

”Å få til at alle lærere ble leselærere, det var et mål for oss”

- Hvordan har skolene i en skolekrets arbeidet med å øke elevenes lesekompetanse, som innovasjon?

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masterprogram i pedagogikk, fordypning i utdanningsledelse

Jo Arne Ellingsen

06/2013

Innhold

Forord.....	4
1 Innledning.....	5
1.1 Formål med oppgaven.....	5
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
1.1 Begrepsavklaring	7
2 Teoretisk referanseramme.....	9
2.1 Kunnskapsstatus.....	9
2.1.1 Ansvar i norsk skole.....	10
2.2 Innovasjon	11
2.2.1 Motstand og barrierer	12
2.3 SOL-prosjektet	13
2.3.1 VOKAL – (vurdering og kartlegging av læring).....	14
2.4 Lærende organisasjoner.....	15
2.4.1 Læringsmiljø og læringsutbytte.....	16
2.5 Skoleledelse.....	18
2.5.1 Pedagogisk ledelse	18
2.5.2 Ledelsesstrategier.....	19
2.5.3 Forskning på samhandling mellom norske skoleledere og lærere.....	21
2.5.4 Skolevandring	22
2.5.5 Teori om skoleutvikling innen lesing.....	23
3 Forskningsmetode og empirigrunnlag	24
3.1 Forskningsdesign	24
3.1.1 Case som forskningstilnærming	24

3.2	Kvalitativ metode	25
3.3	Intervju	26
3.3.1	Faser i et kvalitativt forskningsintervju	26
3.3.2	Beskrivelse av intervjuguide	28
3.3.3	Beskrivelse av forskningsprosessen	29
3.4	Utvalg av enheter	30
3.5	Forskerrollen og forskningsetiske vurderinger.....	31
4	Presentasjon av empiri	33
4.1	Intervjuene med rektorene i ungdomsskolene	33
4.1.1	Skole A, B og C	33
4.1.2	Skole D	37
4.1.3	Mitt valg av skolekrets for det videre arbeidet	41
4.2	Intervju med avdelingslederne.....	42
4.2.1	Skole D - ungdomsskole, avdelingsleder for 8. trinn	43
4.2.2	Skole E – barneskole, avdelingsleder for 7. trinn	48
5	Drøfting av teori og empiri	54
5.1	Hvordan samarbeider barneskoler og ungdomsskoler for å sikre elevene en best mulig leseutvikling?.....	54
5.2	Hvordan rektor og avdelingsledere som har i oppdrag å være tett på praksis, påvirker og samarbeider med lærerne i å gi elevene optimal lesekompetanse?	57
5.3	Hvordan har en skolekrets lyktes i å implementere SOL-prosjektet, etter intensjonen?	60
6	Oppsummering og konklusjon	62
6.1	Videre forskning på feltet.....	64
	Litteratur	65
	Vedlegg	67
	Vedlegg 1: SOL-pyramiden	67

Forord

God leseopplæring er i mine øyne noe av det viktigste vi gir elevene i norsk skole. God lesekompetanse er en forutsetning for å mestre faglige krav i alle skolefag, en forutsetning for å mestre videre skolegang, og en forutsetning for å mestre utfordringer i jobb og dagligliv. I mitt virke som skoleleder på en barneskole, ser jeg det sterke behovet for at elevene får en helhetlig leseopplæring gjennom hele læringsløpet i grunnskolen. Jeg har valgt et tema og en problemstilling ut fra utfordringer jeg ser tydelig i min egen jobb. Noe av det viktigste vi som jobber i skolen kan gi elevene våre, er kvalitet i form av et høyt læringsutbytte.

Jeg avslutter med denne studien fire lærerike år ved Høgskolen i Vestfold. Det har vært spennende, utfordrende og lærerikt å delta ved høgskolens første kull innen utdanningsledelse. Takk til min veileder, Halvor Bjørnsrud, som har utfordret meg, motivert meg og veiledet meg gjennom dette siste året. Jeg har lært mye som jeg kan bruke i min egen jobb. Takk også til velvilje fra de skolelederne som tok seg tid til og ble med på denne studien. Dere har også gitt meg mye, i form av deres faglige kvalitetsarbeid. Jeg har en arbeidsgiver som har støttet meg økonomisk, og noen kollegaer som her møtt meg med velvilje når studiet har krevet mye av meg.

Jeg har tatt masterstudiet ved siden av full jobb, oppussing av et gammelt hus, med to barn i barnehage- og barneskolealder. Midtveis i studieløpet gikk jeg fra å være lærer til å bli skoleleder, noe som krevde mye av min tid og oppmerksomhet. Dette hadde ikke latt seg gjennomføre uten veldig greie barn og en positiv kone, som hele tiden har støttet meg og vært positiv til denne videreutdanningen. Takk skal du ha, Hanna. Nå er det din tur!

Sandefjord, juni 2013

Jo Arne Ellingsen

1 Innledning

Statssekretær Lisbet Rugtvedts talte ved et bibliotekseminar under litteraturfestivalen på Lillehammer, 28. mai 2008. Dette er et lite utdrag fra talen:

”Det er lavt læringstrykk i norske skoler. Det er lite systematisk leseopplæring etter 4. klasse. Det er mye aktivitet uten klare mål. Mye tid går bort til ikke-faglige sysler. Vår tilnærming vil være å styrke ledelsen på alle nivå, styrke lærernes kompetanse og sette inn innsats tidligere. Vi arbeider på spreng med å få ferdig en stortingsmelding om blant annet dette. Lesing er nøkkelen til mye av det som skjer i skolen og til læring i alle fag. Å få opp leseresultatene til elevene står derfor helt sentralt.”

(Kunnskapsdepartementet, u.å-a)

Statssekretæren tar i denne talen opp to elementer som er viktige å styrke for å lykkes med å heve nivået i norsk skole, med tanke på elevers leseferdigheter. Lærernes kompetanse må styrkes og ledelsens kompetanse på alle nivåer må styrkes.

Læreplanen Kunnskapsløftet presiserer at lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene, og at leseopplæringen skal integreres i alle fag i grunnskolen. Resultatene for norske elever viser stor variasjon i prestasjonene, og variasjonene er større innad på skoler enn det er mellom skoler. Forskere mener dette har sammenheng med dårlig eller manglende leseopplæring på høyere klassetrinn i norsk grunnskole.

1.1 Formål med oppgaven

Skoleetaten i en kommune på Østlandet har gjort store endringer ute på skolene de siste årene, og de er i endring fortsatt. Kommunen har satt inn tiltak for å bedre karakternivået hos elevene ved utgangen av 10. trinn, og for å minske frafall i videregående opplæring. Ny ledelsesmodell ble innført høsten 2011 i alle grunnskoler. De fikk tilsetting av flere avdelingsledere i ledergruppene på hver skole, med intensjon om å være ”tett på” kjernevirksomheten.

Kommunen prioriterte å utvikle leseferdigheten hos elevene. Skoleåret 2010-2011 var året da SOL (systematisk observasjon av lesing) ble innført ved alle grunnskolene og skulle være det verktøyet som skulle hjelpe kommunen med å nå sine mål på elevenes ferdigheter i lesing. Fakta og historikk om SOL skriver jeg mer om i kapittel 2.3.

Med bakgrunn i dette ble det sentralt for meg å undersøke samarbeidet mellom barneskolene og ungdomsskolene i en og samme skolekrets, om dette samarbeidet fremmet elevenes lesekompetanse. Hver av de fire ungdomsskolene i kommunen mottar elever fra 3-5 ulike barneskoler. I tilstandsrapporten som skolesjefen i kommunen la fram for Bystyret for skoleåret 2011-2012, ble det avdekket for store variasjoner i elevresultater mellom barneskolene i kommunen på de nasjonale prøver i lesing høsten 2011. Elever fra 5. trinn i kommunen lå høsten 2011 på samme nivå som landet for øvrig, men hver tredje elev lå på kritisk lavt mestringsnivå. Rådmannens merknad til rapporten var foruroligende med tanke på at andelen elever på kritisk lavt nivå i lesing erfaringsmessig vil få store faglige utfordringer i ungdomsskolen og i videregående opplæring.

Derfor var jeg på jakt etter de gode eksempelskolene som kan gi en helhetlig og grundig leseopplæring gjennom 10 år. Jeg ønsker å belyse de gode eksemplene. Hvilke grep skolelederne har gjort etter at den nye ledelsesmodellen med avdelingsledere startet skoleåret 2011-2012, for å legge trykk på god leseopplæring gjennom grunnskolens 10 år? Med dette formålet innebar det at jeg måtte undersøke skoleledernes opplevelse av lærernes praksis, og hvordan barne- og ungdomsskoler i samme skolekrets samarbeider om elevenes leseutvikling, i og med at alle elever i kommunen starter på en ny skole etter 7. trinn.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I kommunen jeg gjennomførte min studie, var lederstrukturen lagt om, med flere avdelingsledere/mellomledere, med det formål å være tett på oppfølging av læreres praksis. Jeg ønsket å se om rektorene og avdelingslederne klarte å være tett nok på lærerne, slik at praksis mot en bedre leseopplæring er god. Innad i de ulike skolekretsene, har hver ungdomsskole med tilhørende barneskoler, mulighet til å styrke samarbeidet til det beste for elevene i det 10-årige skoleløpet.

Jeg var på jakt etter de skolene som lykkes. Hva har de gjort riktig? Da tenkte jeg både på rollene til skolelederne og til lærerne. Innenfor hvilke områder innen skoleutvikling har skoleledelsen bidratt til det positive i å stimulere elevene til god leseopplæring? Videre er jeg nysgjerrig på hvilke områder de kan utvikle videre.

Problemstilling:

- *Hvordan har skolene i en skolekrets arbeidet med å øke elevenes lesekompetanse, som innovasjon?*

Forsknings spørsmål:

- *Hvordan samarbeider barneskoler og ungdomsskoler for å sikre elevene en best mulig leseutvikling?*
- *Hvordan rektor og avdelingsledere som har i oppdrag å være tett på praksis, påvirker og samarbeider med lærerne i å gi elevene optimal lesekompetanse?*
- *Hvordan har en skolekrets lyktes i å implementere SOL-prosjektet, etter intensjonen?*

For å få svar på disse spørsmålene brukte jeg relevant teori, og samlet inn empiri gjennom intervjuer med et utvalg skoler. Til slutt har jeg drøftet empiri opp mot teori.

Jeg ønsket å samle de fire rektorene for ungdomsskolene i kommunen til et felles intervju. Da kunne vi ha snakket om hvordan de opplevde elevenes leseopplæring, samarbeidet med barneskolene og hvordan SOL-prosjektet hadde blitt implementert på deres skoler. Et slikt gruppeintervju ville ha sikret en mer felles forståelse rundt mine spørsmål. Dessverre ble det umulig å få til. Rektorene hadde tett kalender, slik at eneste alternativ ble at jeg oppsøkte hver enkelt for å gjennomføre individuelle intervjuer.

Før jeg startet innsamlingen av empiri var det spennende å lese teori, sett i lys av hvorfor noen skoler lykkes med endringer. Mitt utgangspunkt før intervjuene var at alle rektorer har jobbet målrettet med å endre praksis, med et klart, definert mål, heve leseferdigheten hos sine elever. SOL-prosjektet var en klar bestilling fra skoleeier, og skulle være den metodikken/verktøyet som ble implementert i alle kommunens grunnskoler, forankret i et av kommunens delmål, å heve nivået i lesing. Samlet sett stilles det med dette høye krav til hver enkelt skoleleder.

1.1 Begrepsavklaring

Jeg ser det som nødvendig å trekke inn min forståelse av noen sentrale begreper jeg har brukt i problemstillingen og i forsknings spørsmålene. De som ikke blir omtalt i begrepsavklaringen, blir omtalt i kapittel 2, ”Teoretisk referanseramme.”

I begrepet lesekompetanse støtter jeg meg til følgende sitat fra presentasjonen ”På rett spor”, resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2009 (Kjærnsli & Roe, 2010):

”Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet.”
(OECD 2007: 23, oversatt i Kjærnsli & Roe, 2010:33)

Leseutvikling og lesekompetanse er for meg identiske begreper. Den eneste forskjellen jeg legger i det, er at de lesetekniske utfordringene du står ovenfor som 14-åring, er annerledes enn hva en 7-åring møter. Har du meget god aldersadekvat lesekompetanse, har du kommet langt i din leseutvikling.

Skolekrets er et gammelt begrep. I det legger jeg nærskolen en elev sogner til. I denne kommunen sogner elevene til en barnekole og en ungdomsskole. Dette fordrer et samarbeid mellom skolene internt i skolekretsen. I den kommunen jeg undersøkte varierte antall barneskoler i hver krets, antallet var mellom to og fem barneskoler, avhengig i elevtallets størrelse.

