplever dette som utrygt. Uansett vil en ny leder sette sitt preg på arbeidsplassen og på de som jobber der, og også på kulturen. En god skoleleder innehar relasjonelle ferdigheter og evner å samhandle og interagere med de ansatte (Lillejord, 2003). Hva lederen gjør av handlinger og aktiviteter for å utvikle en positiv kultur og utvikle skolen til en lærende organisasjon er essensielt og av stor interesse for lærerne. Hvordan lederen bruker sin sosiale kompetanse og relasjonelle kompetanse for å skape og utvikle glede og entusiasme i arbeidsdagen er også viktig da trivsel og trygghet blant lærerne er av stor betydning for å skape grunnlag for endring. Moderne ledelse er sett på som et teamarbeid og ikke noe skoleleder utøver alene (Lillejord, 2003). I tillegg henger skoleutvikling nær sammen med samfunnsutvikling, og praksis må endres i takt med politikken og føringer som presenteres i stortingsmeldinger, læreplaner, lover og forskrifter. For å følge opp dette må skoleleder jobbe nært lærerne i skolen og i læringen som skjer der. Læring er skolens primær oppgave og kjerneaktivitet. Slik sett må skoleledelse som pedagogisk ledelse være integrert, heller enn ledelse som befinner seg utenfor organisasjonen (Lillejord, 2003). Pedagogisk ledelse kan, ifølge Lillejord (2003), forstås som ledelse av læringsprosesser, og fordrer at skoleleder innehar nødvendig pedagogisk innsikt for å lede og koordinere disse læreprosessene – ikke bare elevenes læring, men også lærernes læring. Skoleleder i dag har mange administrative oppgaver som vesentlig handler om drift av selve organisasjonen, og omfatter blant annet styring av økonomi, organisering og informasjonsoppgaver. Disse oppgavene innebærer for mange ledere et stort press da det ofte er oppgaver som ikke kan vente, men som må løses der og da. Å stå imot et slikt press er en av de største utfordringene skoleleder har. Da det heller ikke går et klart skille mellom administrative og pedagogiske lederoppgaver, må skoleleder evne å drive ledelse i dette spenningsfeltet på en fornuftig måte (Lillejord, 2003). I tabellen under illustreres forholdet mellom pedagogisk ledelse og administrativ ledelse i skolen.

Skoleledelse	
Pedagogisk ledelse	Administrativ ledelse
Orientert mot lærings- og utviklingsprosesser	Opptatt av struktur, prosedyrer og produkter
Bygger på verdier og normer fra en livsverdenskontekst	Henter verdier og normer fra systemet
Kommunikativ rasjonalitet	Instrumentell rasjonalitet

Tabell 1 (Lillejord, 2003, s. 110)

Det handler om å finne en balanse mellom disse perspektivene slik at både planer, økonomi, organisering, relasjoner og lærings- og utviklingsarbeid ivaretas.

Pedagogisk ledelse er en mangetydig betegnelse. I følge Cato Wadel finnes det to typer pedagogisk ledelse – produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse (Wadel, 1997).

Wadel presenterer inndelingen i følgende skjema:

Pedagogisk ledelse	
Produktiv pedagogisk ledelse	Reproduktiv pedagogisk ledelse
Opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser som går ut over det å tilegne seg bestemte kunnskaper. Går ut fra at det er viktig å skape ny kunnskap gjennom sosial samhandling i organisasjonen.	Leter etter ferdige svar og løsninger på problemer. Mener at et finnes bestemte kunnskaper eller ferdigheter som er utviklet i form av metode og teknikker, som det er viktig å lære.
Kommunikativ rasjonalitet	Instrumentell rasjonalitet

Tabell 2 (Lillejord, 2003, s. 119)

Ut i fra skjemaet leser man at en reproduktiv pedagogisk leder vil være opptatt av at det finnes ferdige svar og løsninger på problemer og utfordringer, og at man løser problemene dersom man tilegner seg spesielle kunnskaper og ferdigheter. Lederen må inneha alle svarene selv og vite hva som skal gjøres i enhver situasjon, og hvordan det skal gjøres for å oppnå de resultatene som er ønskelige. Den produktive pedagogiske lederen derimot ser det som viktig å ha blikket rettet mot skolens læringsprosesser og sette i gang refleksjonsprosesser som bidrar til å skape ny kunnskap og at den som lærer gjør kunnskapen til sin egen og kan bruke den i nye sammenhenger (Lillejord 2003, s. 119).

Et av kjennetegnene på en moderne kunnskapsorganisasjon er medarbeidere med bred kunnskap og spisskompetanse, og som ofte kan mer om eget fagfelt enn de som skal lede dem. Dette kan være utfordrende for ledelsen da det gjerne fører til at lederoppgaver fordeles på flere. Den tradisjonelle hierarkiske oppbygningen flater ut, men det er lederen som holdes ansvarlig dersom noe ikke fungerer og kvaliteten forringes. Det er imidlertid nødvendig i en lærende organisasjon å se på ledelse som en prosess hvor både de som ledes og de formelle lederne involveres (Lillejord, 2003). Det viktigste er at det iverksettes aktiviteter som fører til læring heller enn at fokus rettes mot hvem som leder eller utfører denne prosessen. Ledelse

ses således på i et relasjonelt perspektiv hvor prosesser og samhandling er det viktigste, og hvor lærerne oppmuntres til å bruke sitt initiativ og sin kreativitet. Fordelene ved et slikt perspektiv er at flere trekkes med i prosessene, mens utfordringene kan ligge i faren for økt konfliktnivå når mange skal si sin mening og trekkes med når beslutninger skal tas. Et spenningsfelt ligger også i at skolen som lærende organisasjon har et så stort fokus på undervisning at selve læringen skyves i bakgrunnen. I en lærende organisasjon er det læringen som må være hovedinteressen. Skoleleder har en viktig jobb å gjøre i forhold til å utvikle en kultur i skolen hvor lærerne opplever gode muligheter for faglig vekst og utvikling og hvor læring vokser og gror (Lillejord, 2003). Dette fordrer at skoleleder engasjerer seg og deltar i diskusjoner og refleksjonssamtaler med lærerne. Dette innebærer videre at skoleleder veileder lærerne i refleksive læringsprosesser – hvilket er nødvendig og en forutsetning for en lærende skole som skal lære gjennom diskusjoner, refleksjoner og undersøkelser, og foretar analyser av hvilke forutsetninger som legges til grunn for handlingene som utføres i skolen (Lillejord, 2003).

Kristin Helstad referere til blant annet Møller og Scherp og Scherp når hun skriver at pedagogisk ledelse omtales som selve kjernen i skolelederarbeidet, og at ledelse og skoleutvikling må forstås i sammenheng (Helstad, 2011; St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2008). Rektor og lærerne bør ha samme forståelsesramme når det gjelder hva som skjer i skolehverdagen og av elevenes læring. Helstad viser videre til en større metaundersøkelse av skoleledelsens effekt på elevenes læring, og presenterer fem områder signifikante for ledelsespraksis – å etablere mål og forventninger, å kunne bruke ressurser strategisk, å planlegge, koordinere og evaluere undervisning og læreplaner, å fremme og delta i lærernes læringsprosesser, og å sikre et systematisk og støttende læringsmiljø (Helstad, 2011). Det å være skoleleder krever mot til å være tydelig og til å gå nye veier i utviklingsarbeidet, og skolens ledelse kan relateres både til styring i skolen og styring av skolen (Berg, 1999).

2.6 Ledelse sett i lys av human resource-perspektivet

Bolman og Deal beskriver fire ulike fortolkningsrammer for å forstå en organisasjon – det strukturelle perspektivet, human resource-perspektivet, det politiske perspektivet og det symbolske perspektivet (Bolman, Deal, & Thorbjørnsen, 2009). Human resource-perspektivet har fokus på organisasjonen og menneskene i den og hva disse gjør for og med hverandre. Et av synene innen dette perspektivet er at den enkelte person i organisasjonen kan bruke sine evner og krefter samtidig som organisasjonen også har nytte av

det og tjener på det. Hva mennesker gjør for og med hverandre innad i en organisasjon er altså det essensielle innenfor human resource-perspektivet. Human resource-rammen bygger på arbeidene til Mary Parker Follett og Elton Mayo, og følgende grunntanker er sentrale:

- Organisasjoner eksisterer for å oppfylle menneskelige behov
- Enkeltmennesker og organisasjoner trenger hverandre
- Når den enkelte og systemet er dårlig tilpasset hverandre, vil den ene eller begge parter lide under det
- En god tilpasning er til gagn for begge parter

(Bolman og Deal, 2009, s. 150)

Menneskelige behov er sentralt i dagliglivet – alle har dem og de eksisterer også i forbindelse med jobb hvor ledere prøver å forstå de ansattes behov. Behov kan defineres på følgende måte: «...en genetisk disposisjon for å gjøre visse erfaringer framfor andre» (Bolman og Deal, 2009, s. 152). Abraham Maslows behovshierarki er en velkjent modell for strukturering av menneskelige behov. Maslow grupperte behovene i fem grunnleggende kategorier som han plasserte fra lavest til høyest – fra grunnleggende fysiologiske behov som mat og trygghet til toppen av hierarkiet hvor man finner kategorien selvrealisering. Han hevdet at trangen til for eksempel mat dominerer og må tilfredstilles før behovene høyere i hierarkiet melder seg. Teorien har vært gjenstand for mye kritikk da det har vært vanskelig å underbygge holdbarheten i den, men ikke desto mindre har den likevel hatt stor innflytelse innenfor ledelse (Bolman et al., 2009).

De menneskelige behovene ytrer seg ulikt fra person til person og fra situasjon til situasjon, og forhold i omgivelsene er det som gjør det mulig for mennesker å overleve og utvikle seg. Menneskelig atferd anses å være resultatet av et samspill mellom arv og miljø men som læring kan gripe inn i og endre. Det er behovene våre som styrer atferden vår, og våre tidligere erfaringer og opplevelser i livet vil påvirke hvordan disse behovene kommer til uttrykk.

Organisasjonsledelse i et human resource perspektiv bygger på at man kan bruke tilfredse medarbeideres evner og krefter effektivt. Organisasjonen nyter godt av ansatte som trives og finner mening i det arbeidet de utfører. Gjennom en rekke ulike strategier, som for eksempel trygge ansettelsesforhold, medbestemmelse, teambygging og gode lønnsvilkår, styrkes båndene mellom organisasjonen og den ansatte (Bolman et al., 2009). Å investere tid og

ressurser i å utvikle engasjerte, dyktige og motiverte medarbeidere kan gi arbeidsgiver en strategisk fordel, og er helt i overensstemmelse med grunntanken i human resource – tenkningen. De organisasjonene som er dyktige på å forstå og gi respons på de ansattes behov, er også de som lykkes og gjør det godt (Bolman, Deal et al. 2009, s. 164).

3. Vitenskapsteoretisk veivalg og metode

I dette kapittelet redegjøres det for oppgavens vitenskapelige tilnærming, metoden brukt for innhenting av empiri og begrunnelse for de valgene jeg har tatt i forhold til oppgavens problemstilling: «Hvordan kan skoleledelsen motivere for og tilrettelegge for læreres læring?».

Oppgavens problemstilling og undersøkelsesområde er avgjørende for utvikling av forskningsdesignet og for valg av metode. Forskningsdesignet er en skisse til hvordan undersøkelsen skal utformes og omfatter alle trinn i prosessen – innsamling av datamateriale, dataanalyse og rapportering (Ringdal, 2013).

Jeg har valgt å benytte et kvalitativt forskningsdesign da kvalitative metoder er opptatt av nærhet til forskningsdeltakerne og har en mer fleksibel datainnsamling. Jeg har valgt å gjennomføre undersøkelsene ved en satelittavdeling på egen arbeidsplass hvilket innebærer at jeg kjenner forskningsfeltet forholdsvis godt – noe som igjen gir et godt grunnlag for å velge riktig tilnærming og strategi. Nærheten gir meg som forsker annen og dypere kunnskap enn gjennom en kvantitativ tilnærming, og jeg bruker meg selv og mine fagkunnskaper aktivt i prosessen. I kvalitativ forskning anses forskeren å være det viktigste instrumentet da det er forskeren selv som gjør alle oppgavene knyttet til undersøkelsen – datainnsamling i interaksjon med deltakerne, gjennomføring av analyse og tolkning av materialet. I følge Nilssen er det tre egenskaper ved forskeren som instrument som er av stor betydning – sensitivitet, kommunikative ferdigheter og toleranse for ambivalens (Nilssen, 2012). I forskningsprosessen er det viktig å være våken og lyttende slik at man får med seg kontekstens nyanser, variabler og signaler, det være seg fysisk miljø, åpne og skjulte agendaer og verbal og nonverbal oppførsel hos deltakerne. I tillegg må man være sensitiv i forhold til innsamlet materiale – er det tilstrekkelig, hva sier det og hvordan har jeg som forsker påvirket situasjonen? For å oppnå målet med den kvalitative forskningen – å få tak i andre menneskers meninger, oppfatninger og opplevelser – må forskeren ha kompetanse i relasjonsbygging og kommunikasjon. Det er en forutsetning at deltakerne opplever en trygg, tillitsfull og

respektfull atmosfære for at de skal åpne seg og fortelle sine historier. Forskeren må inneha evne til å stille gode spørsmål, følge opp svar og være en god og aktiv lytter. Å være en aktiv lytter innebærer ikke bare å lytte til det som blir sagt, men også til det som ikke uttrykkes med ord men gjennom kroppsspråk. Forskeren må også i prosessen være åpen for det uventede, og tåle ambivalens og flertydighet. Det krever både tid og tålmodighet å lete etter svar som kan fungere som ledetråder for det videre arbeidet (Nilssen, 2012).

Forskere er også menneskelige og det kan gjøres feil, man kan være forutinntatt eller tape viktige muligheter. Utfordringen i den kvalitative forskningen er at man hele tiden må tilpasse seg og kunne endre retning ettersom arbeidet skrider fram. Dette er både krevende og spennende, og forskeren må være forberedt på at det kan skje uventede ting i prosessen. Tema for oppgaven er læreres læring og skoleleders tilrettelegging for dette, og fokus er rettet mot å belyse studiens problemstilling. Som forsker må jeg ha toleranse for den flertydighet og ambivalens som kan komme fram.