Rektor er hver enkelt skoles øverste pedagogiske leder. Jeg tar med denne definisjonen i og med at noen kommuner bruker betegnelsen enhetsleder. I denne kommunen har rektor resultatansvar for skolens faglige resultater, personalansvar for avdelingsledere og SFO-leder.

En avdelingsleder i denne kommunen har resultatansvar for sin avdeling, personalansvar for medarbeidere (lærere og assistenter), og stillingen innebærer minimum 30 % undervisning og maksimum 50 % undervisning, avhengig av størrelsen på det administrative ansvaret. Avdelingslederne har i oppdrag å være ”tett på personalet”, og de har nedfelt i sin stillingsinstruks, observasjon og veiledning av medarbeiderne.

2 Teoretisk referanseramme

2.1 Kunnskapsstatus

Med Stortingsmelding 31, ”Kvalitet i skolen” (Kunnskapsdepartementet, 2008) satte Regjeringen noen sentrale mål for grunnopplæringen:

- ”1. Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv.*
- 2. Alle elever eller lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet”*

(ibid:11)

NOU-utredningen ”Rett til læring” (Midtlyng, 2009) viser tydelig dokumentasjon på at frafall i videregående opplæring blant annet skyldes at en stor andel elever kommer fra ungdomsskolen med et faglig grunnlag som er for svakt. Innsatsen settes inn for sent, blant annet innenfor lesing og læringsstrategier.

”Det er godt dokumentert at mange elever i norsk grunnskole lærer for lite i sentrale fag og ferdigheter som matematikk, naturfag og lesing, og at de ikke godt nok behersker sentrale strategier for å lære. Det er også for store prestasjonsforskjeller mellom elevene; det har særlig sammenheng med at noen elevgrupper ikke får det læringsutbyttet av skolegangen som de burde”.

(Midtlyng, 2009:62)

Videre refererer utredningen til PIRLS-undersøkelsen i 2001, som viste at annenhver lærer på 4. trinn i norsk skole hadde som undervisningsstrategi å vente på elevenes modning, for de elevene som hang etter i leseopplæringen. Videre henvises det til en OECD-rapport om likeverd fra 2006 som peker på at norsk skole mangler strategier på å følge opp elever som henger etter (ibid:63). Utvalget til NOU-utredningen konkluderer med at ca 20-25 % av norske elever i grunnskolen ikke får tilstrekkelig utbytte av sin opplæring (ibid:74).

Stortingsmelding 22, ”Motivasjon – Mestring – Muligheter” (Kunnskapsdepartementet, 2011) tar opp temaet gode overganger i forhold til overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Situasjonen er annerledes for ungdomsskoler enn for barneskoler. I ungdomsskolen har elevene flere faglærere, kontakten med kontaktlæreren blir ikke like tett som på barneskolen, noe som fordrer et viktig arbeid med relasjonsbygging etter oppstart på 8. trinn. Samtidig pekes det på som en hovedutfordring, at samarbeid mellom skole og hjemmet, det at hjemmet ikke bidrar med nok engasjement i forhold til elevenes faglige og sosiale utvikling. Det kommer synlig fram fra forskning av OECD inn mot norsk grunnskole at vurderingspraksis har for store sprik:

”OECD påpeker i sin rapport at mange elever opplever en brå overgang til karakterer på ungdomstrinnet. Mange elever er uforberedt på de karakterene de får, og OECD tolker dette som et resultat av at barnetrinnet og ungdomstrinnet har ulik vurderingspraksis og mener dette kan gå utover elevenes motivasjon allerede ved starten på ungdomstrinnet.”

(ibid:80)

Det er satt mål innen tilpasset opplæring om at ungdomsskolen skal tilby pedagogisk differensiering. Dette innebærer en opplæring som bør være variert, og som gjør elevene i stand til å ta i bruk flere læringsstrategier. Stortingsmeldingen redegjør for at det blir stilt store krav til nye elever på 8. trinn. Store krav i forhold til relasjonsbygging mellom skolen og elevene, til foreldre med hensyn til oppfølging av egne barn i samarbeid med skolen, og en helt ny vurderingspraksis som er ny for elevene.

Stortingsmeldingen referer til en OECD-undersøkelse (OECD, 2011 i Kunnskapsdepartementet, 2011) som påpeker at Norge mangler klar strategi for innføring av nye reformer og endringer som går igjen i alle ledd i utdanningssystemet. Dette er en utfordring som Kunnskapsdepartementet har tatt på alvor. Bedre klasseledelse og bedre regne- og leseopplæring er to av tre tiltak som vil bli prioritert, gjennom blant annet ”tydelig formidling av prioriterte nasjonale mål og indikatorer for oppfølging av resultater” (ibid:100).

Dette delkapitlet handler i hovedsak om teoretiske beskrivelser av det som er tilfelle i norsk skolegang. At mange elever går ut av grunnskolen uten tilstrekkelig kompetanse innen lesing, til tross for at målene fra sentralt hold er satt mye høyere. De kommer til videregående opplæring uten tilstrekkelig oppfølging i barneskole, ungdomsskole og i overgangen mellom disse. Det var viktig for meg i min studie å undersøke hvilke grep som gjøres av skolelederne i en skolekrets for å ruste elevene i forkant av møtet med videre skolegang. For i Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011), kommer det tydelig frem hva som er viktig i norsk skole med tanke på elevenes læringsutbytte, fokus på klasseledelse og leseopplæring.

2.1.1 Ansvar i norsk skole

Med Stortingsmelding 19, ”Tid til læring” (Kunnskapsdepartementet, 2010) kom det et kompetansekrav til skoleeiere i Norge, om å besitte skolefaglig kompetanse. Skoleeiere er pålagt å ha et system for kvalitetssikring, og det overordnede målet er økt læringsutbytte for norske elever. ”Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet” har som formål å være en

informasjonskanal til skoleeiere, men gir også klare retningslinjer om at prøver og tester som skal gjennomføres i norsk skole blir gjennomført og er utformet etter internasjonal standard (Colbjørnsen, 2011).

”Det er tydelig at sentrale myndigheter ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2005 har fulgt NPM-inspirerte prinsipper om den overordnede styringen av skolen skal foregå gjennom en desentralisert modell, der myndighetenes kontroll og kvalitetssikring først og fremst skal innrettes mot mål og resultater.”

(Colbjørnsen, 2011:111)

Et slikt styringsprinsipp medfører en stor lokal handlefrihet i kommunene, men at nasjonale prøver, tester og kartlegginger er styrt fra sentralt hold. Disse prøvene åpner innsynet for omverdenen, som igjen påvirker skolene til å yte. Colbjørnsen refererer til to ulike former for styring og ledelse. Oslo kommune som i sterk grad er preget av politisk styring og profesjonell ledelse på den ene siden, og Akershus fylkeskommune som i større grad er preget av mindre profesjonell ledelse sentralt, men med mer autonomi på skolenivå (Colbjørnsen, 2011).

I min oppgave var det interessant å undersøke i hvilken grad skoleeier var involvert på skolene i den skolekretsen jeg gjennomførte min studie. Var kommunen preget av klare krav og stramme tøyler fra skoleeier, eller var det opp til den enkelte skole å foreta viktige veivalg som kunne påvirke elevenes læringsutbytte innen lesekompetanse?

2.2 Innovasjon

”En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis” (Skogen og Sørli i Skogen, 2004:49). Kjell Skogen (2004) framhever at nøkkelordet innen innovasjonsarbeid er endring, en endring som er planlagt. Endring kan skje tilfeldig og usystematisk, men bevissthet og refleksjon er nødvendige faktorer for at endringen kan kalles en innovasjon. Ordet planlagt innebærer at man har et fokus på hva man vil endre, samt hvordan og hvorfor. (Skogen, 2004). Endringer i praksis kan innebære ulike sider. Det kan bety endring i form av andre hjelpemidler, ny teknologi, eller det kan dreie seg om prosessendring.

I innovasjonsarbeid kan det være stor forskjell på planleggingsfasen og gjennomføringsfasen. I min studie har jeg hatt et fokus på om det framkommer et eierforhold i flere ledd, da blant både skoleledere og lærere, med tanke på endring av praksis for å løfte elevenes lesekompetanse. Det var også aktuelt å finne ut om skolelederne hadde beredt grunnen, for turbulens i personalgruppa. Men kanskje det aller viktigste, om skolelederne har nådd målene som ble satt for innovasjonsarbeidet.

2.2.1 Motstand og barrierer

Organisasjoner som over tid har fått utvikle sin egen måte å fungere i praksis på, ønsker å ha det slik de er vant med. Da vil det ofte bli mobilisert motstand i forbindelse med organisasjonsendringer (Skogen, 2004). Skogen refererer til fire hovedtyper barrierer, psykologiske, praktiske samt makt- og verdibarrierer (ibid). Psykologiske barrierer innebærer om en føler sikkerhet og trygghet i sin yrkesutøvelse.

I mitt prosjekt var jeg forberedt på at respondentene kom til å fortelle om motstand i alle fire grupper for barrierer. Praktiske barrierer i form av faktorene tid, ressurser, system og uklare mål (ibid). Har skolelederne opplevd dette som begrensende i arbeidet med å utvikle elevenes lesekompetanse? Noen spørsmål jeg stilte meg med utgangspunkt i problemstillingen var om de har de tilstrekkelig tid til å samarbeide på tvers av skoler, om ulike skoler har lik oppfatning om lik målsetting, og om de har avsatt nok tid i endringsarbeidet inn mot lærerne?

Psykologiske barrierer, fordi skolelederne i større grad nå har hatt et fokus på lærerens virksomhet i form av krav til utøvelse av arbeidet, oppfølging i form av skolevandring, og økt fokus på gjennomgang av elevresultater. Makt- og verdibarrierer, fordi det innebar endring av praksis, alle lærere nå fikk endrede krav og forventninger om at de skulle fungere som leselærere. Hva hadde det å si for lærernes oppfatning av sin yrkesutøvelse, og kom det fram motstand på bakgrunn av dette?

2.3 SOL-prosjektet

Erling Lars Dahle skriver følgende om grunnleggende ferdigheter og fagkompetanse med tanke på lesing: ”Å lese er altså ikke noe en lærer seg en gang for alle og gjennom en avgrenset ferdighetslæring. Det er stor forskjell på hva som kan anses som gode leseferdigheter hos en 7-åring og hos en 14-åring.” (Dale, 2008). Astrid Roe refererer til en omfattende amerikansk undersøkelse, ”The national Assessment og Educational Progress” om hva som kjennetegner en god leser (Roe, 2006). De har gode lesevaner og positive holdninger, de leser flytende til å konsentrere seg, de reflekterer kritisk over lesestoffet, de bruker en rekke lesestrategier og de kan lese ulike tekster til ulike formål.

En gruppe lærere fra Gjesdal kommune utviklet SOL i skoleåret 2005-2006, og har medført at deres kommune har oppnådd gode resultater i lesing (Gjesdal kommune, u.å). I 2011 underviste lærere og skoleledere over 100 000 elever etter SOL-systemet. I SOL-brosjyren (Gjesdal kommune, u.å) kan man lese at SOL er et kartleggingverktøy basert på forskning innen lesing. I tillegg har SOL-opplegget en tiltaksdel med gode oppgaveforslag og litteraturforslag. I 2009 ble SOL-opplegget utvidet til også å gjelde barnehager. Kommunen i min studie gjennomførte kursing av skolenes veiledere skoleåret 2009-2010. Ved oppstart av skoleåret 2010-2011 ble SOL tatt i bruk som metode ved alle grunnskoler i kommunen.

SOL er:

- Et system/verktøy for å fastslå hvor elevene er i sin leseutvikling.
- Et program for kompetanseheving for lærere.
- Et verktøy der hver elev skal følges i sin leseutvikling gjennom alle 10 årene.
- Et verktøy for tilbakemelding til elever og foresatte.

(www.sol-lesing.no, Gjesdal kommune)

SOL hevder at elever som har teknisk god leseflyt, er på nivå 7 (vedlegg 1) i SOL-pyramiden, har som neste oppgave å bli strategiske lesere, noe man kan se av SOL-pyramiden (Gjesdal kommune, u.å). For å beherske strategisk lesing, innebærer det å innarbeide lesestrategier på et mye tidligere stadium i pyramiden.

Jørgen Frost (2010) støtter prosjekter der hele skolen må på kurs. Endringene må skje inne i organisasjonen, tid og ressurser må settes av og rektor må styre prosessen. Slike prosjekter hevder han har større muligheter sammenlignet med det å sende enkeltlærere på kurs.