3.1 Hermeneutikk

Hermeneutiske analyser tar sikte på å forstå meningen med ulike handlinger i forhold til aktørenes intensjoner, og er en vitenskapelig tilnærming som er mye benyttet innen samfunnsvitenskapelige forskningsfelt (Grønmo, 2004). Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og i hermeneutiske studier legger forskeren vekt på sine fortolkninger av aktørene og deres synspunkter med innsikt i aktørenes intensjoner som et viktig grunnlag. Forskerens forforståelse tillegges stor vekt da forskerens fortolkning i stor grad bygger på den forståelse forskeren har i forkant av studien. Forforståelsen kan blant annet omfatte forskerens egne erfaringer og teoretiske referanserammer som brukes som grunnlag for å forstå deltakerne og deres handlinger. Forskerens bevissthet om egen forforståelse kan videre bidra til ny forforståelse. I tillegg vektlegger hermeneutikken forskerens helhetsforståelse hvilket innebærer at aktørenes handlinger fortolkes i lys av forskerens forståelse av den sammenhengen aktørene inngår i, og i forhold til de betraktninger forskeren gjør seg rundt situasjonen som denne handlingen er en del av. Dette betyr at hermeneutiske analyser forutsetter at alle fenomener forstås i lys av den større sammenhengen de er en del av (Grønmo, 2004). Forståelsen er altså en grunnleggende dimensjon i den hermeneutiske metodologien. Prosessen hvor man pendler mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter kalles den hermeneutiske sirkel eller den hermeneutiske spiral.

3.2 Brevmetoden

Gunnar Berg beskriver brevmetoden som en mellomting mellom intervju og spørreskjema hvor deltakerne i forskningsprosjektet oppfordres til å skrive brev til forskeren (Berg, 1999). I brevet besvarer deltakerne, anonymt eller underskrevet, spørsmål formulert av undersøker. Metoden er et alternativ til åpne intervjuer og gir brevskriver mulighet for å bruke tid og å tenke nøye gjennom svarene sine både når det gjelder innhold og formulering. Metoden kan også relateres til Olga Dysthe som bruker skriving som læringsstrategi i sitt arbeid med studenter. Dysthe hevder at skriving hjelper oss til å se sammenhenger, og å avsløre mangel på sammenhenger og forståelse samtidig som skrivingen fører til dybdelæring (Dysthe, Hoel, & Hertzberg, 2010). Det påpekes videre at i en skrevet tekst har man mulighet for å gå tilbake og finpusse og omformulere i den hensikt å synliggjøre egne tanker for så å komme videre i sin tenkning rundt temaet man skriver om.

Forutsetningen for å lykkes med brevmetoden er høy grad av motivasjon og engasjement hos brevskriver da forsker ikke har mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål som ved et intervju. Brevene må være relativt utførlige dersom de skal kunne få fram temaer og innhold som kan gi viktige bidrag til analyser, sier Bjørnsrud (Bjørnsrud, 2005). Det er heller ikke anledning for forsker til å utdype svar og problemstillinger underveis, så for å lykkes er det nødvendig med grundig og godt utformet informasjon om undersøkelsen til deltakerne i forkant.

Det er flere fordeler ved å benytte brevmetoden. Man unngår utvalgsproblemer som kan oppstå ved intervju da man lettere får med alle deltakerne på å skrive brev. Man får inn data som kan gi et større helhetsbilde, metoden er forholdsvis enkel å administrere, empiriinnsamlingen er avsluttet når deltakerne har levert brevet og analysearbeidet kan starte umiddelbart. Ulemper ved metoden er at kvaliteten på brevet vil være avhengig av at brevskriver har kunnskap om temaene og av deltakerens skriveferdigheter og evne til å formidle tankene sine på en forståelig måte (Bjørnsrud, 2005).

Jeg har valgt å benytte brevmetoden til datainnsamling fra lærerne da metoden er enkel å administrere samtidig som deltakerne kan bruke relativt god tid på å besvare spørsmålene. Jeg antar at det også er enklere å være ærlig i svarene når man ikke befinner seg i en én til én situasjon med intervjuer da jeg er et kjent fjes for flere av deltakerne. Ved å benytte brevmetoden er også datainnsamlingsdelen avsluttet når brevene er mottatt, og analysedelen kan starte raskt.

Før oppstart av studien samlet jeg alle deltakerne til en samtale hvor jeg informerte om studien, hensikten med den og hvor jeg klargjorde hvordan studien var tenkt gjennomført.

Deltakerne fikk i etterkant mulighet for å stille oppklarende spørsmål – både om tematikken og om selve den praktiske gjennomføringen. Det ble også gitt utførlig informasjon om utforming av selve brevet, og tydeliggjort for deltakerne at det er innholdet som vektlegges, ikke deltakerens skriftlige framstillingsevne.

3.3 Forskningsintervju

Gjennom et forskningsintervju ønsker forskeren å belyse avhandlingens tema og problemstilling. Det er vanlig å skille mellom to typer intervjuer – åpne og strukturerte. I det åpne intervjuet er det ønskelig at informanten forteller mest mulig fritt om egne erfaringer, mens samtalen i et strukturert intervju er mer fokusert mot temaer bestemt av forskeren i forkant. Den mest benyttede formen for intervju er semistrukturert - det vil si en slags blanding mellom åpent og strukturert intervju hvor rekkefølgen på fastsatte spørsmål blir noe tilfeldig. Dette krever fleksibilitet av intervjuer da spørsmål må knyttes til det informanten forteller underveis (Thagaard, 2009) (Dalen, 2011).

Når man velger å anvende intervju som metode i et prosjekt, vil det være nødvendig å utarbeide en intervjuguide i forkant. Hensikten er å hente ut mest mulig informasjon. Intervjuguiden omfatter de spørsmålene og temaene som er sentrale for arbeidet. Disse skal til sammen dekke de viktigste områdene som belyses i studien. Dette er en arbeidskrevende prosess da aktuelle temaer og spørsmål alle skal ha relevans og sammenheng med studiens problemstilling. Det er også viktig å utforme spørsmålene med tanke på den eller de som skal besvare dem. Valg av et forståelig og hverdagslig språk kan være å foretrekke framfor bruk av for eksempel akademiske eller tekniske uttrykk. Intervjuet bør starte med enkle og generelle spørsmål og avsluttes ved å be om en sluttkommentar hvor intervjuobjektet får mulighet for å tilføye ting som ikke allerede er tatt opp (Jacobsen, 2015). Det som kommer fram i intervjuet er forskerens datamaterialet og bør således være så fyldig som mulig. Spørsmålsstillingen vil være avgjørende for hvilke svar informanten gir, og spørsmål som starter med beskriv vil kunne være utløsende på informantens fortelling. Monica Dalen viser til noen kriterier det er aktuelt å tenke gjennom når man utarbeider en intervjuguide:

- Er spørsmålet klart og utvetydig?
- Er spørsmålet ledende?
- Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?

- Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om?
- Gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger?

(Dalen, 2011, s. 27)

Ettersom denne studien har et ledelsesperspektiv, valgte jeg å intervju utdanningslederen på avdelingen. Jeg benyttet et semistrukturert intervju med fokus på forskningsspørsmålene som er sentrale i studien og dermed også i brevene fra lærerne. Gjennom intervjuet får jeg verdifull informasjon fra et lederperspektiv som hjelper meg til å få fram, tydeliggjøre og nyansere eventuelle forskjeller i oppfatning mellom leder og lærere. I forkant utarbeidet jeg en intervjuguide til hjelp med å holde fokus på tema og problemstilling. I forkant av selv intervjuet, ble intervjuguiden testet ut på en annen kollega. Gjennom dette prøveintervjuet fikk jeg også testet ut meg selv som intervjuer, og jeg fikk testet ut opptaksutstyret. På bakgrunn av tilbakemeldinger etter prøveintervjuet, ble intervjuguiden noe endret, men vesentlig innhold ble beholdt.

I intervjuet benyttet jeg lydopptak på mobiltelefon slik at jeg kunne konsentrere meg om og fokusere på selve samtalen. Jeg lyttet aktivt, nikket eller ristet på hodet, kom med lyttelyder og små kommentarer underveis samt oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene kunne for eksempel starte med «kan du si mer om», «forstår jeg deg rett når» eller «kan du utdype», og ble brukt når jeg hadde behov for nyansering og utdyping av svarene. Jeg forsøkte hele tiden å ha informanten i fokus og skape en god atmosfære i situasjonen ved å gjennomføre intervjuet i hyggelige omgivelser og å møte informanten med et åpent sinn. Jeg var også bevisst på å ha en kort oppsummerende samtale etter at intervjuet var gjennomført hvor jeg takket informanten for tiden hennes.

3.4 Transkribering og analysearbeid

I forkant av arbeidet anbefales det å tenke gjennom hvordan analyseprosessen skal foregå. Analysen må, ifølge Joseph Maxwell, være en del av designet, men også noe som trenger et eget design og som bør være systematisk planlagt (Maxwell, 2013). Analyseprosessen startet med å lytte gjennom intervjumaterialet, og lese gjennom notater som er gjort underveis samt brevene deltakerne har sendt. Underveis har jeg gjort meg notater over hva jeg har hørt og lest. Notatene skal være til hjelp i arbeidet med å lage kategorier og finne fram til ulike

forhold som er av interesse med tanke på den videre drøftingen og arbeidet med å finne svar på problemstillingen.

Det finnes flere valgmuligheter når det gjelder analysen. Mulighetene kan deles inn i tre hovedgrupper – huskenotater (memos), koding/tematisk analyse eller for eksempel narrative analyser (Maxwell, 2013). Det finnes ikke en enkelt korrekt måte å gjennomføre analysearbeidet på i kvalitative studier, men arbeidet må planlegges slik at det passer innsamlede data og bidrar til å gi svar på forskningsspørsmål og problemstilling samt å tydeliggjøre eventuelle validitetstrusler ved konklusjonen. Analysemetoden må eventuelt også modifieres underveis dersom dette skulle vise seg nødvendig (Maxwell, 2013).

Transkribering innebærer at forskeren produserer tekst på bakgrunn av lyd- eller bildeopptak. Opptakene kan enten skrives ned nøyaktig eller man kan velge å skrive ned en oppsummering av de viktigste punktene. Slike tekster produsert av forskeren vil aldri bli helt nøyaktige da det i nedskrevet materiale alltid vil ligge en tolkning og man mister gester, mimikk og tonefall. Det man sitter igjen med er kun det verbale språket og ikke kroppsspråk og selve konteksten intervjuet foregikk i. Det kan derfor være nyttig i analyseprosessen å gå tilbake til lydopptaket for å høre stemmene på nytt – disse gir et annet inntrykk enn den skrevne teksten og kan være verdifullt med tanke på å få fram en tydeligere mening (Nilssen, 2012). Å transkribere er en viktig del av analyseprosessen, og gjennom dette arbeidet kan det dukke opp nye tanker, ideer til koding, man blir godt kjent med materialet sitt og får et eieforhold til dette. Ved å transkribere selv, unngår også forskeren de etiske utfordringene det innebærer å la andre gjøre dette arbeidet for seg (Nilssen, 2012).

3.5 Reliabilitet

I kvalitative studier vil det i langt mindre grad enn i kvantitative studier være mulig å teste og beregne reliabiliteten ved hjelp av standardiserte metoder. Årsakene til det er blant annet at undersøkelsesopplegget og innsamlet datamateriale i kvalitative undersøkelser er mindre strukturert og skilles ikke ut som egen fase i forskningsprosessen (Grønmo, 2004). I kvalitative studier, i motsetning til kvantitative, er forskerens tolkninger knyttet til kontekst. Det vil således ikke være mulig å foreta flere uavhengige undersøkelser basert på nøyaktig likt undersøkelsesopplegg for å teste undersøkelsens reliabilitet.

I kvalitativ forskning kommer forsker og deltakere nært inn på hverandre, og forskningen vil uunngåelig være preget av forskerens forforståelse og bakgrunn. Denne nærheten anses å være en styrke da forsker og deltakere ofte har med hverandre å gjøre gjennom studier over

lang tid. Forskeren får verdifull innsidekunnskap som kan være til hjelp i tolkningsarbeidet. På den annen side kan nærheten i kvalitative studier bidra til at forskeren blir for godt kjent og dermed taper forskerblikket sitt. Dette kan utfordre studiens troverdighet (Nilssen, 2012). Et annet aspekt er tendensen til å være mer åpen for de funnene i studien som støtter det forskeren på forhånd antar at han skal finne og dermed overse fakta som ikke passer inn. Forskerens subjektivitet kan således ødelegge for studiens troverdighet og verdien på forskningsresultatene vil reduseres. Nødvendig avstand til deltakere, kontekst og materiale kan skapes gjennom forskerrefleksivitet (Nilssen, 2012).

Refleksivitet beskrives som erkjennelsen av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier (Nilssen 2012, s. 139). Forskeren er således ikke en nøytral person, men tvert imot en som blir synlig i forskningen gjennom blant annet sine holdninger, verdier, sin bakgrunn og sine interesser. Subjektiviteten er uunngåelig og må håndteres på best mulig måte gjennom prosessen. For å fungere godt som forskningsinstrument, må forskeren derfor kontinuerlig være seg bevisst egen rolle, teoretisk ståsted, sine interaksjoner og sitt datamateriale samt identifisere egen subjektivitet, beskrive den og også rapportere den i forskningsprosjektet for å sikre troverdighet. I en slik refleksiv prosess kan det å skrive forskerlogg være nyttig. I mitt arbeid har jeg benyttet meg av en skrivebok hvor jeg fortløpende har skrevet ned tanker, ideer, tips og råd, sitater og uttalelser som har kommet fra kollegaer i uformelle samtaler i ulike fora og som jeg har oppfattet som interessante i forhold til problemstillingen min. Jeg har også notert ned egne tanker rundt selve arbeidsprosessen og på denne måten ført en slags indre dialog med meg selv og drøftet muligheter og ideer som har oppstått og hvorvidt disse er noe jeg skal arbeide videre med eller forkaste. Jeg har alltid likt å skrive og føler at jeg gjennom denne prosessen ikke bare oppnår en større nærhet til selve studien, men også til meg selv i rollen som forsker. Forskerloggen har også blitt brukt som et slags kart for å unngå å rote seg helt bort på veien mot ferdig resultat.

For å synliggjøre forskningen – gjøre den transparent og forståelig for andre, er dette materialet viktig. I kvalitativ forskning er det et krav at leseren skal få vite noe om grunnlaget for valg og tolkninger som gjøres slik at leseren overbevises om at funnene i studien er troverdige (Nilssen, 2012). Troverdigheten i kvalitative studier kan imidlertid være vanskelig å etterprøve da kun et utdrag av data presenteres i rapporten, og man er således prisgitt forskeren og hans evne til å gjøre forskningen transparent.

3.6 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad datamaterialet er gyldig for problemstillingen som skal belyses. Dette betyr at validiteten sier noe om i hvilken grad valgt metode virkelig undersøker det den er ment å undersøke og slik svarer til forskerens intensjoner. Resultater undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen i relevante data, kan man si at validiteten er høy (Grønmo, 2004).

Det er vanlig å skille mellom flere typer validitet og hvilken type som er mest relevant å benytte for å vurdere datakvaliteten avhenger av hvilket undersøkelsesopplegg som er valgt. I kvalitative studier er det spesielt tre typer validitet som vektlegges – kompetansevaliditet som sier noe om hvilken kompetanse forskeren innehar på tidspunktet for innsamling av data på det aktuelle forskningsområdet, kommunikativ validitet som sier noe om hvordan forskeren diskuterer og vurderer datamaterialet sammen med for eksempel andre forskere eller forskningsdeltakerne for å avdekke eventuelle svakheter og problemer, og pragmatisk validitet som sier noe om i hvilken grad innsamlet materiale kan danne grunnlag for ulike handlinger som studien er ment å utvikle (Grønmo 2004, s. 234 – 237) . I denne studien kan den pragmatiske validiteten vurderes til å være høy dersom det materialet som er samlet inn kan danne grunnlag for handlinger med tanke på å utvikle læreres læring og skoleleders muligheter for tilrettelegging av dette.

Sammenliknet med reliabilitetsbegrepet er validitetsbegrepet mindre presist og mer sammensatt. Dette innebærer at det vil være umulig å oppnå perfekt validitet i samfunnsvitenskapelige studier. Hva som anses å være tilfredsstillende validitet vil derfor være vanskelig å avgjøre. I kvalitative studier vil det være nødvendig å drøfte validiteten på datamaterialet i lys av den konteksten hvor innsamlingen er foretatt (Grønmo, 2004).

Validiteten i denne studien har vært under konstant vurdering og fortløpende blitt forbedret ettersom arbeidet har gått framover og datakvaliteten har blitt vurdert gjennom mitt arbeid med det empirisk materiale. I prosessen med å sikre god validitet har jeg stilt meg selv spørsmålet om jeg virkelig vurderer det jeg har til hensikt å vurdere og om mine tolkninger medfører riktighet og er troverdige. Dette har vært spesielt viktig da jeg har en del kunnskap om avdelingen undersøkelsen er utført ved og også har noe kjennskap til deltakerne i forkant – noe som kan være til hinder for meg i forhold til å oppfatte ulike nyanser i forskningssvarene og dermed hindre god kvalitet på de tolkningene jeg gjør.

Validitet handler også om at andre forskere og annen forskning bør kunne bekrefte det jeg har kommet fram til – hvilket jeg innser vil være vanskelig i et arbeid som dette.

3.7 Generalisering

Generalisering innen forskning handler om overførbarhet av forskningsdata fra en forskningssituasjon til en annen lignende situasjon med en forventning om at tilsvarende ting skal skje igjen (Maxwell, 2013). Maxwell deler generalisering inn i ytre og indre. For den kvalitative forskeren som ofte studerer enkeltsituasjoner og benytter små utvalg av deltakere, vil indre generalisering – hvor man ser på konklusjoner gjort innad i studien – være viktig i vurderingen av studiens helhetlige validitet.

Denne studien er gjennomført på en enkelt avdeling, og de funnene, vurderingene og slutningene som er gjort ut fra innsamlet materiale vil kun ha betydning for deltakerne i avdelingen. Målet med studien er å gi et så riktig bilde som mulig av situasjonen heller enn å fremskaffe data som kan generaliseres. Imidlertid kan innsamlede data ha en overføringsverdi for videre arbeid mellom skoleledere og lærere med tanke på å øke læreres læring for bedre å være rustet til å møte videre utfordringer i skolehverdagen.

3.8 Ethiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komiteene er tilknyttet Kunnskapsdepartementet og har blant annet i oppgave å arbeide for god vitenskapelig skikk og kvalitet. Forskningsetikk handler om visjonen om den gode forskningen, og viser til ulike normer og verdier som konstituerer og regulerer vitenskapelig virksomhet. De forskningsetiske retningslinjene fungerer som et hjelpemiddel for forskeren, og kan bidra med å vise vei ved å peke på relevante faktorer som bør eller skal tas hensyn til i arbeidet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014).

Forskningsetikk omfatter forskerens forhold til andre forskere, god forskningsskikk, forskerens forhold til andre mennesker samt krav til forskerens samfunnsansvar. Forskeren selv er forpliktet til å sette seg inn i de ulike etiske retningslinjene knyttet til arbeidet som utføres. Målet i denne studien er å få tak i deltakernes perspektiver i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Deltakerne bidrar med data i form av brev og i intervju. Informert og fritt samtykke er nødvendig, og skal sikre at deltakerne får så god informasjon om studien som mulig, og sikre frivillig deltakelse med mulighet for når som helst å trekke seg fra studien. I dette arbeidet har jeg på forhånd gjennomført et informasjonsmøte hvor målet med studien ble gjennomgått samt spørsmålene det var ønskelig at deltakerne besvarte etterfulgt av mulighet for å stille oppklarende spørsmål. De ble også

informert om at studien er meldt til NSD og godkjent der. Alle har underskrevet et samtykkeformular. Hensikten med informasjonsmøtet var å opprette et tillitsforhold mellom meg og deltakerne og forsikre dem om at alle opplysninger anonymiseres og alt materiale oppbevares på passordbeskyttet PC og slettes når studien er avsluttet. Det er også avgjørende å beskytte deltakerne mot skade og alvorlige belastninger som følge av deltakelsen. Dette er et viktig etisk prinsipp da man som forsker ikke på forhånd kan vite hvilken risiko man utsetter deltakerne for, hvordan dette kan påvirke den enkelte og hvilke konsekvenser det kan medføre.

3.9 Forskerrollen

Å forske i eget felt er utfordrende, og for meg var det nødvendig å skape en avstand til det miljøet jeg til daglig er en del av. Valg av deltakere ble derfor gjort på nevnte satelittavdeling ved skolen – en avdeling jeg kjenner til, men hvor jeg ikke har jevnlig kontakt med de ansatte. Mitt ønske om å framstå som troverdig og at undersøkelsen skulle tas på alvor, opplevde jeg ble ivaretatt ved at jeg personlig møtte fram og informerte deltakeren om prosjektet og hensikten med dette. Hensikten min ved å gjennomføre undersøkelsen ble framstilt som et ønske om å lære for egen del, og jeg merket ingen spesiell forakt eller fiendtlighet for min tilstedeværelse, slik Hammersley og Atkinson beskriver at man kan oppleve (Hammersley & Atkinson, 1996). Jeg vurderte også mine mål for arbeidet, og hadde med i tankene at både min personlighet, min bakgrunn både som lærer og sykepleier samt min personlige historie ville kunne påvirke både utformingen av selve undersøkelsesopplegget og validiteten på studiens konklusjon. Dette handlet om min kompetanse i forhold til studiens deltakere og i forhold til teoretisk forståelse av det jeg ønsket å studere, og i hvilken grad jeg gjennom å skape et godt forhold til deltakerne klarte å få fram mest mulig relevant informasjon i forhold til studiens problemstilling – «Hvordan kan skoleledelsen motivere for og tilrettelegge for læreres læring?» (Grønmo, 2004).

Ettersom jeg har valgt brevmetoden, var det avgjørende at mitt besøk i avdelingen ble så positivt som mulig, og at jeg i dette møtet klarte å skape en følelse av nærhet til deltakerne og å gi dem en opplevelse av at de var viktige. En tillitsfull og respektfull atmosfære er en forutsetning for å få deltakerne til å åpne seg, og slik jeg ser det, kan kvaliteten på brevenes innhold knyttes til opplevelsen av nærhet og til å være betydningsfull. Dette krever at jeg som forsker innehar gode kommunikative ferdigheter, og mestrer å formidle budskapet mitt på en tydelig måte, stille de gode spørsmålene samt å være en god lytter (Nilssen, 2012). De

deltakerne som har skrevet de mest utfyllende brevene, var også de som ga meg mest positiv respons på min presentasjon, stilte spørsmål og som var nysgjerrige på og interesserte i hensikten med studien.

Som lærer selv er jeg klar over at jeg i arbeidet med studien også hadde med meg min forforståelse. Denne består blant annet av mine erfaringer, holdninger og oppfatninger av det jeg skal undersøke samt min egen sannhet om dette. Denne forforståelsen kan hjelpe meg til enten å se ting klarere eller ha motsatt effekt dersom jeg ikke finner det jeg ser etter og forforståelsen ikke blir bekreftet (Nilssen, 2012). Hvilke «briller» jeg ser prosessen gjennom vil avgjøre hvilke funn jeg gjør. Etersom jeg gjorde undersøkelsen på samme nivå som jeg selv arbeider, hadde jeg noen forventninger om å kjenne meg igjen i noen av deltakerbeskrivelsene.

3.10 Metodekritikk

Kvalitative metoder benyttes ofte innenfor samfunnsvitenskapen, men kritiseres gjerne for manglende vitenskapelig tilstrekkelighet. De kritiseres for å være subjektive på grunn av sin kontekstavhengighet og det faktum at fenomenene som studeres er i stadig endring (Grønmo, 2004). Da datamaterialet i stor grad konstrueres i samspill mellom forskeren og deltakerne, vil relasjonen mellom disse være av stor betydning. Jeg har i prosessen forsøkt å være oppmerksom på egen subjektivitet og egen forforståelse, og er klar over og erkjenner at studien og dens innhold aldri kan bli objektiv da jeg i forkant har en viss kjennskap til både deltakerne og avdelingen. Mine tolkninger av empirien kan derfor være gjort i lys av dette og jeg kan komme til å ha vektlagt informasjon som andre ikke ville viet oppmerksomhet. Det må også tas med i betraktningen at enkelte av deltakerne kjente til meg i forkant – noe som kan ha påvirket deres ærlighet i brevene de har skrevet.

Kjennetegnene på kvalitativ forskning er at forskeren går i dybden på et sentralt felt, har langvarig opphold på forskningsstedet samt benytter flere strategier for datainnsamling (Nilssen 2012, s. 13). Hensikten er å få tak i andre menneskers tanker, følelser, meninger og opplevelser, og å forstå og beskrive dette for å skape ny kunnskap.

Hensikten med denne studien er således ikke å presentere en fullstendig sannhet, men heller gi et bilde på hvordan virkeligheten oppleves av studiens deltakere slik jeg har fått den fortalt gjennom brev og intervju, og slik jeg har fortolket og fordypet meg i materialet.

4. Innhenting av empiri og analyse av empiriske data

I metodekapittelet har jeg redegjort for bruk av brevmetoden og semistrukturert intervju i min kvalitative studie. I dette kapittelet vil jeg presentere empirien som har framkommet i lys av studiens forskningsspørsmål - hvilke er å betegne som avhandlingens røde tråd og det som skal gi meg eventuelt svar på studiens hovedproblemstilling. For å synliggjøre og illustrere de ulike synspunktene som kommer fram, vil jeg blant annet bruke utdrag fra intervju samt referere til sitater fra deltakerne.

4.1 Utforming av informasjonsskriv

Tanken bak informasjonsskrivet var å gi deltakerne nyttig, nødvendig og tilstrekkelig informasjon for å kunne ta stilling til eventuell deltakelse i studien. Skrivet inneholder en kort tekst om bakgrunn og formål med studien, kort om utvalget av deltakere og hva deltakelsen innebærer for den enkelte samt informasjon om hvordan personopplysninger vil bli behandlet. Det presiseres i skrivet at alt innsamlet datamateriale slettes når prosjektet avsluttes, at deltakelsen er frivillig og at man som deltaker når som helst kan trekke seg. Det opplyses også om at studien er meldt til Personvernombudet for forskning og godkjent der. I tillegg har jeg oppgitt kontaktinformasjon til meg dersom noen skulle ha behov for eller ønsker ytterligere opplysninger. Vedlagt informasjonsskrivet er også samtykkeerklæringen.

Til de deltakerne som har takket ja til deltakelse, har jeg utarbeidet et skriv hvor jeg forklarer hvordan jeg ønsker at brevene skal utformes i forhold til blant annet omfang, bruk av eksempler og bruk av hele setninger. Refleksjonsspørsmålene presenteres deretter samt opplysninger om hvordan brevet skal leveres samt frist for innlevering.

4.2 Utforming av intervjuguide og intervjuet

I utarbeidelsen av intervjuguiden brukte jeg mye tid på å sammenfatte temaene intervjuet skulle omfatte samt utforming av spørsmålene. Disse skulle omfatte omtrent samme innhold som spørsmålene til de som skrev brev samtidig som ledelsesperspektivet skulle være tydelig. I et semistrukturert intervju er det lett å havne utenfor de sentrale spørsmålene da intervjuet ofte har et samtalepreg mer enn spørsmål og svar. I forkant av selve intervjuet ble spørsmålene testet ut på en kollega, og noen små justeringer ble gjort i etterkant da enkelte av spørsmålene viste seg ikke å være tydelig nok formulert. Jeg fikk samtidig testet min evne

som spørsmålsstiller, og testet ut opptaksutstyret. Tidligere erfaringer med at opptak har mislykkes, har lært meg alltid å sjekke i forkant at ting fungerer. Det er alltid utfordrende å høre egen stemme på opptaket, men etter hvert flyttes fokus over på innholdet og det er hva som sies som får oppmerksomheten.