Jeg baserer min studie på undersøkelser i en kommune som satte seg et klart og tydelig mål i forhold til elevenes grunnleggende ferdigheter. Målet var å forbedre elevens leseforståelse, deres lesehastighet og deres generelle lesekompetanse. SOL-prosjektet var programmet/metoden/systemet som kommunen kjøpte inn, kurset personellet, og som skulle bidra til at dette målet skulle bli en realitet. SOL-prosjektet har jeg viet plass til, som et av tre forsknings spørsmål i min oppgave.

2.3.1 VOKAL – (vurdering og kartlegging av læring)

Gjesdal kommune laget ved hjelp av Microsoft Office-programmet Excel, ulike regneark, der elevresultatene kunne føres inn. Dette er til hjelp for å holde oversikt over elevenes leseutvikling. De har også et samarbeid med firmaet Conexus AS med bruk av ressursen VOKAL, som står for "Vurdering og kartlegging av læring" (Conexus, u.å). VOKAL er et nettbasert system som skal lette lærerens arbeid inn mot vurdering og kartlegging av den enkelte elev. Systemet samler og sammenstiller elevresultatene fra kartlegginger i ulike fag og ferdigheter, og gjør det enkelt for lærer å holde oversikt med tanke på elevenes ferdigheter og utviklingsmuligheter i form av tilpasset undervisning. Skoleledelsen vil kunne ha et fullverdig system for kartlegging, og kan holde oversikt over lærernes kartlegging og oppfølging av elevene, samt skaffe seg visuell oversikt i form av rapporter og grafer. Skoleeier skal ved hjelp av systemet kunne se og sammenligne skolens resultater, ha kontroll over gjennomføringen av disse, sikre risikoen for sårbarhet i utbytting i skolens personale, samt sikre gode overganger i skolebytte. Det er et system rettet mot "Vurdering for læring". SOL-prosjektet er godt integrert i VOKAL. I tillegg til å holde oversikt over den enkeltes elevs ferdigheter innen mange kartleggingsprøver, har VOKAL lagt inn tiltakene videre fra SOL-programmet. En lærer kan da med noen tastetrykk kunne lese om den enkelte elev neste steg i leseutviklingen i det samme nettbaserte systemet.

Avdelingsleder i Conexus, Fredrik Pharo, opplyste på e-post 02.05.13 at de nå hadde 152 kommuner i Norge som hadde kjøpt inn tilgang til VOKAL, dette utgjør 1600 skoler, 410 000

elever, som er 68 % av Norges befolkning. Han var veldig klar over mørketallene, særlig i ungdomsskolene, slik de blir beskrevet i mine intervjuer med rektorene. Mange ungdomsskoler har tilgang og mulighet til å bruke VOKAL, men ikke alle gjør det.

Gjesdal kommune har laget SOL-prosjektet, som et verktøy som har til hensikt å fastslå hvor i leseutviklingen hver enkelt elev befinner seg. Det har også til hensikt at elevene og foreldrene kan følge sin/sitt barns leseutvikling gjennom 10 år i grunnskolen. VOKAL har skreddersydd en nettbasert løsning som Gjesdal kommune samarbeider med. For meg var det da naturlig å trekke VOKAL inn i oppgaven, for å undersøke om SOL brukes gjennom hele grunnskolen og om elever og foreldre kjenner til leseutviklingen og viktige tiltak videre, i form av visuelle og skriftlige framstillinger i VOKAL.

2.4 Lærende organisasjoner

Halvor Bjørnsrud (2009) bruker definisjonen fra rapporten ”Lærer elever mer på lærende skoler”, utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet når han definerer en lærende organisasjon.

”En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig”.

(Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005 i Bjørnsrud, 2009:140)

Videre sier Læreplanen Kunnskapsløftet i delen ”Prinsipper for opplæringa” noe om skolens rolle som lærende organisasjon.

”Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid”.

(Kunnskapsdepartementet, u.å-b)

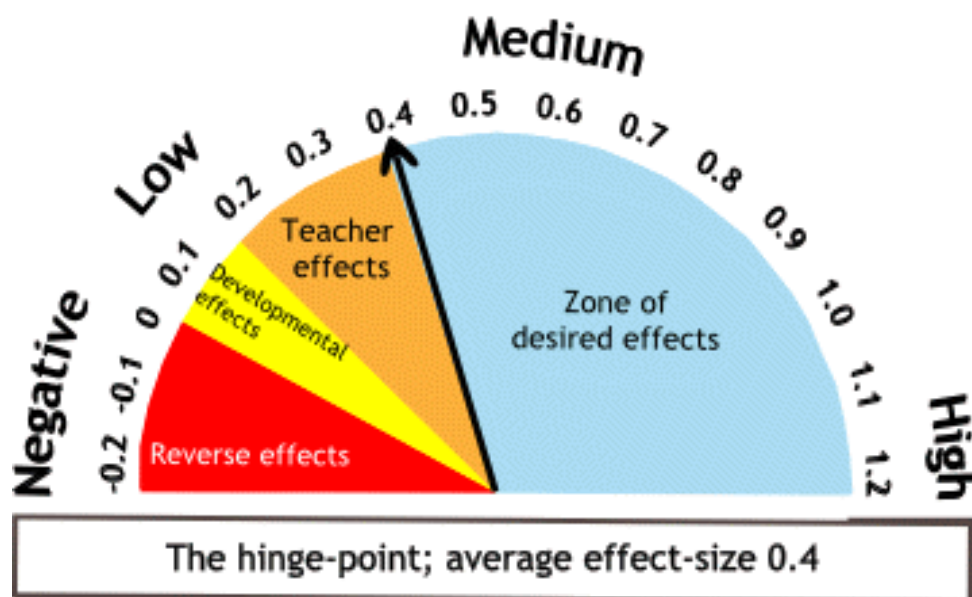
I min oppgave var det viktig å trekke inn begrepet lærende organisasjon. Hvordan har skolene tilegnet seg lærdom i form av kompetanseutvikling av SOL-opplæringen? Hvordan følger skolelederne opp lærerne, veileder dem og sikrer best mulig praksis? Jeg definerer en barneskole og en ungdomsskole som to ulike lærende organisasjoner. Men når flere skoler, altså flere lærende organisasjoner, skal samarbeide til det beste for enkelteleven som begynner på ungdomsskolen, stilles det krav til samarbeidet. Det fordrer også til utfordringer innad i

hver enkelt lærende organisasjon å ta hensyn til nasjonale føringer og krav, samarbeid og utvikling i samarbeid med skoleeier, samt muligheter til et godt samarbeid med andre skoler.

2.4.1 Læringsmiljø og læringsutbytte

Utdanningsdirektoratet hadde en nasjonal satsing de kalte ”Bedre læringsmiljø”. De utformet en definisjon av begrepet læringsmiljø: ”Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.” (Kunnskapsdepartementet, 2011:68). Kjennetegnet for et godt læringsmiljø er at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit (ibid).

I 2009 kom John Hattie ut med boka ”Visible learning” (Hattie, 2009). Hatties rapport består av 800 metastudier som sier noe konkret om hva som gir effekt med tanke på elevenes prestasjoner og læringsutbytte. Med sine 138 variable faktorer tallfester han hver enkelt faktors betydning for elevenes læring.



(National Teaching Fellowship Scheme)

Faktorer som skårer fra 0 til 0,19 har ingen effekt på elevenes prestasjoner. Faktorer som skårer fra 0,20 til 0,39 har liten effekt. De som skårer mellom 0,40 og 0,59 har middels effekt, mens de som skårer fra 0,60 og høyere har stor effekt på elevenes prestasjoner (Hattie, 2009). Hattie konkluderer med at læreren og det læreren gjør, har størst betydning for elevenes

prestasjoner. Det handler om at læreren ser læring gjennom elevens øyne og gjør den synlig for dem, at læreren bruker forskningsbasert kunnskap.

De faktorene jeg har trukket ut her, er faktorer som har stor betydning for elevenes læring, og som jeg kunne spore i intervjuene med skolelederne jeg intervjuet. Dette dreier seg primært om lærerens klare standard for undervisning, lærernes klasseledelse, undervisningens struktur og tydelighet, med blant annet oppsummering og vurdering av undervisningen.

Gudmund Hernes ga i 2010 ut rapporten ”Gull av gråstein” (Hernes, 2010), der han skisserer foreliggende forskning som kan ha innvirkning på det høye frafallet i videregående opplæring. En tredjedel av hvert elevkull fullfører ikke videregående opplæring, og kostnaden for samfunnet ligger på 5 milliarder kroner, hvert år. Frafallet i videregående opplæring gjør levekår dårligere, øker sjansen for arbeidsledighet og uføretrygd større. Mange tiltak er skissert, mange er forsøkt, og i rapporten skisserer Hernes (2010) opp de tiltakene som virker, men burde spres utover i hele skoleløpet. Han er tydelig på at ”kikkerten må snus”. Hvis mange elever har lærevansker, er det ikke elevene som er for svake for skolen, men motsatt. Elevene starter på skolen med den bakgrunnen de har, men det er her tittelen ”Gull av gråstein” blir gjeldende, det er skolens oppgave å gjøre noe med elevenes læringsutbytte, som på sikt bedrer gjennomstrømningen i videregående opplæring.

Det er snarere behov for innsats over en bred front, på alle nivåer i skolen og med bidrag fra alle som er involvert: elever, foreldre, lærere, skoleledelse, lærerorganisasjoner og myndigheter på alle nivå. Det er alle disse som må gå sammen i en læringskoalisjon for å bedre situasjonen.

(Hernes, 2010)

Stikkordet for Hernes (2010) er oppfølging med et bredt fokus. Det dreier seg om oppfølging for skolealder, i den 10-årige grunnskolen og i videregående opplæring.

”Elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning fra grunnskolen er avgjørende for at de ikke faller fra senere i skoleløpet” (ibid:56). Fra 2000 til 2006 økte andelen svake lesere i norsk skole (Stortingsmelding 44 – utdanningslinja, 2008-2009 i Hernes, 2010). Hernes skisserer mulige årsaker, at skolene og lærerne ikke har jobbet mot fastsatte mål, at skolene ikke har sjekket ut, kartlagt og satt inn gode nok tiltak for å gjøre noe med avvikene (Hernes, 2010). Han refererer til Bergensundersøkelsen som bruker metaforen ”heis” når de beskriver elevenes møte med skolen. Hvilken etasje du kommer opp til avhenger

av heisføreren, altså læreren. Undersøkelsen viste store forskjeller på hvilken klasse elevene gikk i:

Måten læreren fungerer på overfor eleven – lærerens måte å kommunisere på, strukturering av undervisningen, styring av fremdriften, oppfølging av hver elev og evne til å støtte dem – det var utslagsgivende.

(Hernes, 2010:43)

Hernes trekker fram OECDs PISA-undersøkelse "Learning for tomorrow's world" (OECD 2004 i Hernes, 2010) når han viser til at det er en mye større variasjon innad på skoler, enn det er svingninger i prestasjoner mellom skoler. Skal vi påvirke elevenes læringsutbytte må vi gjøre noe med den læringen som skjer i klasserommet. Både Hattie (2009) og Hernes (2010) påpeker at det læreren gjør, er sentralt for elevenes læringsutbytte.

I min oppgave retter jeg fokus mot lesekompetansen til barn i grunnskolen. Lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene som Læreplanen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) presiserer er sentrale for elevers læringsutbytte, og for å minske muligheten for frafall videre. Derfor er det sentralt å se om jeg kan spore positive tendenser i de skolene jeg undersøker ut fra teoriene til Hattie (2009) og Hernes (2010). Da tenker jeg på skoleledernes evne til å bedre kvaliteten på det som skjer i klasserommet, følge opp lærerne i arbeidet med å øke elevenes lesekompetanse.

2.5 Skoleledelse

2.5.1 Pedagogisk ledelse

Pedagogisk ledelse innebærer at ledelsen må være:

"kunnskapsbasert og ha spesialkompetanse innen det område der den skal anvendes (Bush & Glover 2003). Det holder ikke bare å være en leder med kulturell kapital – man må ha en faglig kompetanse som gjør at man kan diskutere på likefot, og forstå de utfordringene som lærerne møter i sin hverdag (Robinson et al. 2009, i Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, u.å)

En forutsetning for god pedagogisk ledelse er at skolelederen:

"formulerer klare undervisningsmål, utarbeider klare undervisningsstrategier, altså skaper et analytisk og metodisk fokus på skolen, identifiserer klare innsatsområder, setter høye standarder og har høye forventninger "

(Hattie 2009 i Qvortrup 2012:16)

Skolelederen innen ”moderne skoleledelse” skal i følge Qvortrup, oversette det politiske oppdraget. Den moderne skoleleder skal fungere som oversetter, og formidle politikernes beslutning, forankret i forskning, til lærerne gjennom en kursrekke (Qvortrup, 2012).

I min studie har det vært viktig å undersøke om skolelederne fremstår med faglig trygghet, med høye ambisjoner, med klare fokusområder inn mot personalet, i forhold til det som kan påvirke elevenes læringsutbytte positivt innen lesekompetanse.

2.5.2 Ledelsesstrategier

Jakobsen (2004) refererer til boken ”Breaking the code of change”, der redaktørene presenterer to grunnleggende forskjellige strategier som benyttes innen organisasjonsendring. Jacobsen beskriver to typer endringsledelse, der den ene beskrives som hard, og den andre som myk. ”Strategi E” er en lederstil som beskrives slik at man som leder har tilstrekkelig makt og støtte til å møte eventuell motstand i organisasjonen (Jakobsen, 2004). Eventuelle bremseklosser blant medarbeiderne vil med andre ord bli konfrontert dersom lederen har med seg tilstrekkelig med støttespillere, med andre ord en typisk ”top/down-strategi”. Jakobsen bruker sammenslåingen av Aker RGI og Kværner som et eksempel der Strategi E ble benyttet.

En leder innen ”Strategi O” vil bygge mer på symbolbruk, felles verdisyn, inspirasjon og støtte (ibid). En rektor med denne strategien vil prøve å påvirke skolens kultur innen leseopplæring og lærersamarbeid. Klarer en rektor å skape tro på en felles visjon forankret i felles verdier, vil man med en slik strategi ha store muligheter for suksess. Jakobsen (2004) trekker fram norske skoler som vanlige, der man benytter Strategi O.

Hvilket inntrykk ville jeg få av skolelederne i intervjuene? Med Jakobsens lederstiler i bakhodet var jeg spent på om intervjuene ville avdekke en form for lederstil i måten de stilte krav til lærerne, veiledet lærerne, samt stilte nye krav til praksis i klasserommet.

Bolman og Deal (2009) skisserer fire særegne og ulike måter å tolke hvordan en organisasjon har utviklet seg over tid og hvilke spenninger som finnes i organisasjonen. Disse fire

referanserammene kaller de for strukturell, human resource, politisk og symbolsk fortolkningsramme.

En av grunnantagelsene innen human resource-rammen er at mennesket har behov, og organisasjonene har krav om resultater. Mennesket kan realisere seg selv i organisasjonen, samtidig som organisasjonen får noe igjen. Ved å fremme involvering og engasjement hos ansatte kan ledere skape progressive organisasjoner. Gode organisasjoner har en HR-strategi som blant annet definerer en felles tenkning rundt hvordan ansatte skal behandles, tanker om hvordan de ansatte kan gis opplæring og utviklingsmuligheter, og på hvilken måte gi de ansatte myndighet (ibid).

Det er viktig for organisasjoner å bygge et fellesskap på håp, tro, tanker, følelser og felles handlinger. Innenfor den symbolske fortolkningsrammen er ikke det viktigste, det som skjer, men hva det betyr. Symbolene er med på å fjerne forvirring, heller peke ut en retning. Ulike organisasjoner har ulike symboler som er med på å forme deres identitet, og de er viktig i form av meningsformidling og kulturforankring (ibid).

I enhver organisasjon vil det være flere som ønsker seg innflytelse over fordelingen av det som oppfattes som goder og byrder. Det vil alltid være individuelle krefter og / eller gruppeinteresser i en organisasjon, som ønsker å påvirke og influere hva som foregår i organisasjonen. Noen av disse har større gjennomslagskraft. Det er viktig for ledere innen den politiske fortolkningsrammen å ha kjennskap til de politiske maktprosessene som foregår i organisasjonen, da ledere kan få bedre innblikk i maktspillet, om de er gode til å oppdage nettverk og koalisjoner, og selv skape slike. Lederne styrer mot et mest mulig produktivt resultat, samtidig som han/hun er flink til å takle konflikter og inngå kompromisser (ibid).

Arbeidsfordeling er nøkkelen til hvordan den enkeltes innsats kan samordnes til arbeid mot felles mål, innen den strukturelle fortolkningsrammen. De strukturelle formene kan både understøtte og begrense det organisasjonene er i stand til å oppnå. Det strukturelle perspektivet fokuserer på at mennesker må plasseres i de riktige rollene og relasjonene, som kan gjøre det mulig både og nå felles mål og ta hensyn til individuelle forskjeller.

Peter Senge (1996) beskriver viktigheten av ledere som evner å bygge felles visjoner. Han mener at en moderne leder må evne og skape oppslutning innad i organisasjonen. En rektor må kunne samle sitt personale. Et orkester eller et fotballag må være samkjørte for å kunne lykkes. Da kreves samarbeid, felles visjon og målsetting. Det er viktig med gruppelæring, der det er kultur for å be om råd, og å hjelpe andre (Senge, 1996). Videre er det behov for systemtenkning, forstå at mange små elementer henger sammen i et helhetsperspektiv (ibid).

Organisasjonsutvikling er en viktig del av min studie., Senge, Bolman og Deal peker på viktigheten av det jeg ønsker å finne ut. Kommer det fram av intervjuene, om skolelederne evner å involvere og inkludere de ansatte på veien mot høyere mål? ”Kultur spiser strategi til frokost” er et kjent uttrykk. Gode ledere når sine mål ved å bruke riktig strategi til riktig tid.

2.5.3 Forskning på samhandling mellom norske skoleledere og lærere

Rapporten TALIS (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009) er undersøkelse som er initiert av OECD, og omhandler 23 land. I Norge var 2500 lærere og 153 skoleledere representert fra 156 skoler. Søkelyset blir satt på ungdomsskolelærerens yrkesutøvelse og arbeidsvilkår. TALIS definerer pedagogisk lederskap ”som noe som omfatter tre dimensjoner, nemlig styring etter skolens mål, undervisningsledelse og kontroll av undervisningen og lærernes arbeid”.

Resultatene fra TALIS (Vibe et al., 2009) konkluderer med at norske lærere ligger langt under gjennomsnittet når det kommer til etter- og videreutdanning. De norske lærerne sier de har hatt et ønske om det, men at de opplever manglende støtte fra arbeidsgiver. Det kommer fram at norske skoleledere er klar over ansvaret når det kommer til lærernes utvikling, uten å ta affære. Rapporten konkluderer med at det må mer systematikk inn i arbeidet med læreres etter- og videreutdanning.

I TALIS (Vibe et al., 2009) blir det konkludert med at norske skoleledere er dyktige når det kommer til administrativ ledelse, men er mer uklare når det kommer til pedagogisk ledelse. Samtidig er lærerrollen preget av stor grad av frihet når det kommer til utforming av sin egen

jobb, noe som kommer fram i rapporten. Det er store individuelle forskjeller blant norske lærere innen undervisningspraksis. Dette varierer også stort mellom skolene.

Videre konkluderer TALIS (Vibe et al., 2009) med at norske ungdomsskolelærere har for lite fokus på strukturert undervisning. Oppfølgings- og tilbakemeldingskulturen er for svak i norsk skole, der vi scorer lavt i forhold til mange andre land i undersøkelsen. Videre scorer norske skoleledere høyere enn andre land på det som inngår i administrativ styring. Når det kommer til pedagogisk lederskap, scorer norske skoleledere lavt i forhold til andre land når det kommer til styring etter skolens mål, undervisningsledelse og kontroll av lærernes arbeid. Rektorene er de av skolelederne som har den lengste veien å gå.

TALIS-rapporten er tydelig når den peker på mangler i utøvelsen blant ledere og lærere i ungdomsskolen. For meg var denne sentral i forkant av intervjuene med rektorene i ungdomsskolen. Ville jeg se et mønster på både negative og positive sider?

2.5.4 Skolevandring

Siw Skrøvset har en bearbejdet forklaring til begrepet skolevandring, fra ”*The Three-Minute Classroom Walk-Through* også kalt *The Downey Walk-Through*” (Downey et al. 2004 i Skrøvset 2008).

”Kort oppsummert handler dette om at rektor (eller andre ledere) oppsøker lærings situasjonene i korte sekvenser, observerer og noterer hva som skjer og samtaler med lærerne om dette i etterkant”.

- *Kort, fokusert og samtidig uformell observasjon*
- *Mulige arenaer for refleksjon*
- *Fokus på undervisning*
- *Oppfølging etter avtale og ikke etter hvert besøk*
- *Uformell og samarbeidsorientert*

(Skrøvset, 2008)

Skrøvset beskriver skolevandring som ”en metode med klare mål om forbedring” (ibid:20). Skolevandring er en amerikansk metode, som har blitt ”fornorsket” for å passe inn i det norske skolesystemet. Skrøvset (2008) skisserer en modell der skolelederen avtaler med et trinn, og sammen med disse utarbejder observasjonskriterier som er forenelige med de utviklingsmål som skolen og trinnet har. Skolelederen har en førsamtale med lærerne på trinnet, før det gjøres 6-7 observasjoner av fem minutter per lærer i løpet av en periode (2-3 uker). Skolevandringen avsluttes med en ettersamtale.

I mitt prosjekt fortalte alle de seks skolelederne at de drev en form for skolevandring. Ingen fortalte at de brukte modellen som Skrøvset (2008) skisserer. Målet for skolevandringen til skolelederne i prosjektet var å forbedre praksis, øke elevenes læringsutbytte.

2.5.5 Teori om skoleutvikling innen lesing

Marit Aas (Aas, 2011) nevner et eksempel fra en skoles utviklingsarbeid innen lesing.

Angående kartleggingsverktøy beskriver en skoleleder viktigheten av at det blir laget et godt kartleggingsverktøy slik at en god kartlegging av elevene blir gjennomført hvert skoleår.

Lærerne på den samme skolen var av en annen oppfatning. De mente all kartleggingen ville ta fra elevene verdifull undervisningstid, i og med at lærerne ble opptatt med mer kartlegging.

Marit Aas beskriver kompleksiteten som rektorene står ovenfor i endringsarbeid med tanke på initiering, koordinering og oppfølging av den faglige diskusjonen blant organisasjonens pedagoger (Aas, 2011). Hun presiserer viktigheten av å avdekke spenninger i læringsfellesskapet, dersom endringen skal lykkes.

Marit Aas har også gjort en spennende studie der leseeksperter skulle støtte skoleledelse og lærere i utviklingen av elevenes leseopplæring (2011). Aas skisserer skolen som en krevende organisasjon, når man vil gjøre endringsarbeid.

Det konkluderes med at motstand mot forandringer kan komme både utenfor skolen og i skolen på områder som ideologiske og etiske veivalg, reaksjon på nye pedagogiske tanker og ideer, reaksjon på administrative strukturendringer

(Hargreaves 1998 i Aas 2011a:1).

Aas skisserer viktigheten av kollegial læring og felles kunnskapsproduksjon, noe nettopp SOL er. For lærerne utfordres til å gå bort fra den individualistiske tankegangen, gjennom en kollektiv læringsprosess, fra avgrenset til utvidet lærerprofesjonalitet (Klette 2003 og Berg 1999 i Aas 2011a).

”Eksponsiv læring forstås som en sirkulær prosess der strategiske handlinger og korresponderende motsetninger driver frem nye strategiske handlinger og nye korresponderende motsetninger i en syklisk prosess”

(Engeström 2001 i Aas 2011a:3).

Sentralt i Engeströms modell for sirkulære prosesser er viktigheten av refleksjonen som grunnlag for videre praksis. Prosjektet som Marit Aas har gjennomført er av en annen type

enn mitt prosjekt, men har fokus på det samme innholdet, nemlig leseutvikling og utviklingen/implementeringen av skolens, ledelsens og lærernes rolle i denne. Hun gjennomførte et prosjekt innen aksjonsforskning.

Eyvind Elstad trekker fram Weick som kobler skoleledelse mot planlegging, koordinering og kontroll av virksomhetene på en skole (Elstad, 2006). Weick tar opp noe sentralt, løse koblinger mellom lærere og skoleledelse.

Jeg trekker klare likhetstegn mellom SOL-prosjektet som en del av min oppgave inn mot det Aas og Elstad trekker fram. Slik jeg forstår Weick (Elstad, 2006) er skoleledelsen sentral i alle faser med tanke på forarbeid, oppstart, arbeid underveis og evaluering, i et så omfattende prosjekt som SOL er. Modellen til Engestrøm (Aas, 2011) viser viktigheten av å reflektere, som grunnlag for videre arbeid.