Ettersom jeg har en viss kjennskap til intervjuobjektet fra tidligere, og selve intervjuet ble foretatt i rolige og hyggelige omgivelser, kom praten raskt i gang og stemningen var avslappet og god. Intervjuobjektet hadde, etter eget ønske, fått utlevert spørsmålene i intervjuguiden i forkant. Dagene er travle med stort tidspress så det var ønskelig å kunne forberede seg litt på forhånd slik at gjennomføringen av intervjuet skulle gå så smidig som mulig.

4.3 Brevene

Brevne som deltakerne har skrevet er av ulik kvalitet i forhold til de kriteriene jeg presenterte for dem i forkant. Noen skriver utfyllende på samtlige spørsmål, mens andre uttrykker seg med færre ord. De færreste valgte å besvare spørsmål 5 hvor deltakerne fikk anledning til å komme med momenter jeg ikke har spurt om, men som de mener er relevante. De fleste overholdt tidsfristen for innlevering, mens for andre måtte det til et par purringer før de leverte. Å måtte sende ut purring var ubehagelig da deltakelsen er frivillig samtidig som jeg oppfatter at det ligger en forpliktelse i det å takke ja til å delta. Heldigvis lyktes jeg i å få inn alle brevene etter noe ekstra tid. Grunnet brevenes ulike kvalitet og innhold, ble det noe mer utfordrende å identifisere de tre kjernekategoriene beskrevet nedenfor enn jeg på forhånd hadde tenkt.

4.4 Presentasjon av funn

I samfunnsvitenskapelige studier er analyseenheten den sosiale enheten eller det elementet i samfunnet studien har sitt utgangspunkt i, skriver Grønmo (Grønmo, 2004). Det skilles mellom ulike typer analyseenheter – aktører, handlinger, meninger og hendelser.

Analyseenheten i denne studien er deltakernes meninger og ytringer som fremkommer gjennom brevene de har skrevet, og gjennom lederintervjuet som er foretatt. Det er vanlig å dele inn analyseenhetene i ulike nivåer – mikronivå, mesonivå og makronivå hvor mikronivået representerer det minste og enkleste analysenivået hvor små og enkle enheter med begrenset utstrekning befinner seg (Grønmo, 2004). Med dette som bakteppe plasseres derfor analyseenheten i denne studien på mikronivå.

Å lære og å utvikle seg faglig anses å være en del av det å være profesjonell, og lærere har et selvstendig ansvar for å holde seg faglig oppdatert. Dette innebærer at lærere må kunne reflektere over, argumentere for og begrunne egne handlinger. Lærere må således – for å bli oppfattet som profesjonelle yrkesutøvere – kunne begrunne egen praksis også ved å trekke inn forskningsbasert kunnskap og styringsdokumenter knyttet til profesjonen, og ikke bare basere seg på egne og kollegaers erfaringer (Ertsås & Irgens, 2012). Lærere som profesjonsgruppe forventes altså å lære og konstant utvikle og forbedre egen yrkesutøvelse. Studiens hovedtema er læreres læring og problemstillingen «Hvordan kan skoleledelsen motivere for og tilrettelegge for læreres læring?» ønskes belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan legger skoleledelsen til rette for lærernes læring?
2. Hvordan opplever lærerne egne læringsmuligheter?
3. Hvordan opplever lærerne faglig støtte og stimulering fra sine leder?

På bakgrunn av forskningsspørsmålene, vil jeg presentere de funn som har framkommet. Forskningsspørsmålene er oppgavens røde tråd, og vil være styrende for hvordan empirien analyseres. Underspørsmålene deltakerne har besvart i sine brev og i intervju vil hjelpe meg i prosessen med drøfting og til sist en oppsummering eller i forhold til problemstillingen. Deltakerne har i sine brev besvart følgende underspørsmål:

1. Hva konkret ønsker du at skoleleder skal bidra med for at du skal oppleve motivasjon og utvikling i din lærerrolle?
2. Hva trenger du som lærer å lære deg for å kunne fremme elevenes læring?
3. Hvordan skoleledelsen tilrettelegge for dette?
4. På hvilken måte mener du at lærerne i lærerkollegiet utnytter hverandres spisskompetanse for å hjelpe hverandre med ulike undervisningsutfordringer?
5. Er det andre momenter du mener er viktige eller relevante i forhold til læreres læring og skoleleders tilrettelegging for dette?

For å skaffe meg en oversikt over de ulike svarene, har jeg først funnet fram til de temaene som omtales flest ganger for deretter å sortere disse igjen og plassert i ulike kategorier. Kategoriene har jeg kommet fram til gjennom grundig gjennomlesing og koding – noe som har vært til uvurderlig hjelp for å sortere og systematisere innsamlet materiale. Koding er et viktig ledd i analyseprosessen, og en hjelp til å finne ut hva det egentlig er man har med å

gjøre før man eventuelt kan sette dataene sammen på nye måter for å kunne kategorisere og forstå innholdet på en mer teoretisk måte (Dalen, 2011). Prosessen har tatt mye tid, og har vært både arbeidskrevende og til tider frustrerende, men helt nødvendig. Den har gitt meg ny innsikt og en dypere forståelse for hva deltakerne egentlig mener. I arbeidet har jeg forsøkt å følge kodingsprosessen som Monica Dalen (2011) beskriver. Prosessen består av trinnene råkoding, koding, endelig koding, kategorisering og generalisering/teoretisering. Gjennom arbeidet med råkodingen ble det raskt klart at det var noen elementer som var gjennomgående i langt de fleste brevene, og som også kom klart fram i lederintervjuet. Disse elementene har jeg så jobbet videre med gjennom en ytterligere koding før jeg har delt dem inn i tre kjerne-kategorier. De tre kjerne-kategoriene er tid, motivasjon og relasjon, og gjenspeiler hovedinnholdet i de tre forskningsspørsmålene i studien.

Gjennom analysearbeidet har jeg opplevd at svarene er av svært ulik kvalitet, og at deltakerne til dels har tolket spørsmålene ulikt. På informasjonsmøtet i forkant av undersøkelsen, fikk jeg svært få spørsmål angående tydeliggjøring eller oppklaringer rundt spørsmålene.

Dette tolket jeg dithen at deltakerne hadde forstått spørsmålene og hva jeg var ute etter å få svar på. Jeg har heller ikke mottatt noen henvendelser i skriveperioden før innleveringsfristen. De fleste av deltakerne har heller ikke oppfylt mine retningslinjer i forhold til lengde på svarene. Jeg ba om ½ - 1 side pr. spørsmål, mens innkommende svar har lengde fra 4 linjer til ¾ side. Dette har gitt meg noen utfordringer i forhold til utvelgelse av funn til drøfting med tanke på å finne svar på studiens hovedproblemstilling. Det har også vært utfordrende å finne ut hvilke «briller» jeg skulle ta på i arbeidet med analysen. Det har vært viktig for meg å være bevisst på at dette er den enkelte deltakers subjektive oppfatning og opplevelse av virkeligheten, og jeg vil derfor bestrebe meg på å formidle dette så objektivt som mulig ved bruk av sitater fra brev og intervjuer i selve drøftingen. I følge Dalen (2011) sier antall uttalelser noe om hva som er de viktigste temaene, og dette har jeg støttet meg til gjennom arbeidsprosessen med å finne fram til de tre nevnte hovedkategoriene. Jeg har også satt opp et eget skjema for å skape en oversikt over deltakernes svar og hvilken kategori det hører til for å forenkle arbeidet med å tydeliggjøre sammenhengene mellom kategoriene og skaffe meg en helhetlig forståelse for innholdet i deltakernes svar.

Det er skrevet et skjema for hver deltaker, og skjemaet ser ut som følger:

Spørsmål i brev eller intervju	Svar fra deltaker	Kategori og egne kommentarer
--------------------------------	-------------------	------------------------------

Tabell 3

I tillegg har jeg benyttet ulike fargekoder for kategoriene, og ytterligere ulike farger innenfor hver kategori for å markere utsagn jeg mener er essensielle for studiens problemstilling. Gjennom skjemaet ønsker jeg også å gi stemme til de ulike deltakerne samtidig som det hjelper meg til å plukke ut sitater og uttalelser jeg ønsker å bruke i drøftingen. Hensikten er at deltakernes røst skal høres, og ikke min. I kvalitativ forskning er det alltid en risiko for at man gjennom måten man som forsker skriver en tekst på, kan komme til å støte eller såre en eller flere av deltakerne i studien. (Dalen, 2011). Dette er noe jeg er svært bevisst på, og jeg vil bestrebe meg på å uttale meg så skånsomt som mulig for å unngå at dette skjer.

Det har ikke vært spesielt vanskelig å finne en sammenheng mellom de tre kjernekategoriene. Alle deltakerne beskriver i ulik grad disse elementene, og berører også en sammenheng mellom dem gjennom den teksten de har skrevet. I lederintervjuet er skoleleder også svært tydelig på at det er disse elementene som er essensielle. For lærerne handler tid, motivasjon og relasjon om i hvilken grad de blir sett, hørt og tatt på alvor i forhold til sin lærerrolle og sin lærergjerning, og for skoleleder handler det i vesentlig grad om hvordan hun, gjennom sin lederrolle, ivaretar den enkelte lærers behov for læring og utvikling samtidig som hun ønsker å være støttende og anerkjennende for å øke lærernes motivasjon i en hektisk og krevende skolehverdag. En av deltakerne uttrykker seg på følgende måte:

«Skoleleder mener jeg må være mer interessert i hva jeg gjør og hvordan jeg utøver min lærerrolle og hvordan jeg er som klasseleder for mine elever».

Dette sitatet er ett av mange som illustrerer betydningen av å føle seg sett som lærer, og oppleve at leder er interessert i hvordan lærerjobben utøves.

En annen deltaker uttrykker seg på følgende måte:

«Forrige året hadde jeg en undervisningsfri dag i uken, og det var så utrolig deilig. Jeg jobbet mer effektivt og ble mer bevisst rundt arbeidsflyt. Skolehverdagen er jo preget av mange taktskifter, og jeg tror at det å organisere lærerhverdagen mer med tanke på dette er noe som kunne vært tatt mer tak i fra skoleledelsen».

Det oppleves som meningsfullt og effektiv bruk av tid å kunne sitte en dag i uken og fordype seg i fagstoff og undervisningsplanlegging, og at ledelsen tar hensyn til og tilrettelegger for dette er ifølge deltakeren en viktig faktor for motivasjon.

Samme deltaker sier videre:

«Det bør legges til rette for at medarbeidersamtalene kartlegger mine behov for faglige oppdateringer i større grad enn i dag. Dette fører til at skoleleder får mer forståelse for hva jeg har behov for av motivasjon og faglig utvikling...»

Utsagnet viser tydelig at faglige oppdateringer og faglig utvikling er viktig for læreren, men at den formelle kartleggingen av dette behovet er mangelfull fra leders side.

Medarbeidersamtalen trekkes konkret fram som en arena hvor behovet for læreres læring kan settes på dagsorden og kartlegges.

Leder på sin side sier følgende:

«Jeg er opptatt av å forvalte de ansattes kunnskap – både den formelle og den tause kunnskapen, og motivere mine ansatte til å tørre å være stolt av det de kan og tørre å si noe om hva de faktisk kan».

Leder uttrykker altså eksplisitt sin interesse i å få fram hva den enkelte lærer besitter av kunnskap, og ønsker å motivere dem til å bruke denne og dele denne med sine kollegaer. For å lykkes med dette arbeidet, kreves det både kunnskaper om ledelse og lederferdigheter. Hvordan den enkelte lærer oppfatter dette med å lykkes på jobben, og hvordan man utnytter egne kunnskaper og ferdigheter, er en subjektiv opplevelse som kan være motstridende i forhold til hvordan leder oppfatter lærerens arbeid. Enkelte er fornøyde når ting går i det faste mønsteret og de får gjennomført sine undervisningstimer, mens andre igjen er mer opptatt av hvordan undervisningen gjennomføres og hvilket læringsutbytte elevene sitter igjen med. En av deltakerne sier:

«En god skoleleder har blikket både på utvikling i gruppa og hos den enkelte lærer.»

Skoleleders ansvar er å se både den enkelte lærers behov for faglig utvikling samtidig som hun skal se hvordan enkeltlæreres kunnskap og erfaring kan komme hele lærerkollegiet til nytte. Kollektiv læring er nyttig og kan være enkelt å få til. En av deltakerne uttrykker seg slik:

«Jeg tror at noe av det viktigste i lærerhverdagen er den litt målretta samtalen mellom lærere om fag og erfaringer, og at dette bidrar til utvikling.»

Om lederrollen i dette arbeidet, sier deltakeren:

«En skoleleder bør bevisstgjøre både den enkelte lærer og kollegiet når vi driver med utviklingsarbeid.»

På bakgrunn av denne uttalelsen kan man slutte at det handler om hvordan leder kan og bør arbeide for å finne fram til den enkelte lærers kunnskap og å identifisere de behov vedkommende har for mer læring knyttet til de utfordringer lærerhverdagen byr på. Videre kan det synes slik at mange lærere ikke er bevisste på hva pedagogisk utviklingsarbeid handler om, og ikke er klar over når man jobber med slikt arbeid.

Skolelederen sier i denne sammenheng:

«Tanken er at alle skal med – spesielt i forhold til digital kompetanse. Der er mange av lærerne for dårlige. Å lære seg å bruke disse hjelpemidlene krever tid, men er på sikt arbeidsbesparende. Utfordringen er å motivere alle til å lære noe nytt da noen alltid velger å være i sin egen boble».

Tradisjonelt har læreryrket vært preget av stor grad av autonomi. Dette utsagnet gjenspeiler noe av utfordringen i forhold til kollektiv læring i skolen. Å få alle med, å motivere for ny læring krever at lærerne opplever det nye som meningsfullt og noe man har nytte av i hverdagen. En av deltakerne har tenkt en del rundt dette med læreres frihet til å organisere mye av arbeidsdagen på egenhånd, og skriver følgende:

«...å organisere noe av arbeidsdagen på sin egen måte er en frihet som mange lærere setter pris på... men mye skravling på kontoret ga liten arbeidsro. Samtalene var veldig utviklende, men det gikk utover effektivitet til å få gjort unna viktige oppgaver».

Mye «skravling» kan være tegn på gode sosiale relasjoner og trivsel blant de ansatte, samtidig som for stor frihet til selv å organisere arbeidsdagen fører til ineffektivitet og videre til opplevelsen av manglende tid til å utføre viktige og nødvendige arbeidsoppgaver. Dette kan igjen føre til at man lar være å bruke tid til å tilegne seg ny kompetanse – for eksempel digitale verktøy.

Om dette sier lederen:

«Å motivere alle til deltakelse er en lederoppgave. «What`s in it for me?» I forhold til digitalt kompetanse kartla jeg alle mine lærere gjennom samtaler hvor jeg samtidig forsøkte å få læreren til å forstå og innse at alt de lærer kan deles med andre og forenkler hverdagen og forbedrer samarbeidet mellom lærerne».

Å lære og å drive med pedagogisk utviklingsarbeid er tidkrevende. Mange lærere trenger støtte og oppmuntring fra sine ledere for å motiveres og for å oppleve arbeidet som meningsfullt. Tid er et argument som nesten uten unntak dukker opp i forbindelse med slikt arbeid.

Flertallet av deltakerne skriver noe om tid i brevene sine:

«Jeg trenger tid til å sette meg inn i nytt stoff...»

«Det som gjør at jeg opplever motivasjon og utvikling i lærerrollen er når jeg har tid til overs til å sette meg inn i noe nytt».

«Vi utnytter ikke hverandres kompetanse, dagen er alt for stresset».

«Ledelsen kan legge til rette for møtested og tid slik at skolens ansatte kan få opplæring av andre ansatte».

«Forventningene man har til lærere må henge sammen med ressursene man har, og i skolesammenheng tror jeg det er tid som er mangelvare».

Disse utsagnene illustrerer ikke bare det opplevde behovet for tid, men også behovet for en klar struktur fra skoleledelsens side med faste møtetider og steder. Tidspress er en av utfordringene lærere oppgir som en belastning i jobben, og som sammen med andre faktorer som blant annet problemer knyttet til organisering av undervisning, manglende medinnflytelse over skolens virksomhet og samarbeidsproblemer i lærerteam, kan føre til stress. Stress nevnes også som faktor av deltakerne. Stress er et vagt begrep, og hva den enkelte lærer opplever som stressende vil være svært ulikt. Forskning i norsk skole viser at både utbrenthet og stress er et problem blant lærere til tross for at de fleste oppgir at de trives godt i jobben (Skaalvik & Skaalvik, 2005). En konsekvens av stress over lengre tid kan føre til at lærerne opplever at de ikke lenger mestrer jobben og undervisningssituasjonen og dermed også taper følelsen av at arbeidet er meningsfylt. Ivaretagelse av lærerne for å forebygge stress og utbrenthet er således også en lederutfordring.

Om dette sier skolelederen:

«Det er viktig å stoppe opp litt og reflektere sammen om hva som skjer i hverdagen, men dessverre har jeg alt for liten tid til å være til stede for lærerne da jeg i mange sammenhenger har oppdrag utenfor skolen».

Å kunne lytte og å være en god og aktiv lytter er en viktig personlig egenskap å inneha som leder. Dette fordrer at man også har tid til å samtale med og lytte til det både den enkelte lærer har å si men også lærergruppen som helhet.

Som en av deltakerne skriver:

«Bare det å lyttet til og drøfte hva lærerne ser på som godt utviklingsarbeid tror jeg vil hjelpe mye på vei for en skoleleder.»

Utsagnene viser at det er et felles ønske fra både skoleleder og lærere med mer tid i hverdagen til å reflektere sammen og lytte til hverandre. Spørsmålet er således hvordan det kan tilrettelegges for dette.

I uttalelsene fra lærerne knyttet til tid, kan man også kjenne igjen tanken bak en lærende organisasjon uten at noen av lærerne har brukt begrepet konkret. Skoleleder derimot, bruker begrepet når hun belyser hvordan læreres spisskompetanse kan brukes i læringsarbeidet:

«Det må være en struktur. En av de viktigste oppgavene jeg har som leder er å lage rammene for samarbeidet, styre dette og etterprøve det. Slikt arbeid er en del av det å være en lærende organisasjon, og er helt klart en lederoppgave».

Å dele med hverandre av kunnskap man besitter kan være svært verdifullt, og kan gjøres innenfor rammene av en vanlig arbeidsdag. Noen deltakere nevner i sine brev dette med kollegaveiledning, og å delta i hverandres undervisning både for å lære nye metoder og for å kunne gi hverandre faglige tilbakemeldinger på den pedagogiske virksomheten i klasserommet.

En deltaker skriver følgende:

«Jeg har vært med i undervisning hos andre, og synes det er veldig interessant og lærerikt. Det forundrer meg at det er så mange lærere som er livredde for å få andre lærere inn i eget klasserom. Da har vi jo mer konkret felles lærererfaring å snakke om».

Lærere lærer av hverandre og i samhandling med hverandre. I den slik prosess bruker man egne erfaringer og kunnskaper og deler med hverandre. For mange er det å ha andre kollegaer eller leder til stede i undervisningssituasjonen, noe som virker truende heller enn faglig stimulerende og utviklende. Det handler om trygghet i egen rolle og det å stole på egen kunnskap og kompetanse – at man holder god faglig standard. Å bygge opp et miljø preget av trygghet, gode relasjoner og lærere som tør å være gode og å dele med hverandre, er en krevende oppgave. Om dette sier lederen:

«Det er en utfordring å utvikle en kultur for læring i avdelingen. Lærerne har så ulike behov, og en av de vanskeligste lederoppgavene er å få alle til å dele for eksempel det de har lært på kurs, og å se betydningen av den relæringen som skjer i forberedelsene man gjør før man formidler noe til kollegaer».

Skoleleder opplever altså at det er utfordrende å utvikle en kultur for læring i avdelingen. Lærerne har litt ulik oppfatning av hva som skal til for å skape et trygt arbeidsmiljø og hva som er viktig for å skape en god læringskultur. Som en av deltakerne sier:

«Jeg selv lærer mye gjennom refleksjon rundt egen praksis, og ved å samarbeide med kollegaer som har noe jeg kan strekke meg mot.»

For denne læreren handler det om å fylle opp og utvikle den pedagogiske «verktøykassa» gjennom aktive handlinger, mens en annen deltaker beskriver sitt læringsbehov på denne måten:

«... det er derfor viktig at jeg er oppdatert på hva som skjer, og at jeg kan få hjelp til å variere metodene jeg bruker.»

Denne læreren ønsker å få hjelp til variasjon, og i måten det uttrykkes på er det lett å tolke dette som en passiv handling hvor hjelpen tilbys heller enn etterspørres.

Andre lærere igjen mener at det å få delta på kurs, utflukter og ekskursjoner er viktig både i forhold til motivasjon og for faglig oppdatering. En av deltakerne skriver:

«Skoleledelsen kan tilrettelegge for utflukter til museer/severdigheter, evt. kurs og konferansevirksomhet blant lærerne.»

Deltakeren mener at det må settes av både tid og midler til lærere som ønsker slike aktiviteter. En annen uttrykker følgende:

«Skoleledelsen kan tilrettelegge ved å gi meg og mine kollegaer anledning til å delta på kurs og samlinger som er relevante for meg. De kan både sette opp interne kurs, og finne fram til kurs som er relevante for oss».

Skoleleders dilemma i denne sammenheng handler både om økonomi og om lærernes manglende vilje til å dele med seg av det de lærer på kurs. Hun sier følgende:

«Flere lærere spør om å få dra på dyre kurs selv om de vet at skolens økonomi ikke tillater det. Et tankekors er det også at det som formidles på kurs ofte blir værende hos den eller de som har deltatt, og dermed ikke kommer hele lærergruppa til gode.»

For lederen er den kollektive læringen viktig, og det er nødvendig å begrunne dette overfor lærerne slik at alle har en felles forståelse samtidig som hun forplikter kursdeltakere til å dele med seg av det de har lært.

Videre kommer det også fram at skoleleder opplever det utfordrende å arbeide i spenningsfeltet mellom pedagogisk og administrativ ledelse da oppgaver knyttet til drift, økonomi og oppfølging av planer av ulik art.

Hun uttrykker seg på følgende måte:

«Å drive med endringsarbeid er tidkrevende. Skal jeg lykkes, må jeg også være til stede og jobbe sammen med og reflektere sammen med lærerne mine. Det er viktig å stoppe opp litt».

Denne studien handler om hvordan skoleleder kan motivere for og tilrettelegge for læreres læring. Gjennom de sitatene som er brukt ovenfor synliggjøres funn som er gjort i forhold til noen av utfordringene både lærere og skoleleder står overfor. Disse utfordringene handler i hovedsak om utnyttelse av læreres spisskompetanse og utvikling av en lærende organisasjon, involvering i og deltakelse i pedagogisk utviklingsarbeid, relasjonsbygging og det å skape en arbeidsplass hvor lærerne føler seg trygge og opplever å bli sett, hørt og anerkjent samt utfordringer rundt ulike tidstyver i skolehverdagen. De tre kjernekategoriene tid, motivasjon og relasjon er representative for og omfatter alle disse momentene.

Funnene som er gjort drøftes i neste kapittel, og kan oppsummeres i følgende fire punkter:

- Manglende motivasjon for deltakelse i pedagogisk utviklingsarbeid blant en del lærere
- Lærernes opplevelse av mangel på tid til faglig oppdatering og fordypning i skolehverdagen
- Utfordringer i forhold til leders arbeid i spenningsfeltet mellom pedagogisk og administrativ ledelse
- Lederutfordringer knyttet til å skape gode relasjoner og en trygg arbeidsplass hvor kunnskap deles

Disse funnene kan igjen deles i to undergrupper hvor punkt en, to og tre kan knyttes til skoleleders utfordringer, mens punkt fire er essensielt i forhold til svaret på hva skoleleder bør arbeide med for å gjøre skolen til en lærende organisasjon. Spørsmålet videre er således hvordan dette kan gjøres.

5. Drøfting

Med utgangspunkt i studiens problemstilling: «Hvordan kan skoleledelsen motivere for og tilrettelegge for læreres læring?», vil jeg i dette kapitlet drøfte de funn jeg har presentert i kapittel 4 opp mot den teori og de teoretiske perspektivene som er presentert i kapittel 2. Drøftingen struktureres og presenteres med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene og på grunnlag av de tre hovedkategoriene jeg har definert gjennom analysen av de empiriske funnene.

Målet for studien var å undersøke hvordan skoleledelsen kan motivere for og legge til rette for læreres læring og utfordringer knyttet til dette. Jeg har valgt å undersøke temaet ved å invitere lærere og skoleleder til deltakelse, og i analysen ønsker jeg å få fram en overordnet forståelse for temaet gjennom å synliggjøre ulike perspektiver på læreres læring og skoleleders tilrettelegging. Jeg ønsker i tillegg å undersøke hvorvidt skoleleders læring også er av betydning, hvilket innebærer at drøftingen omfatter områder som ikke er uttrykt eksplisitt i forskningsspørsmålene. Disse områdene har blitt synlige for meg gjennom analyseprosessen og oppfattes som viktige og relevante i forhold til problemstillingen. Begrunnelsen for dette er at dette er perspektiver jeg ikke kunne forutse skulle vise seg, men som allikevel ønskes belyst da de er interessante bidrag for forståelsen av studiens tema.

I kapittel 4 presenterte jeg mine antagelser om funn i studien. Gjennom analysen av datamaterialet har jeg kommet fram til noen vesentlige forhold knyttet til kjernekategoriene tid, motivasjon og relasjon. Tid handler både om skoleleders tid til å kartlegge og tilrettelegge for lærernes læring, og lærernes oppfatninger og opplevelser av hvordan tiden brukes gjennom skolehverdagen med tanke på pedagogisk og personlig utviklingsarbeid. Motivasjon er vesentlig for deltakelse i pedagogisk utviklingsarbeid, og for å utvikle egen rolle som lærer, og relasjonen mellom lærere og mellom lærer og leder har betydning for graden av motivasjon til deltakelse i utviklingsarbeid med tanke på læreres læring. Implisitt ligger også skoleleders læring gjennom bruk av ulike verktøy i arbeidet med pedagogisk ledelse og med å utvikle skolen til en lærende organisasjon.

5.1 Tid til læring

Ulike perspektiver på læring er et av de teoretiske grunnlagene i studien. Læring skjer i mange ulike situasjoner og kontekster, og fører til endring hos de som lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2005), og berører, slik jeg har erfart, både lærere og skoleledere. Læring er et omfattende begrep, og man har med seg både sin «tause kunnskap» og sin formelle kunnskap i skolehverdagen. Kunnskapssamfunnet krever kunnskap, ferdigheter og kompetanse for å kunne opprettholde vårt lands velstandsnivå også i fremtiden, og for å lykkes med dette trenger man faglig dyktige lærere som kontinuerlig lærer og utvikler seg.

Et av studiens funn er både læreres og skoleleders opplevelse av mangel på tid til læring og utvikling. Flere av deltakerne presiserer at tid er vesentlig både for faglig og personlig utvikling. Ludvigsenutvalget har gjennom sitt arbeid funnet at dybdelæring er den formen for læring som gir elevene varig forståelse. Dybdelæring krever evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring (NOU 2014:7, 2014). Det er grunn til å anta at dybdelæring også er vesentlig for lærere for å skape endring og forståelse, og å ha tid til refleksjon er derfor sentralt i lærernes læring. Refleksjon er også en del av lærernes handlingskompetanse. Flere av deltakerne i studien forteller at de ønsker å kunne påvirke og ha innflytelse på det som skjer i skolen og i kollegiet, men at en stadig økende arbeidsmengde samt mangel på styrt tid fra ledelsens side fører til at et slikt engasjement og lysten til å gjøre noe prioriteres bort. Slike valg medfører tapte muligheter for deling av kunnskap og erfaringer som flere ville ha nytte av.