3 Forskningsmetode og empirigrunnlag

3.1 Forskningsdesign

Maxwell (2005) har laget en god oversikt over kvalitativ forskningsdesign. Problemstillingen er sentrert, omkranset av mål, teori/begreper, metode og validitet. Maxwell vektlegger sammenhengen, målet for studien og problemstillingen, knyttet opp mot teori. Teorien er godt forankret i forkant av formulering av problemstilling. Dette prosjektet vil bære preg av å ha en deskriptiv design, en beskrivende design (ibid). Formålet med en slik type design er å beskrive, belyse og forstå. Spørsmålene mine kommer til å bære preg av hvem, hva hvorfor, hvilke, nettopp for at jeg skal finne sammenhenger.

3.1.1 Case som forskningstilnærming

Sigmund Grønmo definerer en casestudie som ”en detaljert og intensiv studie av en enkelt analyseenhet eller av noen få analyseenheter som sammenlignes” (Grønmo, 2004). Formålet med en slik studie er å utvikle en helhetlig forståelse av den enheten som studeres.

Komparative casestudier kjennetegnes ved teoretisk generalisering, hvor flere enheter sammenlignes ut fra en eller flere teoretiske problemstillinger (ibid).

”Casestudier kan vi si er en forskningstilnærming som egner seg spesielt godt for forskningsspørsmål hvor det første ordet er hvordan eller hvorfor, når vi skal studere her-og-nå-fenomener i det virkelige liv, og der vi ikke kan manipulere eller kontrollere variablene

(Yin, 2003 i Skogen, 2006)

Kvalitative intervjuer er en av metodene man kan benytte i Case-studier.

Casedesignet i denne studien dreier seg om en ”embedded singelcase” (ibid). Dette fordi det dreier seg om flere analyseenheter innad i samme skolekommune. Men det er avgjørende at man ser på de ulike analyseenhetene som en helhet. Spissingen av problemstillingen er avgjørende for forskningsarbeidets kvalitet, og det samme gjelder forskerens førforståelse av emnet og evne til å se helheten i prosjektet.

Jeg valgte caseforskning som design i min oppgave fordi jeg kjenner fagfeltet godt, jeg syntes gjeldende teori knyttet til fagfeltet var spennende og interessant. Med den problemstillingen jeg valgte ble det naturlig å ha et lite utvalg respondenter (seks personer), og når disse inngår i en helhet med tanke på problemstillingen, ble det naturlig for meg å velge denne tilnærmingen. Grønmo (2004) presiserer at et samlet analyseopplegg er gjeldende for flere enheter, så må hver enkelt enhet studeres hver for seg. Men stikkord ble god og systematisk planlegging, samtidig som jeg måtte innordne meg en profesjonell distanse med et fokus på problemstilling og teori.

3.2 Kvalitativ metode

Jeg har benyttet en kvalitativ forskningsmetode i et deduktivt forskningsopplegg.

”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres virkelighet” (Dalen, 2011:15). Kvalitative data er samlet inn og uttrykt ved tekst (Grønmo, 2004). De kvalitative dataene er samlet inn ved deltakende observasjon som innebærer at forskeren er en del av den sosiale virkeligheten som studeres. Det kvalitative forskningsopplegget innbefatter mine problemstillinger, det metodiske opplegget, forholdet til kildene og tolkningsmulighetene av dataene (Grønmo, 2004). En analytisk beskrivelse av problemstillingen er valgt for å beskrive leseopplæringen gjennom 10 år. Det metodiske opplegget var preget av fleksibilitet, for undersøkelsen kunne bli endret underveis

hvis jeg gjorde nye eller endrede erfaringer. Jeg var klar over at jeg kunne få en nærhet til respondentene og det empiriske datamaterialet. Med nærheten til respondentene oppstår muligheten for relevans i min tolkning, i motsetning til presisjon som preger kvantitativ forskning (Grønmo, 2004). Deduktive forskningsopplegg baseres på at problemformulering utformes først, etterfulgt av en empirisk teoritestning (ibid).

3.3 Intervju

”Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt” (Kvale et al., 2009:23). I forskningsintervjuet er det forskeren som definerer og styrer samtalen.

3.3.1 Faser i et kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt å forholde meg til flere av de syv fasene til Kvale m. fl. (2009) i forskningsintervjuet, i min prosess før, under og etter intervjuene:

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1. Tematisering av et intervjuprosjekt2. Design (planlegging)3. Selve intervjuet4. Transkribering eller utskriving av intervjuet5. Analyse6. Verifikasjon7. Rapportering |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

(Kvale et al., 2009)

I planleggingen av intervjuene bestemte jeg meg for å holde en lineær utvikling i måten jeg fulgte disse fasene, noe jeg fulgte gjennom hele prosessen.

I en forskningsprosess er det viktig at man aller først formulerer forskningsspørsmål for studien, som forskeren har teoretisk dekning for å kunne forklare.

”Hvorfor – klargjøre formålet med studien, hva – innhente forhåndskunnskap om emnet som skal undersøkes, hvordan – innhente kunnskap om ulike intervju- og analyseteknikker og bestemme hvilken man skal benytte for å innhente den kunnskapen man ønsker”.

(Kvale et al., 2009:121)

Designet i en undersøkelse ”omfatter å planlegge undersøkelsens prosedyrer og teknikker”(Kvale et al., 2009:125). Designet avhenger av noen viktige faktorer.

Tidsdimensjonen spiller inn med hva som skal skje fra tematiseringen starter til forskeren har rapportert. Det er også avgjørende å ha overblikk før man starter med intervjuene. Videre er det viktig å intervju så mange personer som det trengs for å få svar på det jeg ønsker.

”Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et felles emne av interesse” (Kvale et al., 2009:137). Dalen (2011) skiller mellom åpne og strukturerte intervjuer, men skisserer også mulighetene for ”halvstrukturerte intervjuer”, der samtalene er fokusert rundt bestemte temaer som forskeren har valgt ut. En intervjuguide over disse temaene bør respondenten kjenne til, og forskeren bør ha den ”under huden”, for å holde struktur i samtalen. Et halvstrukturert forskningsintervju kan rett før selve intervjuet starte med en kort briefing der forskeren har en innledning om formålet med oppgaven.

Avslutningsvis, etter at lydopptaket er ferdig, bør briefing følges opp med en debriefing, for å dempe eventuell tomhet og angst, eller snakke om eventuell berikelse for intervjuobjektet (Kvale et al., 2009).

Kvale m. fl. refererer til ”standardinnvendinger mot kvalitative forskningsintervjuer” (Kvale et al., 2009:179). Dette dreier seg om standardinnvendinger mot kvalitative intervjuers kvalitet. Eksempler på innvendinger er at kvalitative intervjuer er ikke objektive, men subjektive og for personavhengige.. De er bare utforskende, ikke hypotesetestende, de er for avhengig av ledende spørsmål. De er ikke generaliserbare i og med at de bare er med noen få respondenter. Men Kvale m. fl. (2009).

Lydopptaker er noe av det vanligste å bruke i kvalitative intervjuer. Intervjueren får konsentrert seg om intervjuet og får likevel registrert tonefall, ordbruk og pauser i opptakene, som kan spilles av møysommelig i transkriberingsfasen (Kvale et al., 2009). Intervjuene blir mer strukturert så fort de blir skriftliggjort og er enklere å analysere og skaffe oversikt. Det er vanlig å transkribere ordrett det som sies under intervjuet, noe som er en tidkrevende jobb. Reliabilitet og validitet i transkriberingen styrkes dersom intervjuene overføres ordrett til skriftlig form. ”Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre”, og ”validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke” (ibid: 250).

3.3.2 Beskrivelse av intervjuguide

Kommunen i min studie er organisert i fire skolekretser. I hver krets er det en ungdomsskole som mottar nye elever hvert år fra 2-5 barneskoler (avhengig av elevtall). Innsamling av empiri har jeg samlet inn i to runder. I første intervjurunde intervjuet jeg de fire rektorene i ungdomsskolene. Jeg hadde laget en enkel intervjuguide som de fikk i forkant av samtalen. Samtalene spilte jeg inn, for å kunne transkribere i etterkant. Hver samtale varte i litt over 30 minutter. Intervjuguiden var ordnet i fire temaer, som rektorene snakket fritt om. Jeg hadde oppfølgings spørsmål til en del av det de formidlet. Intervjuguiden så slik ut:

- 1. Leseopplæring generelt på din skole.**
 - Beskriv leseopplæringen i ungdomsskoleløpet slik du som rektor kjenner den.
 - Beskriv samarbeidet med barneskolene, angående barnas leseopplæring og leseferdighet
- 2. To av kommunens delmål dreier seg om lesing** (de omhandler det å forbedre hver enkelt elevs leseforståelse, lesehastighet og generelle leseferdighet)
 - Hva er skoleledelsens rolle i dette arbeidet på din skole? Beskriv oppfølging av lærere og elever.
- 3. SOL som kommunens verktøy i leseopplæringen – hvordan jobber din skole med hensyn til dette verktøyet?**
- 4. Frafall i VGS**
 - Hvilke tanker har du rundt dette, med tanke på elevenes leseferdighet?

Fokuset i alle samtalene var å belyse god praksis i leseopplæringen. Men i denne runden hadde jeg et overordnet mål, å finne den ungdomsskolen som samlet sett hadde det største trykket fra skoleledelsen, den beste praksisen i lærerkollegiet, med tanke på leseopplæring, og samtidig det beste samarbeidet med barneskolene de mottok elever fra. Da måtte samtalene med de fire rektorene evalueres opp mot anvendt teori, for å kunne velge en skolekrets jeg ønsket å undersøke videre.

I runde nummer to ønsket jeg å intervju den avdelingslederen fra ungdomsskolen som hadde ansvaret for 8. trinn, og en avdelingsleder fra en barneskole i samme krets. Målet var å finne gode svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Derfor var de tilnærmet identiske til spørsmålguiden som rektorene på ungdomsskolene fikk.

1. Leseopplæring generelt på din skole.

- Beskriv leseopplæringen i skoleløpet slik du som avdelingsleder kjenner den.

2. To av kommunens delmål dreier seg om lesing (De omhandler det å forbedre hver enkelt elevs leseforståelse, lesehastighet og generelle leseferdighet)

- Beskriv arbeidet ved din skole? Oppfølging av lærere og elever.
- Hvilke fag/faglærere er en del av leseopplæringen?

3. SOL som kommunens verktøy i leseopplæringen – hvordan jobber din skole med hensyn til dette verktøyet?**4. Samarbeidet i skolekretsen**

- Beskriv samarbeidet med barneskolene og ungdomsskolen, angående gode overganger med hensyn til barnas leseopplæring og leseferdighet.

3.3.3 Beskrivelse av forskningsprosessen

Min problemstilling er: ” Hvordan har skolene i en skolekrets arbeidet med å øke elevenes lesekompetanse, som innovasjon?” Mer inngående ønsket jeg å vite noe om hvordan skoleledere i en skolekrets evnet å samarbeide til det beste for barn som gikk over til ungdomsskolen etter 7 år i barneskolen, hvordan skolelederne samarbeidet med og påvirket lærerne til det beste for elevenes leseutvikling, samt hvordan de har klart å implementere SOL-metodikken. Jeg var interessert i de gode eksemplene, og fant det overkommelig å intervju fire ungdomsskolerektorer i en kommune for å finne ut hvilken skolekrets jeg mente ut fra mine forskningsspørsmål fremmet arbeidet, til det beste for elevene. Etter å ha valgt en ungdomsskole, ønsket jeg å søke ytterligere svar fra avdelingsledere fra flere skoler i denne kretsen. Grunnen til dette valget er at avdelingslederne er tettere på lærernes praksis. I denne kommunen er de pålagt undervisning, og de har personal- og resultatansvar.

Min oppgavedesign ble tidsavgrenset til ett år. Jeg planla å intervju de fire rektorene halvveis i prosessen. Det var viktig at jeg fikk transkribert og analysert disse før jeg valgte hvilken skolekrets jeg skulle gjennomføre intervjuene med avdelingslederne. Mitt metodevalg viste at det var en innbyrdes avhengighet i de to fasene for innsamling av empiri. Utfallet av rektorintervjuene var med på å definere hvem jeg skulle intervju videre, og til dels innholdet i intervjuguiden med avdelingslederne.