Det fremkommer i studien at lærerne har mange muligheter for læring i hverdagen, men at de velger bort å bruke disse aktivt fordi det ikke fra skoleleders side er avsatt faste tidspunkter for slike aktiviteter. Av de fem kjennetegnene på læring som Postholm og Rokkones viser til, er det derfor i denne sammenheng grunn til å trekke fram varighet. At læringsarbeid går over noe tid er en forutsetning for å styrke lærernes kunnskaper i den hensikt å forbedre praksis. Det er også en fordel om flere kan lære sammen slik at andre igjen kan lære av dem. Gjennom å delta i utviklingsarbeid, være engasjert og gjennom å dele kunnskap videre, jobbes det mot å skape en lærende skole.

Skoleleder arbeider for å utvikle en kultur for læring i avdelingen. Hun skal samtidig bidra med innsats i arbeidet med å utvikle skolen til en lærende organisasjon med læring som hovedinteresse. I studien framkommer det ikke med overbevisende tydelighet at skolen er en lærende organisasjon, men det er mulig å finne elementer som sier at de er på rett vei.

Skoleleder er ansvarlig for å planlegge og tilrettelegge for læreres læring og utvikling av nødvendig kompetanse, hvilket innebærer at lærerne må gis tid og rom for å utvikle seg i fellesskap (NOU 2015:8, s.93). Hvordan skoleleder løser dette oppdraget, kan være avhengig av hvilken lederform hun velger og hvilke muligheter hun opplever å ha innenfor sitt handlingsrom. Cato Wadel presenterer to typer pedagogisk ledelse – produktiv pedagogisk ledelse og reproduktiv pedagogisk ledelse (Wadel, 1997). Empirien viser at skoleleder handler i henhold til kjennetegn for produktiv pedagogisk ledelse gjennom hennes beskrivelse av eget arbeid med å skape en lærende skole. Hun ønsker å få alle lærerne med i det pedagogiske utviklingsarbeidet, og å sette i gang refleksjonsprosesser i kollegiet. Hensikten er å dele kunnskap og få til god sosial samhandling hvor lærerne lærer av hverandre. Imidlertid kommer det fram at enkelte av lærerne er lite villige til å delta i fellesskapet, hvilket skoleleder opplever som utfordrende. Skoleleder fastsetter møtetider med en agenda som er satt opp i henhold til ønsker fra lærerne, men opplever allikevel lærere som ikke møter opp eller som ikke er aktivt deltakende i samtaler og faglige diskusjoner, og som vegrer seg for å dele av egen kunnskap da de ikke forstår hensikten med dette. Som en moderne leder, ønsker hun i større grad å samhandle med lærerne heller enn å gi instruksjoner. At lærerne selv opplever og erkjenner et behov for å lære, og uttrykker ønske om dette er noe skoleleder ser positivt på, men som funnene i studien viser at eksisterer i mindre grad enn ønskelig. Skoleleder uttrykker selv frustrasjon over mangel på tid til å jobbe sammen med lærerne da hun ofte har oppdrag av administrativ karakter utenfor skolen. Dette mener hun er en faktor som begrenser hennes muligheter for tilrettelegging av lærernes læring. Skoleleder forteller også at hun opplever det som en viktig oppgave å styre og etterprøve lærernes samarbeid, men at tiden ofte ikke strekker til for å gjøre dette systematisk og kontinuerlig – slik hennes målsetning er. Det å lage struktur og tydelige rammer for samarbeid, er en viktig oppgave hun har, mens styring og etterprøving av samarbeidet er noe hun opplever at hun har lite tid til. Hun arbeider konstant i spenningsfeltet mellom administrativ og pedagogisk ledelse, og må forholde seg til de rammene skolen har – både de overordnede rammene og de nære rammene. De nære rammene er knyttet til skolens virksomhet (Arneberg & Overland, 2013), og i forbindelse med skoleleders ansvar for å legge til rette for og skape rom for pedagogisk utviklingsarbeid er det nettopp interessant å trekke fram rammen som handler om tid. Den tiden skoleleder har til disposisjon er avgjørende for de prioriteringer hun gjør og for i hvilken grad hun ivaretar en profesjonell yrkesutøvelse. Rektor og øvrig ledergruppe krever av skoleleder at hun er tilstede i ulike møter og andre fora for skoledriften, samt at hun får pålagt stadig flere arbeidsoppgaver som krever jevnlig samarbeid med andre i ledergruppen og dermed mer tid

borte fra egen avdeling. Det å ha kunnskap om de nære rammene og å kunne utnytte disse på en fornuftig måte vil derfor kunne bidra til å skape et større handlingsrom for skolelederen når det gjelder å tilrettelegge for lærernes læring (Arneberg & Overland, 2013). Nærliggende her er det å trekke fram den organisatoriske rammen hvor diskusjonen rundt hvor hensiktsmessig skolen er organisert vil være interessant i forhold til tiden skoleleder bruker utenfor egen avdeling. Dette er imidlertid utenfor denne studiens fokus, og vil derfor ikke drøftes nærmere. På den annen side finnes det i kollegiet mye kompetanse skoleleder kan gjøre seg nytte av i sitt fravær. Ettersom hun er opptatt av å utvikle en lærende organisasjon, blir utfordringen å klare og se på ledelse i et mer prosessuelt perspektiv hvor de som ledes, altså lærerne, involveres i større grad (Lillejord, 2003). Det er viktigere at det iverksettes aktiviteter som fører til læring, enn hvem som leder prosessen. Kjennetegnene på en moderne kunnskapsorganisasjon er nettopp medarbeidere med høy kompetanse og dermed en utflating av den tradisjonelle hierarkiske lederstrukturen (Lillejord, 2003), selv om det uansett vil være skoleleders ansvar dersom ting ikke fungerer eller kvaliteten på arbeidet forringes. Vesentlig er det også å trekke frem lærernes opplevelse av egne læringsmuligheter, samarbeid og kollektive deltakelse i det pedagogisk utviklingsarbeidet. Enkelte lærere forteller entusiastisk om deltakelse i andre læreres undervisning og om hvor lærerikt og motiverende det er. Iver og engasjement gjør at lærerne finner plass til og prioriterer dette i en travel hverdag, mens andre igjen ser det som utrygt og truende å ha en kollega tilstede i sine undervisningstimer. Lærernes autonomi kan således sies både å være en motivasjonsfaktor og et hinder for læring. I utgangspunktet er lærernes autonomi ivaretatt nettopp gjennom at læring omtales og reflekteres over i kollegiet så vel som i selvstendige prosesser (Postholm & Rokkones, 2012), men i det lærerne velger bort felles refleksjon og samhandling i hverdagen fungerer autonomien som en hindring eller en brems i læringsarbeidet.

Flere av deltakerne i studien er opptatt av å ha tid og rom for å snakke sammen, og den gode samtalen er vesentlig for læring og utvikling i skolen. Säljö hevder at samtalen er den viktigste og mest grunnleggende mekanismen for å overføre kunnskaper og ferdigheter (Säljö, 2002). Lærerne uttrykker behov for fast avsatt tid til møter og til en fast struktur på disse. De mener at dersom lederen i større grad er tydelig på og krever tilstedeværelse i disse møtene, vil lærerne få bedre mulighet for å drøfte pedagogisk utviklingsarbeid og dele egne erfaringer og egen kunnskap med hverandre. Det er gjennom samtaler lærerne tar del i hverandres opplevelser i skolen, og gjennom den forståelsen de opparbeider for hverandre, kan gjøre seg nytte av dette i egen lærervirksomhet (Säljö, 2002). Enkelte av lærerne sier at de ønsker å

diskutere og samtale mer rundt teori og forskning på skole og utdanning. De ser dette som viktig og nødvendig for utviklingen av egen lærerrolle og for å møte dagens krav til lærerne og utfordringer de står overfor. At slike refleksjonsprosesser er viktige, kan underbygges av det Ertsås og Irgens skriver om at det er i refleksjonsprosessen man kan bringe hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper nærmere hverandre for å føre teori og praksis sammen (Ertsås & Irgens, 2012). Det er også uttrykt et savn fra lærernes side i forhold til leders forståelse for hva den enkelte har behov for når det gjelder faglig utvikling. Empirien viser at disse utsagnene fra lærerne ikke stemmer helt overens med leders oppfatning. Mens lærerne etterlyser faste møter med tydelig struktur basert på lærernes behov, mener skoleleder på sin side at hun tilrettelegger nettopp slike møter. Skoleleder forteller også at hun har hatt hver enkelt lærer til samtale for å kartlegge deres behov for læring og kompetanseøkning, mens lærerne etterlyser medarbeidersamtaler hvor de får komme med sine synspunkter og bli lyttet til. Hva dette misforholdet kan skyldes, kommer ikke tydelig fram i empirien, men det er grunn til å anta at det vil påvirke lærernes oppfatning av hvordan de støttes og stimuleres faglig av sin nærmeste leder, og hvordan relasjonen mellom lærer og leder oppfattes å være.

5.2 Relasjon og ledelse av læring

En god leder fungerer som en lærer for sine ansatte (Lillejord, 2003), og for å lykkes i arbeidet med å skape skolen til et sted hvor lærere lærer og utvikler seg er gode relasjoner en forutsetning. Det skal skapes både rom for og møteplasser for gode samtaler, og lederen må være villig til å etablere nye læringsarenaer – andre enn de som tradisjonelt har eksistert. Empirien viser at både skoleleder og lærere mener det er viktig med gode relasjoner for å skape en trygg arbeidsplass hvor man kan lære og utvikle seg. I følge skolelederen eksisterer det ulike oppfatninger av hva som skal til for å skape et trygt arbeidsmiljø hvor man våger å uttrykke hva man er god på og hva man kan bidra med av kunnskap i lærerkollegiet. Å bygge opp et slikt miljø er en krevende oppgave som en leder alene ikke kan klare. Involvering av lærerne i prosessen er derfor avgjørende for å lykkes. Skoleleder forteller at noen lærere opptrer som «bremser» i dette arbeidet da de helt bevisst unnlater å delta. Disse lærerne er også de som ikke er interessert i å dele av egen kunnskap, og som ikke ser behovet for faglige diskusjoner, pedagogisk utviklingsarbeid og ikke erkjenner noe behov for egen læring. Å være trygg i egen rolle og å stole på at den kunnskapen og kompetansen man har gjenspeiler god faglig standard, er det det handler om ifølge en av studiens deltakere. Sett i lys

av et human resource-perspektiv betyr dette at man som lærer har mulighet for å bruke egne evner og krefter samtidig som kollegaer og elever også har nytte av dette. Human resource-perspektivet handler nettopp om hva mennesker gjør for og med hverandre innad i organisasjonen (Bolman et al., 2009), og at skolen i så henseende eksisterer for å oppfylle menneskelige behov.

Relasjon sett i sammenheng med behov innebærer at skoleleder er i stand til å identifisere hvordan den enkelte læreres behov ytrer seg, og på bakgrunn av dette forstå den enkelte lærers atferd. En viktig oppgave lederen har er å jobbe for at lærerne har tro på seg selv, og skape gode relasjoner som medfører et trygt og støttende arbeidsmiljø.

Lederen uttrykker i intervjuet et ønske om å skape en kultur for læring i avdelingen, men at det er en av hennes vanskeligste lederoppgaver å få lærerne til å dele av sin kunnskap og å se betydningen av relæring gjennom å formidle til andre. Et av kjennetegnene på en organisasjon som har en kultur for læring er at man innad deler kunnskap med hverandre (Arneberg & Overland, 2013), og lederen må derfor jobbe for å få lærerne til å ha tro på og forstå at kunnskapsdeling er viktig. Spørsmålet blir hvilke konkrete tiltak lederen kan iverksette for å få dette til. En av deltakerne skriver at han tror skoleleder har mye å hente ved å lytte til og å drøfte det lærerne ser på som godt utviklingsarbeid. Å ha en god relasjon mellom leder og lærer innebærer å ha evne til å lytte og til å være en aktiv lytter. Skoleleder uttrykker også at det å stoppe opp og reflektere sammen er viktig da det er i praksis både hennes og lærernes læring i vesentlig grad skjer (Postholm & Rokkones, 2012). Et dilemma som synliggjøres i denne sammenheng er hvordan skoleleder kan disponere tiden sin slik at hun både kan drive endringsarbeid i egen avdeling og samtidig ivareta sine oppgaver i skolens ledergruppe. Enkelte lærere uttrykker også behov for samtaler av mer privat karakter. Dette oppfattes av lederen som en tidstyv i hverdagen. Hun opplever dette som manglende evne til å skille mellom privatliv og jobb. Det kan antas at de lærerne som har et slikt behov, er de som er mest usikre og utrygge. I arbeidet med å skape gode relasjoner og et trygt miljø kan det derfor være fornuftig av lederen å investere noe tid i slike samtaler. På sikt kan dette bidra til å trygge disse lærerne i den utstrekning at de velger å bli en del av den kulturen skolelederen forsøker å skape. Lederen har også flere ganger uttrykt at hun har et mål om å få alle med, og ettersom de aktivitetene som skjer gjennom skoledagen i større grad enn tidligere er avhengig av felles innsats, er det en forutsetning at de i fellesskap får lagarbeidet til å fungere. Teamarbeid blant lærere er også vektlagt i Kunnskapsløftet, og løftes fram som en forutsetning for å lykkes med en opplæring som møter elevenes behov (Bjørnsrud & Nilsen, 2011) – hvilket er hovedmålet med arbeidet i skolen.

For at skoleleder skal kunne skape gode relasjoner til lærerne, er det å være en aktiv lytter allerede omtalt som en viktig egenskap. Å være til stede og tilgjengelig i hverdagen er et annet aspekt som er av betydning, ifølge lærerne i studien. Ut i fra skoleleders perspektiv innebærer ikke dette at hun alltid må være fysisk til stede, men at hun for eksempel responderer på telefon eller epost. Hun er opptatt av det hun kaller et for høyt «servicenivå» - hvilket betyr at lærerne er vant til at de når som helst kan gripe tak i henne og kreve en samtale, og at det er vanskelig å avvise dem selv om det ikke passer i tidsplanen hennes. I tillegg er lærerne vant til at hun på spørsmål alltid finner ut ting for dem og gir dem svar heller enn å la dem finne ut av ting på egenhånd. Hun forteller at hun opplever dette som en utfordring hun ønsker å jobbe med. Imidlertid antar hun at enkelte av lærerne vil oppfatte dette som avvisning og manglende interesse heller enn en oppmuntring til å ta tak i ting på egenhånd for å lære. Skoleleder er redd dette kan påvirke relasjonen på en negativ måte. For at lærere skal tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter trenger de lederens støtte samtidig som de selv må være villige til å delta i ulike læringsprosesser for å utvikle egen profesjonalitet (Postholm & Rokkones, 2012). Det handler altså om å endre en etablert praksis og å endre både lærere og skoleleders atferd. Arneberg og Overland beskriver fem nivåer for samarbeid, hvor de første nivåene kjennetegnes av å være vanemessige i forhold til atferd og tenkning, og preges av rutiner (Arneberg & Overland, 2013). For å lykkes med et endringsarbeid, kan kritisk og bevisst refleksjon være et verktøy som kan føre til ny forståelse og være til hjelp for å bryte etablerte rutiner og atferd. Refleksjon innebærer evnen til å studere egen atferd, og anses å være selve nøkkelen til læreres læring og utvikling (Ertsås & Irgens, 2012). I denne studien oppfatter skoleleder endringsarbeidet som det arbeidet hun gjør for å skape en kultur for læring i avdelingen samt å jobbe for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Som tidligere omtalt er dette tidkrevende arbeid hvor samtalen er et viktig instrument for overføring av kunnskap og ferdigheter. Samtalen inviterer lærerne til å ta del i hverandres opplevelser og erfaringer slik at man kan benytte dette videre i egen lærervirksomhet (Säljö, 2002).

I følge Lillejord innehar en god skoleleder relasjonelle ferdigheter og evne til å samhandle og interagere med de ansatte (Lillejord, 2003). Det vil være av stor interesse for lærerne hvilke handlinger og aktiviteter hun gjør for å utvikle en positiv kultur på arbeidsplassen. Skoleleder må bruke både sin sosiale kompetanse og sin relasjonskompetanse for å skape og utvikle glede og entusiasme i arbeidsdagen. Trygghet og trivsel er et viktig element i arbeidet med å skape grunnlag for ønsket endring, men skal skoleleder lykkes med endringsarbeidet, kreves også en viss grad av motivasjon og engasjement – både hos henne og hos lærerne. Det har vist

seg at det er de organisasjonene som er dyktige på å forstå og gi respons på de ansattes behov som er de som lykkes og gjør det godt (Bolman et al., 2009). I så måte kan de valgene skoleleder tar i forhold til lærernes behov være av betydning for i hvilken grad hun lykkes med endringsarbeidet.

5.3 Motivasjon for læring

For å utføre aktiviteter som fører til læring, må mennesker ha motivasjon og vilje til å lære og utvikle seg, og i tillegg se nytteverdien av det han lærer, sier Dewey (Dewey & Fink, 1974). I det kognitive læringssynet anses mennesket å være grunnleggende nysgjerrig og ha et ønske om mer kunnskap. Overført til skolehverdagen betyr dette at det er i skolen kunnskap formidles og læres – både for elever, lærere og skoleledere. Det handler om å lære sammen, og på bakgrunn av uttalelser fra både skoleleder og flere av lærerne i studien, er det grunn til å tro at samarbeid og samhandling genererer engasjement. Gjennom kollektiv læring økes kapasiteten til lærerne, og man får gjort mer på kortere tid og blir mer effektive. Den kollektive kapasiteten har også stor gjennomslagskraft (Fullan, 2014), og kan anses å være en forutsetning for å få alle til å dra i samme retning i det endringsarbeidet skoleleder har initiert for å skape en kultur for læring. Dette er et viktig perspektiv å ha med for skoleleder i arbeidet med å motivere lærerne til deltakelse.

En av studiens deltakere formidler i sitt brev et ønske om at medarbeidersamtalen kan legges til rette slik at den fanger opp hva hun trenger av motivasjon og faglig utvikling. Lederen på sin side forteller at hun er opptatt av å motivere lærerne slik at de våger å være stolte av det de kan og til å uttrykke dette eksplisitt i lærerkollegiet. Å være i en kontinuerlig læringsprosess og å holde seg faglig oppdatert anses å være en del av lærernes profesjonelle utvikling. Postholm og Rokkones viser til en studie gjennomført av Timperley, Wilson, Barrar og Fung hvor de identifiserer syv essensielle deler i profesjonell læringsammenheng. Det slås fast at det er viktig å påse at leder aktivt leder de profesjonelle læringsmulighetene i skoleaktiviteter, samt at leder støtter lærerne, og enkelte ganger selv også deltar aktivt i det profesjonelle læringsarbeidet (Postholm & Rokkones, 2012). At leder deltar aktivt sammen med lærerne, kan tenkes å ha en positiv effekt i forhold til motivasjon da de opplever noe i fellesskap som kan gjøres til gjenstand for diskusjoner, og som på sikt kan føre til ny innsikt og forståelse for innsiktens betydning for undervisningen. Lederen har en klar oppgave når det gjelder å motivere lærerne til å opprettholde et engasjement. Flere av lærerne skriver at de ønsker større muligheter for å delta på kurs og konferanser, og å få reise på ekskursionsjoner da dette oppleves

som motiverende. Skoleleder har et økonomisk ansvar for driften av avdelingen, og er budsjett å overholde. Ofte koster slike kurs mye, og dersom man kan avse penger er det kun et fåtall som får delta. Igjen befinner skoleleder seg i spenningsfeltet mellom pedagogisk og administrativ ledelse. Hun stilles overfor et dilemma og må gjøre et valg mellom økonomi og tiltak som bidrar til økt motivasjon hos lærerne. Skolelederen er opptatt av kollektiv læring, og mener at man må forplikte seg til å dele ny kunnskap med kollegaer slik at den ikke blir værende kun hos den som har vært på kurs. Dersom kunnskap ses på som en personlig maktfaktor heller enn noe som kan og bør deles, vil det kunne virke hemmende på delingskulturen. Det er derfor ønskelig at lærerne ser på kunnskap som et verdifullt gode, og forstår og erkjenner at kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling er viktig både for den enkelte lærer og for skolen som helhet (Arneberg & Overland, 2013). Et alternativ, mener skoleleder, kan være å hente inn eksterne foredragsholdere slik at ansatte i fellesskap får faglig påfyll, en felles opplevelse og inspirasjon som kan øke motivasjonen for videre pedagogisk utviklingsarbeid i avdelingen.

I Meld. St. 28 (2015-2016) slås det fast at skoleleders ansvar er omfattende, og at det er mange hensyn som skal tas – blant annet skal tiden disponeres mellom faglig og pedagogisk støtte på den ene siden og resultatoppfølging, tilsyn og kontroll på den andre (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.68). Som tidligere omtalt arbeider skolelederen i et spenningsfelt mellom pedagogisk og administrativ ledelse, og må disponere og fordele tiden sin på de ulike arbeidsoppgavene innenfor de to områdene. Som empirien viser, fører dette enkelte ganger til et misforhold mellom leders og læreres oppfatning av hvordan skolehverdagen struktureres og ledes og hvordan det legges til rette for lærernes læring. Enkelte av lærerne har, ifølge skoleleder, urealistiske krav til henne når det gjelder tid til for eksempel samtaler, svar på spørsmål som læreren egentlig kan finne ut selv, samt hennes mulighet for tilstedeværelse og pedagogisk oppfølging. For skoleleder er det viktig å få lærerne til å forstå at urimelige krav og lite engasjement og deltakelse fra deres side også påvirker hennes motivasjon. Som skoleleder uttrykker det – «Skal jeg lykkes med endringsarbeidet, og skape en kultur for læring, må også lærerne delta aktivt og ikke se på seg selv som passive mottakere». Et annet aspekt det er viktig å ta med i diskusjonen rundt motivasjon, er den enkelte lærers indre motivasjon for å drive med læringsarbeid. Nederlandske forskere har gjennom sitt arbeid funnet at de lærerne som har en indre motivasjon for å lære, vil delta i utviklingsprogram uavhengig av om det støttes med tid og tilrettelegging av timeplanene fra skoleleders side. Det må altså være en vilje til stede for å lære og ikke bare strukturell tilrettelegging (Postholm & Rokkones, 2012). Den indre motivasjonen er drivkraften for å

lære og å utvikle seg, og bli den læreren både elever, foreldre og kollegaer mener er den gode læreren som lykkes i jobben sin. En av lærerne i studien forteller at det ga henne motivasjon å ha en undervisningsfri dag i uken hvor hun kunne fordype seg i lærestoff og lage gode undervisningsopplegg, mens en annen forteller at de gode faglige samtalene kollegaer imellom er det som gir motivasjon. Skoleleder på sin side sier at lærere som er reflekterte og gir henne konstruktive tilbakemeldinger på den jobben hun gjør, virker motiverende på henne. På bakgrunn av disse uttalelsens kan man slutte at motivasjon både skjer kollektivt samt finnes som indre motivasjon hos den enkelte lærer og skoleleder.

Et annet aspekt det er viktig å vurdere i denne sammenheng, er hvilke konsekvenser det kan medføre dersom lærerne og skoleleder mangler motivasjon og engasjement i arbeidet sitt. Rollene som lærere og skoleleder er krevende. Mange opplever hverdagene som stressende med uoverkommelige arbeidsmengder samtidig med stadig nye arbeidsoppgaver og økte krav til igangsetting og deltakelse i utviklingsarbeid. Stress over lengre tid kan føre til at følelsen av at arbeidet er meningsfullt tapes. Videre kan dette medføre tap av motivasjon da lærerne opplever at de ikke lenger mestrer jobben. På sikt vil dette ramme elevene. Å forebygge stress og utbrenthet blir en viktig lederutfordring. Samtidig er det viktig å unngå stress og utbrenthet også for skoleleder. De fleste som arbeider i skolen opplever yrket som stimulerende og motiverende, men til tross for høy trivsel sier en av tre at de ikke ville ha valgt læreryrket dersom de kunne valgt om igjen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Empirien viser at enkelte lærere opplever skolehverdagen så hektisk og til tider uoverkommelig at de føler seg stresset. Skoleleder uttrykker noe av det samme, og at utfordringen for hennes del ligger i å klare og være tydeligere i sine krav til lærerne og å sette grenser for hva som er akseptabelt å ta imot av henvendelser fra lærerne.

5.4 Skoleleders utfordringer

Undersøkelsen har synliggjort noen utfordringer for skoleleder som i noen grad var overraskende. Disse utfordringene handler om skoleleders kompetanse, og muligheter for å tilrettelegge for læreres læring, samt behov for faglig støtte og veiledning fra rektor, som er skoleleders nærmeste leder.

Opplevelsen av å arbeide i spenningsfeltet mellom pedagogisk og administrativ ledelse byr på utfordringer i forhold til alle de tre kategoriene beskrevet tidligere – tid, relasjon og motivasjon. Det er lett å tenke at skoleleder må gjøre mer, legge bedre til rette for lærernes læring og følge opp det pedagogiske utviklingsarbeidet i større grad. Gjennom intervjuet tegnes et tydelig bilde av en leder som både har vilje til å arbeide hardt og evne til å ivareta lærerne på en god måte, men som selv ikke får ønsket og nødvendig oppfølging av sin leder. I dagens samfunn og i utdanningsøyemed snakkes det mye om kompetanse. I regjeringens strategi «Kompetanse for kvalitet – Strategi for etter- og videreutdanning 2012 – 2015» presenteres ulike tiltak for å øke læreres kompetanse i grunnskole og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2012). Formålet med strategien er å styrke elevenes læring og motivasjon i grunnopplæringen ved å øke læreres og skolelederes kompetanse. Det påpekes at en forutsetning for elevenes læring er kompetente lærere og skoleledere, men de konkrete tiltakene som presenteres rettes i langt større grad mot lærere enn skoleledere. I følge skoleleder i studien, har også hun og andre mellomledere behov for å øke sin kompetanse i takt med økte og endrede arbeidsoppgaver på mellomledernivå. I strategiplanen for etter- og videreutdanning, som for øvrig skal videreføres i årene som kommer, står det lite om konkrete tiltak for å imøtekomme dette behovet. Et essensielt spørsmål i denne sammenheng er hvorvidt det er gjort undersøkelser for å kartlegge mellomledernes kompetanse, og identifisere eventuelle behov for kompetanseheving i denne gruppen. I strategidokumentet heter det at satsingen på kompetanseheving i skolen har tre hovedelementer – etterutdanning, videreutdanning og rektorutdanning (Kompetanse for kvalitet – Strategi for etter- og videreutdanning 2012 – 2015, s. 8). Å være rektor er ingen mellomlederposisjon, men strategien åpner for at også lærere kan søke opptak til rektorutdanningen i den hensikt å bidra til økt rekruttering til rektoryrket samt sikre at nye rektorer starter opp med formell lederkompetanse ((Kompetanse for kvalitet – Strategi for etter- og videreutdanning 2012 – 2015, s. 18).

Det er dessverre forsket lite på mellomledergruppen – lederne som arbeider mellom toppledelsen og de ansatte, men i en nylig gjennomført studie kommer det fram at de

mellomlederne som opplever å få støtte fra sjefene sine presterer bedre enn de som ikke opplever slik støtte (Farbrot, 2015). Videre viser det seg at den lederen som selv opplever at sjefen bryr seg, er mer opptatt av å gi støtte til sine medarbeidere og blir videre belønnet med mer fornøyde medarbeidere som setter pris på sin leder. I studien vises det også til at samtalen er det viktigste verktøyet lederen har for å få medarbeideren til å føle at sjefen bryr seg. Heller enn rituelle medarbeidersamtaler som ofte ikke har noen verdi, foreslår forskerne mer regelmessige samtaler. Skal disse samtalene være effektive, mener forskerne at de må kjennetegnes av tre faktorer – genuin nysgjerrighet fra lederen, ansvarliggjøre medarbeideren og gi støtte (Farbrot, 2015). Det er nettopp slik støtte skolelederen i studien savner generelt i arbeidshverdagen og spesielt i forhold til arbeidet med utvikling av en kultur for læring i avdelingen.