Jeg baserte min prosess rundt halvstrukturerte intervjuer. Rektorene fikk fire emner tilsendt i forkant av samtalene, og underveis stilte jeg en rekke oppfølgingsspørsmål. Erfaringen ble at de fire rektorintervjuene handlet mye om det samme, men de ble langt fra like, og mine oppfølgingsspørsmål varierte mellom de fire rektorene. Med de to avdelingslederne

gjennomførte jeg også halvstrukturerte intervjuer, som jeg hadde delt inn i fire emner. Et av emnene var helt skiftet ut, mens det var små eller ingen justeringer i endringen på de tre andre. Avdelingslederne fikk også tilsendt intervjuguiden i forkant. De seks intervjuene gjennomførte jeg med lydopptaker og intervjuguiden foran meg. Hvert intervju varte i ca 30 minutter. Noen beslutninger tok jeg i forkant av transkriberingsfasen. I stedet for å overføre alle lydopptak ordrett til skriftlig form, valgte jeg å utelate det som respondenten hadde av gjentakelser. I tillegg gjorde alle respondentene avsporinger til andre fagfelt. Disse ”avsporingene” noterte jeg kun stikkordsmessig. Jeg gjorde også et annet avgjørende valg under transkriberingen, jeg sorterte det skriftlige inn mot de fire temaene, noe jeg føler var tidsbesparende og mer oversiktelig. Ulempen var at noen av temaene gikk inn i hverandre. Det ene emnet som omhandlet SOL, samsvarte med mye annet som skoler gjør i sin leseopplæring. Likevel ble jeg overrasket over hvor mange timers arbeid som gikk med til denne fasen. Men i etterkant så jeg nytten, med en solid oversikt i det skriftlige og i det å ha bearbeidet intervjuene grundig. Med tanke på reliabilitet og validitet så jeg det nødvendig å gjøre transkriberingen så grundig som jeg gjorde.

Analysene av intervjuene sto for tur, og jeg funderte lenge på hva som var mest hensiktsmessig. Igjen måtte jeg ta tak i ”hva” jeg var på jakt etter å beskrive med denne oppgaven, og ”hvorfor” respondentene svarte og handlet som de gjorde. Jeg funderte også på om en annen forsker ville gjort andre funn enn meg, dersom de hadde foretatt analysen. Da måtte jeg slå fast at det jeg var på jakt etter, var det innovative skolelederne hadde gjort med leseopplæringen. Altså, hvilke endringer de hadde foretatt seg, der formålet var å forbedre praksis. Med tanke på reliabilitet og validitet satte jeg først opp hensikten med studien, før jeg valgte hvordan jeg skulle innhente empiri. I samråd med veileder ble kvalitative intervjuer valgt som det mest egnede. Da ble det også naturlig å benytte seg av Kvale m. fl. (2009) sine syv stadier, også med tanke på validitet.

3.4 Utvalg av enheter

I min oppgave har jeg valgt ut aktører på mesonivå som analyseenheter i og med at dette er enkeltindivider i en organisasjon, men fra ulike enheter i kommuneetaten. I casestudier med

strategisk utvalg på mesonivå, slik denne oppgaven er, søkte jeg en helhetsforståelse av utvalget jeg har valgt ut, av enheter som studeres.

”Teoretisk generalisering bygger ikke på statistiske beregninger, men tar utgangspunkt i teoretisk forståelse av de samfunnsforholdene som studeres”. ”Utvelgingen bygger ikke på tilfeldighetsprinsippet, men derimot på systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og mest interessante”

(Grønmo, 2004:88)

Teoretisk generalisering er vanlig i casestudier som bygger på ”systematisk sammenligning mellom to eller flere enheter innenfor et større analyseopplegg” (Grønmo, 2004:90). Da må man tenke på hvilke sammenligninger som er mest interessante. I min oppgave har det dreid seg om hvilken av fire ungdomsskoler som jeg mener tilbyr best leseopplæring. Både innad på egen skole, og i samarbeid med de barneskolene som overfører elever.

I denne studien var utvalget gitt av seg selv. Jeg valgte en kommune med fire ungdomsskoler. De fire rektorene ved disse skolene ble alle intervjuet etter samme intervjuguide. Min vurdering av empirien, forankret i teori, var grunnlag for hvilken ungdomsskolekrets jeg ønsket å utforske nærmere. Av skolene A, B, C og D, valgte jeg skole D. I skolekretsen til denne skolen intervjuet jeg avdelingsleder på ungdomsskolen (skole D) og en avdelingsleder på barneskolen (skole E). Grunnlaget for utvelgelse drøftes ut fra teori og empiri i kapittel 4.1.3.

3.5 Forskerrollen og forskningsetiske vurderinger

Fordelene ved egen forskerrolle er at jeg som skoleleder kjenner feltet det skal forskes i, og funksjonene til de personene som er ansatt i kommunen på ledernivå. Jeg er også skolert som SOL-veileder. Derfor mener jeg at innenfor disse emnene er studien av høy kompetansevaliditet, for forskerens kompetanse har stor betydning for validiteten til datamaterialet (Grønmo, 2004). I forskerrollen kreves det at jeg må ha nærhet og avstand/distanse til samme tid. Jeg bør oppnå tillit og aksept, ved utvikling av feltrelasjoner (ibid). Jeg kan påvirke deltakerne, og de kan påvirke meg. Likevel kan forskerens uavhengighet påvirkes av deltakerne, ved sterk og nær identifisering til respondentene (Kvale et al., 2009). Det er særlig fire usikkerhetsområder som kan brukes som ramme i en etisk

protokoll for en kvalitativ undersøkelse, informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerrolle (ibid).

”Å være underlagt andres observasjon og tolkning kan oppleves som nedverdiggende. Aktsomhet er påkrevet.” (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og & Kalleberg, 2006). Derfor må jeg vise hensyn til de personer som er delaktige i forskningen. De forskningsetiske retningslinjene (NESH 2011) er tydelig på at det skal vises krav om respekt med hensyn til personer som er gjenstand for forskning, når de aktivt bistår med å formidle informasjon gjennom intervju, og når individet har begrenset evne til å ivareta egne interesser og behov. Derfor er kommunen anonymisert. Jeg har vært tydelig på informasjon til de som utforskes, samt krav om informert og fritt samtykke (NESH 2011). Det er viktig at jeg gir god informasjon om forskningsfeltet, at deltakelsen er frivillig, og at jeg tilbakefører forskningsresultatene til deltakerne i forståelig form. I og med at ingen deltakere er navngitt, er det ikke meldeplikt til NSD.

Det er viktig at deltakerne ikke blir hengt ut eller får et stempel på seg i etterkant (Dalen, 2011). Jeg måtte tenke grundig gjennom intensjonen med mitt prosjekt, der jeg for all del må unngå å skape det Dalen kaller ”uheldige ringvirkninger” og stigmatisering (ibid).

Av hensyn til intervjupersonene satte jeg meg inn i Kvales ”etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier” (Kvale et al., 2009). Formålet med intervjuet hadde ikke bare vitenskapelige hensyn, jeg tok hensyn til de personene som ble intervjuet. I planleggingsfasen av intervjuene var respondentene informert om hva det innebar å være med i undersøkelsen, med mulighet til å takke nei, eller avbryte deltakelsen i prosjektet. Under transkriberingen, analysen og verifiseringen av lydopptakene har det vært viktig å vektlegge, at det jeg skriftliggjør ikke har blitt tatt ut av sin kontekst ved utvelgelse av elementer som belyses. Jeg har i hele prosessen vært bevisst at denne rapporten ikke skal oppleves krenkende ovenfor de personene som har deltatt og de institusjonene som er representert, til tross for at kommunen, skolene og respondentene er anonymisert.

4 Presentasjon av empiri

4.1 Intervjuene med rektorene i ungdomsskolene

De fire skolene jeg intervjuet kalte jeg skole A, B, C, D, ut fra den rekkefølgen jeg intervjuet dem. Intervjuene med de fire rektorene ble gjennomført i januar 2013. Rektoren ved skole A hadde delegert intervjuet til en av sine avdelingsledere. I og med at jeg har et stort empirigrunnlag, har jeg valgt å skrive mer detaljert om intervjuet med den rektoren, som tilhører den skolekretsen jeg valgte for det videre arbeidet. På grunn av empiriens omfang har jeg sammenfattet de tre andre skolene.

Hvordan har skolene i en skolekrets arbeidet med å øke elevenes lesekompetanse, som innovasjon? Hvordan samarbeider barneskoler og ungdomsskoler for å sikre elevene en best mulig leseutvikling? Hvordan rektor og avdelingsledere som har i oppdrag å være tett på praksis, påvirker og samarbeider med lærerne i å gi elevene optimal lesekompetanse? Hvordan har en skolekrets lyktes i å implementere SOL-prosjektet, etter intensjonen? Slik lyder min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Ut fra disse kriteriene falt valget mitt på skole D. Jeg valgte skolekretsen til ungdomsskole D for videre intervjuer og fordypning på avdelingsledernivå.

4.1.1 Skole A, B og C

Hos skole A hadde rektoren delegert intervjuet videre til en avdelingsleder, den avdelingslederen som rektoren mente kunne svare best på skolens leseopplæring. Hos skole B og C intervjuet jeg rektorene.

Leseopplæring generelt på din skole

Skole A og skole B har et stort fokus på å komme raskt i gang med å kartlegge elevene med en gang de starter opp. Da gjennomføres ”Kartleggeren” og nasjonale prøver for å finne ut nivået til elevene, slik at de får satt inn gode tiltak. Rektor ved skole C forteller:

”Vi har ingen plan for lesing på vår skole, men vi har en norm for praksis... Lærere på denne skolen har et ulikt fokus på lesing, og spriket blant pedagogene er stort.”

De har ingen skriftliggjorte planer for lesestrategier, eller for svake elever. De gjennomfører læreboksentrert studieteknikk, ved å ta i bruk kapitlene innen studieteknikk fra norskverket for 8. trinn. Lærerne på skole C forventer å motta teknisk lesende barn fra barneskolene, at de er ferdig med nivå 7 på SOL-pyramiden. Lærerne ved skole C hadde kommet til en erkjennelse om at det var nødvendig å endre praksis, for å øke elevenes leseforståelse. De var i oppstarten av å lage en egen handlingsplan innen lesing og engelsk.

De to andre skolene går lenger med tanke på tilpasninger til den enkelte elev. Skole A tilpasser det faglige opplæringstilbudet etter kartleggingen. De tilbyr kursgrupper der elevene er inndelt etter nivå i blant annet norskfaget, og de har gjort noen grep for å løfte lærernes kompetanse innen leseopplæring, i form av lesebestillinger etter anerkjent teori. I tillegg ønsker ledelsen å fastlegge 4-5 lesestrategier som ligger fast forankret i opplæringen. Dette skyldes at ledergruppa har kommet til en erkjennelse for store variasjoner som følge av lærernes faglige bakgrunn og praksis.

Skole B praktiserer arbeid med arbeidsplaner (som de kaller studieplaner) der momenter for ”førlesing”, ”undervislesing” og ”etterlesing” er forankret i alle lesefag. Disse studieplanene bygger på forskning, blant annet fra SOL, og de revideres jevnlig. Rektoren forteller at ved denne skolen er alle lærere ”leselærere”, at skolen har en fastlagt strategitrapp. Ut fra denne omleggingen hadde rektoren to klare utsagn om egen leseopplæring:

”Vi var ganske tidlig ute med å definere at alle lærere er leselærere.”

”Vi har jo veldig gode resultater på nasjonale prøver i lesing, på 8. og 9. trinn over nasjonalt snitt.”

Likevel erkjenner rektoren at elevene som ligger litt under aldersadekvat nivå i lesing, nivå 5, 6, og 7 i SOL-pyramiden, ikke får et godt nok tilbud:

”Her har vi jo også forskjellige nivå, selvfølgelig...” (i forhold til tilpassede oppgaver på studieplanene). Og de skal jo være nivåer i metode. Men det jeg ofte ser er at det er mengdedifferensiering. Og det er ikke godt nok, det er vi enige om.” Vi kommer nok til å jobbe mer med den. Den har fungert veldig bra den tida vi har hatt den, for den har jo gitt resultater i forhold til det vi ser på Kartleggeren og nasjonale prøver..., at noe virker.”

Samarbeidet med barneskolene varierer mellom disse tre ungdomskolene. Ingen av skolene bruker kartlegging fra barneskolen, med unntak av elever som har spesialundervisning. Da har de egne samarbeidsmøter med tanke på overgangen. Rektorene ved skole B og C sier selv at det generelle samarbeidet ikke er godt nok. Skole C har ingen konkrete planer for opprettelse

av et slikt samarbeid, mens skole B har opprettet dette på rektornivå i skolekretsen. Dette samarbeidet skulle snart implementeres på avdelingsledernivå, før lærerne ble involvert ved oppstart av skoleåret 2012-2013. Skole B har samarbeidsmøter i skolekretsen, der lærere ved ungdomsskolen møter lærere fra barneskolene. Dette skjer en dag hvert skoleår, og til tross for at de ikke snakker om ferdigheter, kartlegging og faglige behov hos enkeltbarn, er de fornøyd med dette samarbeidet.

"I kretsen har vi i tre år hatt et samarbeid med barneskolene der vi har sett på nasjonale prøver i alle tre fag. Der vår seksjon, for eksempel innenfor regning (matematikk), har kikket på resultatene i nasjonale prøver for 8. trinn, og så hatt møter med barneskolelærerne fra alle barneskolene der vi har diskutert litt... Det som jeg synes har vært kjekt med det, har vært samarbeidet med barneskolene på lærernivå. Så har de diskutert strategier, hvordan gjør vi det med lesing? Hvordan bør vi ta i mot elevene? Hva er de vant til? Diskusjoner rundt læringsstrategier... Dette har løfta oss veldig. Vi har hatt tre år med den type samarbeid, vi har ikke hatt det i år. I år har vi valgt... vi mener at vi har fått så gode rutiner på det."

Videre sier skole A følgende om å ta i bruk kartlegging som er utført av barneskolen:

- "Hvordan, da tenker jeg på når dere får barn, de er ferdig kartlagt fra barneskolen i lesing. Får dere brukt det?"
- "Vi kartlegger dem også."
- "Dere tar dem på nytt?"
- "Vi tar Kartleggeren her på høsten, fordi vi bruker det i forhold til måling av mål."

Rektor ved skole B ønsker innsyn i VOKAL, og er tydelig på at en profesjonell vurdering foretatt av en barneskolelærer vil være en styrke for ungdomskolelærerens videre arbeid med elevene, og heller bortkastet tid å basere seg på kartlegging, kun foretatt på 8. trinn.

To av kommunens delmål dreier seg om lesing

Det målet som er gjeldende for barn i ungdomsskolen rettes mot det å forbedre hver enkelt elevs leseforståelse, lesehastighet og generelle leseferdighet. I forhold til dette punktet kom det fram at skolelederne ved alle skolene drev med en form for observasjon/skolevandring i lærernes undervisning. Den observasjonen var særlig rettet mot klasseledelse, i og med at kommunen hadde det som satsingsområde. Ingen av rektorene fortalte om at arbeid knyttet til elevenes lesekompetanse var gjenstand for observasjon og veiledning.

I skolens utviklingstid jobbet lærere og skoleledere ved skole B målrettet med klasseledelse, pedagogikk, vurdering, metodikk blant annet inn mot lesekompetanse, elevaktivitet og elevsamarbeid. Arbeidet er knyttet til forskning og målet er å heve elevresultatene. Kompetanseheving og kvalitetsheving er høyt verdsatt ved skole B, og personalet ved denne skolen har en høy andel med videreutdanning. Skole C tilbyr sine lærere å gå på kurs.

SOL som kommunens verktøy i leseopplæringen

Rektoren ved skole C opplevde ikke at SOL-opplæringen har hatt noen effekt på bedring av praksis. Han opplevde heller ikke støtte eller trykk fra skolekontoret i kommunen. De følte at alt arbeid var overlatt til skolen å håndtere på egen hånd:

”Ressurslærerne som veiledet skolens medarbeidere i etterkant av kurset til Gjesdal kommune fikk utbytte av samlingen. De bruker elementene fra SOL aktivt inn mot sine elever, men det har ikke smittet over på andre lærere.”

Rektor ved skole A fortalte at de fulgte kursrekka ved egen skole, at alle lærere fikk en egen SOL-perm med faglig informasjon og forslag til tiltak. Lærerne kom i gang med soling, men har ikke jobbet systematisk med implementering:

*- ”Vi begynte å sole litt, men vi har ikke jobbet systematisk med SOL. Vi har jobbet systematisk med læringsstrategier, men ikke med soling.
- ”Da er det vel veilederne fra SOL som har hatt det største utbytte av SOL-opplæringen, som lærere der hvor de er?”
- ”Ja. Så SOL er ikke noe sånn... når vi snakker med PP-tjenesten, og de spør hvilket trinn dem ligger på i SOL, så Hmmm...(de vet ikke). Det er ikke noe tema hos oss egentlig.”*

Rektor ved skole B fortalte at de var godt i gang med en egen plan i forhold til leseforståelse da SOL-opplæringen kom. Derfor var ikke implementeringen av SOL så vellykket som den burde. Likevel er rektoren tydelig på at mye av SOL-metodikken er en del av elevenes studieplaner og lærernes praksis:

*- ”Grunnen til at det (SOL) ikke ble et så voldsomt engasjement her hos oss, for det første var det ikke ferdig (SOL for ungdomsskoler når kursinga skjedd), og så tror jeg folk følte det kom litt oppå den jobben skolen allerede hadde i gang... Det var midt i skolens prosjektperiode, der vi hadde egne mål for leseforståelse ved siden av. Så dette tror jeg ble oppfattet den gang, av den som var øverste leder da, og av personalet, som kom oppå alt det andre vi gjorde... De hadde en selvsikkerhet, dette her kan vi.”
- ”Men studieplanene deres, de er jo tatt rett ut fra nivå 8 og 9, særlig 8 fra SOL. Du får jo en andel elever som ikke er ferdig med 6 og 7?”
- ”Du har den gruppa som ikke akselerer, og så har du gruppa med spes.ped. Faren er at den gruppa i midten, den som er på nivå 5, 6 og 7, at de faller ut. Så det er et behov...”
- ”Så behovet er der?”
- ”Ja, absolutt. Og vi håper egentlig kanskje å flyte litt på barneskolene, når vi nå er i gang med å etablere et system (på ledernivå i skolekretsen). Og etter hvert få tilgang til VOKAL, der barneskolene skriver, det vil si tilflytting av informasjon, til å bygge videre på. Det vil bli mer systematisk og ordentlig da.”
- ”Er dere fortsatt på ledernivå, eller har dere begynt å berede grunnen på lærernivå?”
- ”Nei, det har vi ikke. Vi har begynt å lage gangen i det... Først ser vi spesifikt på lesing på nasjonale prøver, så må systemene til kommunen opp å gå (VOKAL), også på ungdomsskolen... De planene som nå er på rektornivå skal i neste runde på avdelingsledernivå, før de skal inn til de ansatte.”*

Rektoren ved skole B har med andre ord tro på et løft med elevenes leseutvikling når samarbeidet med barneskolene blir tettere kommende skoleår.

Frafall i VGS

Alle tre skolene var i gang med oppstart av ”Ny Giv” da jeg foretok intervjuene. Elever som var i faresonen for å falle ut fra videregående opplæring hadde underskrevet kontrakter. Rektor ved skole C er tydelig på at frafall i høy grad kan skyldes elevenes manglende lesekompetanse, særlig innen fagtekster. Rektor ved skole B mener overgangen til videregående fra ungdomsskolens systematikk er for stor for mange, der foreldre er satt mer til siden og elevene er mer overlatt til seg selv. Ledergruppa ved skole A forteller om at de har satt trykk inn mot foreldremøter.

4.1.2 Skole D

Leseopplæring generelt på din skole.

Rektoren forteller at nasjonale prøver er den viktigste kartlegging, og det som danner grunnlag for videre tiltak inn i elevenes skolegang. I oppstarten opplevde Skole D veldig svake resultater på nasjonale prøver i lesing, og kom til en erkjennelse, at alle lærere måtte ta ansvaret for elevenes leseferdigheter.

”De elevene vi fikk inn på 8. trinn hadde svake resultater i lesing. Og vi følte at det kun egentlig var norsklærerne som følte noe ansvar for lesing. Så å få til det der at alle var leselærere, det var et mål for oss. Vi så at veldig mange av disse elevene sleit med de teoretiske fagene, de klarte ikke å ta til seg stoffet. De leste for sakte, hadde for dårlig begrepsforståelse, det var mange ting.”

Naturfagslærere skulle ikke bare tenke på det faglige, men også det lesetekniske. Dette var et klart initiativ fra ledelsen, og ledergruppa sto på endringen til tross for at de møtte motstand i deler av personalet.

”Når det var snakk om lesing eller skriving... Særlig realistene, matte- og naturfagslærerne, lente seg godt tilbake, og sa at det her er ikke vårt problem. Det så vi i diskusjoner. Og når det var snakk om elever med lese- og skrivevansker, så var ikke det noe som realistene relaterte seg noe til. De hadde faget i fokus.”

Alle pedagogene ble ansvarliggjort, noe ledergruppa sto fast ved. Ledergruppa vurderte med hensyn til nasjonale prøver i lesing, at alle leselærere skulle rette prøvene, arbeidet skulle fordeles, og jobben skulle ligge på kontaktlærer. Slik ble det ikke, norsklæreren ønsket denne kunnskapen om sine elever, de ønsket å rette prøvene selv.

”Vi har gjentatt hele tida: alle lærere er leselærere, og må ha fokus på det. Og det å få tilbakemelding fra naturfagslærere, ikke bare at det er en spes.elev eller at han har noen vansker, og at det bare går på..., nei, han er svak han har en toer i naturfag. Men faktisk forteller at han ikke klarer å forholde seg til de tekstene, han forstår ikke innholdet, lavt tempo, at de ser på det også og ikke bare den faglige biten.”

De starter høsten med nasjonale prøver og kartleggingsprøver i lesing med en gang elevene begynner på 8. trinn. Lærerne bruker denne kartleggingen som utgangspunkt for hvordan de tilrettelegger det faglige videre i skoleløpet. Læringsstrategier er noe hvert trinn og fagseksjon arbeider med. Lærerne står fritt til å velge hvilke typer lese- og læringsstrategier de vektlegger i undervisningen.

”Alle team har tilgang til å bruke den her (hefte om læringsstrategier fra SOL – Gjesdal). Men vi må jevnlig ha det på agendaen (for felles møtetid/utviklingstid) eller minne på. Men det var ganske mange som ble litt fascinert av det, og det har vi videreført...”

Rektoren forteller at ledergruppa ved Skole D benytter skolevandring som metode for oppfølging og veiledning av lærere. Læringsstrategier, variasjon av undervisning og særlig klasseledelse er elementer fra lærernes praksis som blir observert og veiledet av ledergruppa. Dette er i følge rektoren er viktig bit av det de på skolen kaller MMM (motivasjon, mestring, muligheter), et uttrykk de har brukt fra Stortingsmelding 22, ”Motivasjon – Mestring – Muligheter”(Kunnskapsdepartementet, 2011). Valgfag og Ny giv dreier seg også om variasjon av undervisning.

Skolevandringa vår er sånn at hva vi ser på i skolevandringa når vi er ute i klasserommene, er variasjon i undervisning, som er en viktig bit av MMM (Stortingsmelding 22). Og da kommer igjen det om å benytte seg av ulike strategier”, i forhold til elevaktivitet.”

Også denne skolen er nå i gang med arbeidet med Ny Giv, der kontrakter med elevene er underskrevet, og arbeidet så vidt har begynt..

Rektoren forteller at ledergruppa har ansvarliggjort lærerne, gitt de tid og rom til å samarbeide, følger det opp med skolevandring, samt at de bruker de nasjonale prøveresultatene aktivt.

Arbeidet med vurdering for læring startet ved skole D i 2004, før vurderingsforskriften hadde kommet ut. Dette beskriver rektoren som ”arven fra den forrige rektoren”. Videre forteller hun at det de har startet opp med, blir fullført på en skikkelig måte. Praksis ved skole D har vært at endring av lærernes praksis har vært det man har ønsket. Da må det implementeres

ordentlig, noe som må komme ovenfra, fra ledelsen. Skolens ledelse har nå en stund sett et behov for å starte opp med å endre skolens svake matematikkferdigheter. Det arbeidet blir ikke startet før dagens fokusområde blir fullført. Nå er det fokus på å ansvarliggjøre alle lærere i lesefag som faglærere, at de arbeider med det lesetekniske, med læringsstrategiene i på trinn og i fagseksjoner, at lærerne jobber med variasjon i sin undervisning. Dette arbeidet følger ledergruppa opp i sin skolevandring.

”Så dukka den nye ungdomsskoleplanen opp. Og jeg så på bakgrunn av de observasjonene jeg hadde gjort i klasserommene, tilbakemelding fra elever, hva avdelingslederne hadde observert, at vi har noe å gå på når det gjelder variasjon og metoder i undervisning...”

Skole D har ikke kommet i gang med å bruke kartleggingen som er gjennomført av barneskolen. De ønsker tilgang i VOKAL (Conexus, u.å), slik at de får overført all kartlegging og vurdering på alle elever som ankommer fra barneskolene. Dette er et sterkt ønske i stedet for oppstart med blanke ark, som blir omgjort til hauger av permer og ark over elevkartlegging og vurdering, som nå er praksis.

Skolekretsen til (skole D og fire barneskoler) har hyppige møter. Avdelingsledere fra de fire barneskolene med ansvar for de eldste elevene møter ungdomsskolens avdelingsleder som har ansvar for 8. trinn, en gang per måned. I tillegg har skolekretsen, på lik linje som de tre andre skolekretsene, månedlige kretsledermøter. I disse møtene møter rektorer og alle avdelingsledere. Dessverre har det vært ustabil blant flere rektorer i kretsen fram til nylig, slik at framdriften i samarbeidet ikke har vært like stort som ønskelig.