Tidligere har den kollektive kompetanseutviklingens betydning blitt drøftet. Det rektor som har det overordnede ansvaret for skolens samlede kompetanseutvikling, men det er mellomlederen som står med ansvaret for og har en sentral rolle i gjennomføringen av arbeidet blant lærerne. Mellomlederen kan sies å befinne seg «mellom barken og veden», og mange kan føle seg ensomme i denne posisjonen. I tillegg kan mellomlederposisjonen medføre interessekonflikter da man er pålagt å ivareta lærernes interesser og behov samtidig som man skal være lojal overfor beslutninger tatt på høyere ledernivå. Å jobbe i dette spenningsfeltet er krevende, og skoleleder uttrykker behov for større grad av støtte og veiledning fra egen leder enn hun opplever å få.

I empirien kommer det fram at skoleleder erfarer at det til tider oppstår interessekonflikter, og at hun opplever det som utfordrende å forsvare egne gjøremål og prioriteringer av tidsbruk overfor lærerne. Samtidig innser hun at ikke alle lærerne har forutsetninger for å forstå hva hennes lederoppgaver til enhver tid innebærer, og at noen lærere er mer avhengig av hennes tilstedeværelse og støtte enn andre. På bakgrunn av de erfaringene hun har gjort seg i mellomlederposisjonen studerer hun nå på rektorskolen. Som hun selv sier det: «Jeg aspirerer ikke for en rektorstilling, til det er jeg for gammel, men jeg er ikke for gammel til å lære noe nytt – noe som kan gi meg mer kompetanse og større faglig tyngde og trygghet i min nåværende lederrolle».

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan skoleledelsen kan motivere for og tilrettelegge for læreres læring samt sett på ulike utfordringer skoleleder møter i dette arbeidet.

Innledningsvis begrunner jeg valg av tema og problemstilling samt presenterer en oversikt over aktuelle offentlige dokumenter som er relevante for oppgaven.

Samfunnet endres i rask takt, og behovet for kunnskap og krav om kompetanse øker parallelt – noe som gir skole- og utdanningssystemet store utfordringer. Gjennom blant annet strategiplanen «Kompetanse for kvalitet, 2012 - 2015» ønsker myndighetene å tilby lærere etter- og videreutdanning for å øke elevenes kompetanse og bedre resultater. Imidlertid er det slik at det er i skolehverdagen de fleste mulighetene for læring finnes – også for lærere. Ved å arbeide for å utvikle skolen til en lærende organisasjon, kan man øke bevisstheten rundt slike læringssituasjoner, utnytte disse til læring i fellesskap samt skape en delingskultur til glede og nytte for både lærere og elever. Det er skoleleders oppgave å utvikle en kultur for læring i skolen og legge til rette for den enkelte lærers læring.

Arbeidet med oppgaven har vist meg at det finnes store utfordringer knyttet til å identifisere læreres læringsbehov, legge til rette for læreres læring samt skape en lærende skole hvor pedagogisk utviklingsarbeid har en sentral plass. Gjennom empirien har jeg fått kunnskap om hvordan skoleleder arbeider for å skape en kultur for læring, og hvilke muligheter og utfordringer hun har. Utfordringene er viet en del oppmerksomhet da de har vist seg å ha betydning for motivasjon og tilrettelegging av lærernes læring. I funnene fremkommer også informasjon som gir meg innsikt i utfordringer knyttet til å inneha en mellomlederposisjon – en posisjon og rolle det finnes lite forskning på, og som det i seg selv ville vært spennende å se nærmere på. I tillegg har lærerne velvillig bidratt med sine erfaringer og gitt meg muligheten for å belyse temaet også fra deres side.

Målet med studien har først og fremst vært å belyse problemstillingen: «Hvordan kan skoleledelsen motivere for og tilrettelegge for læreres læring?»

Gjennom kategoriene tid, motivasjon og relasjon synliggjøres oppgavens viktigste empiriske funn samt skoleleders arbeid for å skape gode relasjoner og en trygg arbeidsplass hvor kunnskap deles.

Studiens utvalg er begrenset og holdbarheten i undersøkelsens funn vil derfor være begrenset. Videre undersøkelser vil kunne fremskaffe ytterligere informasjon om læreres læring og skoleleders utfordringer i arbeidet med å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Det vil også kunne fremkomme ny kunnskap om og innsikt i mellomlederrollen. Imidlertid håper jeg at oppgavens funn og perspektiver er så troverdige at andre kan ha nytte av denne kunnskapen i eget arbeid, eller få lyst til forske videre innen dette eller liknende temaer.

Kildeliste

- Arneberg, P., & Overland, B. (2013). *Lærerrollen : om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring for læring og utvikling. I S. Nilsen & H. Bjørnsrud (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 11-25). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bolman, L. G., Deal, T. E., & Thorbjørnsen, K. M. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N., & Carlsten, T. C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS - undersøkelsen i 2013*. (41/2014). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280358/1/NIFUrapport2014-41.pdf>
- Caspersen, K., & Halland, G. (2014). *Utvikling av lærende team : prosedyrer, prosesser, roller og utfordringer* (3. utg.). Trondheim: VeiVis.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner centered teacher-student relationships are effective: A metaanalysis. *Review of Educational research*, 77, 113-143.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J., & Fink, H. (1974). *Erfaring og oppdragelse*. Oslo: Dreyer Christian Ejlers' Forlag.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hoel, T. L., & Hertzberg, F. (2010). *Skrive for å lære : skriving i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-213). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Farbrot, A. (2015). Mellomledere trenger også støtte fra sjefen. Hentet fra <http://forskning.no>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 15.01.16, fra <http://www.lovdata.no/>
- Fuglestad, O. L., & Møller, J. (Red.). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker* (S. Sandengen, Overs.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Helstad, K. (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole - vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I J. Møller, Ottesen, Eli (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 225-247). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hollup, K., & Holm, M. S. (2015). Tre grunner til at lærere slutter. Hentet fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>

- Imsen, G., & Eriksson, G. (1991). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (2. utg.). Oslo: TANO.
- Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 217-229). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kompetanse for kvalitet - Strategi for etter- og videreutdanning 2012 - 2015*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3. utg. B. 41). Los Angeles: Sage.
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag - fordypning - forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I O. L. F. Jorunn Møller (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 27- 44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013: Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-49). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Raaen, F. D. (2008). Tilpasset opplæring i et dannelsesperspektiv - illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring : intensjoner og skoleutvikling* (s. 26-54). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V., Guldahl, T., & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Senge, P. M., & Lillebø, A. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-55). Oslo: Cappelen akademisk forlag, cop. 2002.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse : et relasjonelt perspektiv. I O. L. Fugestad, Lillejord, Sølvi (Red.), *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

Tabelliste

Tabell 1. Forholdet mellom pedagogisk og administrativ ledelse (etter Wadel, i Lillejord, 2003), s. 25

Tabell 2. Inndeling av pedagogisk ledelse (etter Wadel, i Lillejord, 2003) s. 26

Tabell 3. Eksempler på tema og kategori i analyseskjemaet s. 44

Figuroversikt

Figur 1. Illustrasjon av kontinuerlig endringsprosess (etter Jacobsen, 2012) s. 17

Vedlegg

Vedlegg 1. Tilbakemelding – Melding om behandling av personopplysninger fra NSD

Vedlegg 2. Forespørsel om deltakelse. Skjema – Innhenting av samtykke

Vedlegg 3. Informasjonsskriv til deltakerne i studien

Vedlegg 4. Intervjuguide – Semistrukturert intervju med skoleleder



Harald Hårfagres 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

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Halvor Bjørnsrud

Institutt for pedagogikk og skoleutvikling Høgskolen i Buskerud og Vestfold

Postboks 2243

3103 TØNSBERG

Vår dato: 29.09.2015

Vår ref: 44852 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.09.2015.
Meldingen gjelder prosjektet:

44852 *Læreres læring, og skoleleders tilrettelegging for læreres læring*
Behandlingsansvarlig Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste
leder

Daglig ansvarlig Halvor Bjørnsrud

Student Kari Skailand

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

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@svt.uit.no

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kari Skailand karska2@ostfoldfk.no Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44852

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Buskerud og Vestfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak



Forespørsel om deltakelse i masterstudien

« Læreres læring og skoleleders tilrettelegging for læreres læring »

Bakgrunn og formål

Bakgrunnene for prosjektet er egen erfaring som lærer i videregående skole, og undring over et tilsynelatende lite eller manglende opplevd behov for etter- og videreutdanning hos lærere for å etterkomme samfunnets økte krav til kompetanse - en kompetanse som også vil bidra til å fremme elevenes læring. Formålet med studien er å teste ut i hvilken grad lærere opplever at skoleleder legger til rette for faglig vekst og utvikling for å øke den enkelte lærers kompetanse, og å få fram skoleleders perspektiv på samme tema.

Dette er en mastergradsstudie i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse, ved høgskolen i Buskerud og Vestfold.

Utvalg

Utvalget er trukket ut fordi det representerer et mangfold av lærere i videregående skole, og består av både lærere med yrkesfaglig bakgrunn som underviser i yrkesfaglige programfag, og lærere som underviser i studieforberedende fag. I tillegg er utdanningsleder ved den aktuelle avdelingen valgt ut slik at ledelsesperspektivet kan synliggjøres på en troverdig måte.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå via brevmetoden. Deltakerne skal skrive ett brev hvor de besvarer spørsmål knyttet til tema og problemstilling. Det er opp til deltakerne selv hvor

omfattende brevet blir og hvor mye tid de bruker på å besvare spørsmålene. Spørsmålene vil omhandle eget behov for læring og kompetanseheving med tanke på å fremme elevenes læring, og hvordan skoleleder legge til rette for dette. Brevene samles inn via e-post. Utdanningsleder intervjues om samme tema, men i et ledelsesperspektiv. Intervjuet registreres med lydopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Materialet lagres på bærbar PC som er passordbeskyttet. Ingen deltakere vil være gjenkjennelige i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. juni 2016. Innsamlet datamateriale og lydopptak destrueres/slettes etter at oppgaven er godkjent.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kari Skailand, mobil 92215087, e-post karska2@ostfoldfk.no

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta



(Signert av prosjektdeltaker, dato og årstall)

Til deltakerne i studien

Tusen takk for at du ønsker å delta i min studie i forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk, med fordypning i utdanningsledelse. Som deltaker bidrar du med verdifulle innspill jeg skal bruke for å belyse følgende problemstilling:



«Hvordan kan skoleleder motivere for og tilrettelegge for læreres læring?»

Jeg ber deg besvare refleksjonsspørsmålene nedenfor på følgende måte:

- **Omfang** – ½ - 1 side **pr. spørsmål**. Skriv minimum en halv side og maksimum en side på de fire første spørsmålene. Besvar gjerne også det femte spørsmålet.
- **Vær konkret og bruk gjerne eksempler** – Spørsmålene kan besvares i en fortellende og uformell form. Vær så konkret du kan og belys gjerne med eksempler. Jeg er bare opptatt av innholdet og er nysgjerrig på dine tanker, meninger og erfaringer. Formuleringssevne og skriveferdigheter ses ikke på.
- **Bruk hele setninger** – Formuler meninger og tanker i hele setninger. Hele setninger vil, i motsetning til stikkord, i langt større grad kunne få fram viktige nyanser som tydeliggjør for meg dine oppfatninger og refleksjoner. Hele setninger vil også redusere muligheten for mistolkning, eller at det du skriver tillegges en annen mening enn den du har til hensikt å gi.

Spørsmål til refleksjon:

1. Hva konkret ønsker du at skoleleder skal bidra med for at du skal oppleve motivasjon og utvikling i din lærerrolle?
2. Hva trenger du som lærer å lære deg for å kunne fremme elevenes læring?
3. Hvordan kan skoleledelsen tilrettelegge for dette?
4. På hvilken måte mener du at lærerne i lærerkollegiet utnytter hverandres spesielle kompetanse for å hjelpe hverandre med ulike undervisningsutfordringer?
5. Er det andre momenter du mener er viktige eller relevante i forhold til læreres læring og skoleleders tilrettelegging for dette?

Brevet sender du til meg på e-post – karska2@ostfoldfk.no
innen tirsdag 17. november.

Igjen – tusen takk for ditt bidrag, og lykke til med brevskrivningen.

Mvh Kari Skailand

Intervjuguide

Intervju med skoleleder



Innledning

- Fortelle kort om meg selv
- Forklare hensikten med studien
- Redegjøre for intervjuguide og bruk av opptaksutstyr
- Anonymisering, oppbevaring og sletting

Opplysninger om intervjuobjektet

- Utdanning
- Praksis
- Rolle/stilling

Spørsmålene til samtaleintervjuet

1. Hvordan jobber du som skoleleder for å kartlegge lærernes læringsbehov?
2. Hvilke muligheter har du som skoleleder til å tilrettelegge for lærernes læring?
3. Hvordan jobber du for å kartlegge den enkelte læreres spesielle kompetanse med tanke på å utnytte denne i forbindelse med ulike undervisningsutfordringer?
4. Hvordan opplever du at lærerne hjelper hverandre og deler av hverandres kompetanse og erfaringer i undervisningen for å fremme elevenes læring?
5. Forskning konkluderer med at læreren betyr en forskjell for elevenes læring. Hva tenker du om det?
6. Hvilke tanker har du rundt dette med å motivere lærere til å utvikle sin lærerrolle?
7. Skolehverdagen er hektisk og utfordrende. Ser du noen områder hvor det er spesielt viktig at lærere øker sin kompetanse innenfor?
8. Hvordan mener du at skoleledelsen bør imøtekomme dette behovet?
9. I hvilken grad brukes forskning om effektiv profesjonell læring i utforming av profesjonelle læringsmuligheter på skolen?
10. Hvordan arbeider du for å få til nødvendige endringer i din avdeling?
11. Er det noe du som skoleleder opplever spesielt utfordrende i arbeidet ditt?