- ”Vi har jo jevnlig møter i kretsen... Men etter at vi innførte avdelingslederne har lederne på mellomtrinnet møter en gang måneden med NN (avdelingsleder på 8. trinn) hos oss... De har hatt et samarbeid med engelsk, for vi har sagt tydelig i fra at vi ikke er fornøyd med det nivået de er på i engelsk når de kommer til oss, at det er for dårlig engelskundervisning i barneskolen. Det har de tatt til seg.”

- ”Gjelder det bare engelsk?”

- ”Nei, det gjelder andre områder også, men akkurat nå var det et ønske om satsing på engelsk”.

Dette samarbeidet på ledernivå har medført ”workshops” blant engelsklærerne i kretsen. Lederne diskuterer andre fagområder også, men engelsk vil ha hovedfokus nå. Rektoren utelukker ikke at leseferdigheter kan bli et satsingsområde på sikt.

To av kommunens delmål dreier seg om lesing

Kommunens har som et delmål, å forbedre elevenes leseforståelse, lesehastighet og generelle leseferdighet. For skole D er dette beskrevet i delen om ”Leseopplæring på din skole”.

”Med lesinga, så ser vi..., de kommer inn til oss..., vi ligger ikke høyest av de fire ungdomsskolene på 8. trinn, men vi gjør et veldig stort sprang på 9. trinn. Så vi føler at vi har en veldig god utvikling fra 8. til 9. trinn.”

SOL som kommunens verktøy i leseopplæringen

Skole D sendte to norsklærere og en spesialpedagog sammen med rektor, i SOL-opplæring med Gjesdal kommune.

”Da var det de tre, også var jeg med, for at det skulle være trykk ovenifra ved at rektor også var involvert. Jeg var med på stort sett alle samlingene.”

Til dette fikk de tre ressurslærerne nedsatt tid for å delta. Bunden tid gjenspeiler de satsingsområdene som skolen har, og områdene blir lagt for et halvt år av gangen. SOL ble prioritert. Fokuset i internopplæringen startet på nivå 5 i SOL-pyramiden (se vedlegg).

Men Gjesdal var litt usikre i forhold til... for de hadde ikke så mye erfaring med å kurse ungdomsskolelærere, det var først og fremst barneskolelærere.”

Dette innebærer elever som ikke har leseflyt i sin lesing. Målet var at elevene kom ferdig ”solet” fra barneskolen, med leseflyt (nivå 7 eller oppover i SOL-pyramiden), slik at de på ungdomsskolen kunne konsentrere seg om læringsstrategier.

”Det ble lagt vekt på at de skulle være ferdig solet fra barneskolene, så skulle vi jobbe i mye større grad med læringsstrategier og lesestrategier. Det å på en måte få ansvarliggjort alle lærerne. Er du naturfagslærer så kan du ikke..., du er nødt til å tenke over og vite noe om leseferdighetene til elevene dine, for å kunne tilpasse.”

Skole D satte av mye bunden tid med pedagogene på dette. Arbeidet dreide seg om forelesninger og praktiske oppgaver, samtidig som det ble foretatt mye trening på bruk av læringsstrategier i klasserommet. Høsten 2009, etter oppstart av SOL på alle skoler i kommunen, dro en av lærerne til Gjesdal sammen med kommunens SOL-koordinator på besøk til Gjesdal, på vegne av vår kommune. Gjesdal skulle da ha utviklet et nytt hefte som hadde fokus på ”læringsstrategier for ungdomsskolen”. Alle team på skolen fikk i etterkant utdelt dette heftet. Videre har skole D satt av mye tid som har blitt brukt til erfaringsutveksling mellom lærerne. Lærerne fikk lekser som skulle gjøres inn mot elevene. Resultatene skulle erfaringsutveksles med kollegaene.

”Vi bestilte heftet når det var ferdig i 2011 og delte ut det til alle team. Høsten 2011 la vi opp til erfaringsutveksling, der lærerne fikk i lekse å velge seg ut strategier. Dette skulle de vise og demonstrere for de andre i teamet. For å lære av hverandre, for å få et større repertoar selvfølgelig, i forhold til strategier for å bruke.”

Rektoren har forståelse for en eventuell frustrasjon blant barneskolelærere som har lagt ned mye arbeid i soling av elever, en kartleggings- og vurderingsform som ikke har blitt videreført ved skole D. Rektoren forteller at om skolen ikke jobber etter SOLs intensjon, så brukes ”komponentene” fra SOL aktivt. Skolen trakk ut fra SOL det de mente var nyttig for leseutviklingen til sine elever.

”Det vi ikke har fått til er å bruke resultatene som ligger i VOKAL fra barneskolen... Det ønsker vi. Vi har fortsatt haugervis av permer og ark vi må bla oss fram i”.

Frafall i VGS

Skole D samarbeider, på lik linje som de andre ungdomsskolene i kommunen, med kommunens videregående skole annenhver måned. De har samarbeidet om et prosjekt der de over 5 år har fulgt et kull for å identifisere årsaken rundt de som hopper av skolen. Noen av de elevene som hopper av kommer ikke som noen overraskelse på rektoren, det er de som med nød og neppe kom gjennom ungdomsskolen. Noen overraskelser får de, når dyktige elever slutter. Antakelser som de har dreier seg om psykiatri. Oppfølgingen er ikke like tett i videregående opplæring som på ungdomsskolen. Elevene møter tøff teori og tøffe forventninger og erfaringen hun sitter igjen med, er at om du har faglige hull, er det lett å falle ut.

Rektoren ved skole D opplever at ungdomsskolen er ansvarliggjort i forhold til frafall. Ny Giv er i gang også på denne skolen, med to ressurslærere og 13 utvalgte elever. Ledelsen har satt av tid med disse elevene og deres foreldre, og de ser viktigheten i å bearbeide det i personalet. Skolen har også en dyktig rådgiver som er ansvarlig for faget ”Utdanningsvalg” (UTV), et fag som har til hensikt å være en karriereveileder i forkant av overgangen til videregående opplæring. Til tross for ansvarsfølelsen rundt elever som faller fra i videregående opplæring, savner rektoren av kommunens videregående skole tar sin del av ansvaret for frafallet.

4.1.3 Mitt valg av skolekrets for det videre arbeidet

Det kommer fram tydelig at Skole D har fått i gang et planfestet samarbeid med barneskolene i kretsen, der avdelingslederne møtes hver sjette uke. Dette skoleåret har samarbeidet dreid seg mye om å løfte elevenes faglige nivå i engelsk, i form av workshops blant lærerne. I

forhold til elevenes leseutvikling ga ikke denne rektoren meg dekning for å si at det var positivt for elevenes leseutvikling. Men i forhold til skole D sitt fokus på Stortingsmelding 22, Motivasjon – mestring – muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2011), sier det meg at de jobber for en mykere overgang for elevene, slik Stortingsmeldingen vektlegger. For skole D bruker aktuell forskning aktivt inn mot praksis, og den følges opp tett med tanke på skolevandring. Skolevandringen er planfestet, og har dette skoleåret hatt et tre fokusområder. Variasjon av undervisning (som vektlegges av Stortingsmelding 22), klasseledelse (som er en sentral faktor i mitt anvendte teorigrunnlag), og det er læringsstrategier, som SOL-prosjektet og annen teori jeg refererer til ser på som sentralt i elevenes leseutvikling. Ledergruppa fullfører skolevandringen med oppfølgingssamtaler med lærerne. Skole D sitt arbeid med skolevandring motsier rapporten fra TALIS (Vibe et al., 2009), som kritiserer norsk skoles svake oppfølgings- og tilbakemeldingskultur.

Rektoren ved skole D kjente godt til nivåene i SOL-pyramiden, og var reflektert rundt skolens arbeid med denne. De fullførte intern kursing etter planen, men de har holdt trykket oppe med SOL etter dette også, med tanke på arbeid med læringsstrategier, da Gjesdal kommune ga ut et nytt hefte om læringsstrategier. Skole D virker å ha en nøyaktig gjennomtenkt plan i alt endringsarbeid de starter og fullfører. Det rektoren forteller om skolens arbeid, med ”Vurdering for læring” før vurderingsforskriften kom, vitner om dette.

Skole D har en klar og strukturert mal for innskoling og kartlegging av nye elever som starter på 8. trinn. Likevel ønsker de sterkt å ta del i barneskolens kartlegging og vurdering, så raskt de får tilgang til dataene i verktøyet VOKAL. Sist men ikke minst, skole D har brukt mye tid på å ansvarliggjøre alle lærere som ”leselærere”, en prosess som har tatt tid, men som ledergruppa har stått i. Dette har resultert i et fokus på læringsstrategier, og at flere lærere enn tidligere har fokus på elevenes leseopplæring.

4.2 Intervju med avdelingslederne

Disse to intervjuene ble gjennomført i starten av mai, 3-4 måneder etter at jeg gjennomførte intervjuene med de fire rektorene. Avdelingsleder ved skole D har ansvaret for 8. trinn på ungdomsskolen, noe som innebærer ansvaret for samarbeidet med barneskolen.

Avdelingsleder ved skole E har ansvaret for elevene ved 5-7. trinn, og har ansvar for samarbeidet med ungdomsskolen, med tanke på overgangen for elevene.

4.2.1 Skole D - ungdomsskole, avdelingsleder for 8. trinn

Leseopplæring generelt på din skole.

Avdelingsleder ved skole D framhever at de vektlegger lesing som ferdighet, som viktig inn mot alle fag. De har vært tydelige på å vektlegge et tydelig ansvar på lærerne:

”Lesing er jo viktig, og lesing er viktig i alle fag. Skal elevene lykkes, så må de kunne lese. Så vi pleier å si at alle er lærere i lesing. Vi har det fokuset, at det er ikke bare norsklærerne..., alle skal ha det grunnprinsippet, at de er lærere i lesing og skriving.”

Det skal ikke være et element i norskfaget, for lesing som henger sammen med skriving må være noe alle lærere fokuserer på, uansett hvilket fag de underviser i. Lærerne er organisert i tre trinn.

Ledergruppa ved skole D er bevisste i hvordan de setter lærere sammen på trinn. For årets 8. trinn ble to lærere valgt ut fordi begge er samkjørt, og bevisst lese- og skriveopplæringen. Trinnet har i år samkjørt arbeidsplanene, noe som ikke har vært vanlig ved skolen. Dette mener avdelingslederen styrker det pedagogiske arbeidet med tanke på leseopplæringen. Hun forteller at ungdomsskoler tradisjonelt er individuelle i planlegging, utøvelse og tilrettelegging av undervisning, i motsetning til barneskoler som pleier å samkjøre for et helt trinn. Avdelingslederen bruker ordet ”langtidstrening”, i arbeidet som starter i oppstart av 8. trinn og som fullføres når elevene går ut fra 10. trinn. På 8. trinn kaller hun oppstarten for treningsfase, hvor de kan prøve ut og gjerne feile i lese- og skriveprosessen.

Under ”samarbeidet i skolekretsen” lenger ned, beskriver jeg hvordan Skole D mottar faglig vurdering og dokumentasjon fra barneskolene, ved bruk av verktøyet VOKAL. Skolen har en intensjon om at dette skal være en del av grunnlaget fram mot den første tentamen. Ved høstens tentamen i norsk på 8. trinn har skolen vektlagt tilbakemelding og underveisvurdering. ”Hvilken tilbakemelding har effekt for elevene?” Dette er en problemstilling som lærerne på 8. trinn har jobbet mye med, og som har ført til en ny organisering rundt norsktentamen på 8. trinn. John Hatties metastudier om hva som har gitt effekt, dannet grunnlaget for denne nye organiseringsformen rundt tentamen.

- "De har jobbet mye med tilbakemelding, og mye i forhold til John Hattie, hvilken tilbakemelding har effekt? Etter å ha jobbet med dette, har de tenkt til å jobbe med tentamen i norsk på en annen måte. De (elevene) får temaene de skal skrive om, så sitter de først, la oss si en time alene. Da lager de f.eks tankekart for å få fram alt som er viktig, som de skal ta opp i denne teksten. Og etter det så får de respons fra lærer. Er dere på riktig vei? Er det lurt å ta med det? Hadde det ikke vært fint om du kunne tenke videre på det, og det og det? Dette har vi prioritert, og også gitt ressurser til, det å ha flere lærere. Da får de respons med lærer, før de gikk tilbake til datarommet, for da hadde de grunnlag til å begynne å skrive. Men tenkearbeid er viktig at skjer på papir, tenkevirksomhet. Ca en time etterpå har de en ny veiledning. Denne måten å jobbe på har jeg stor tro på."

- "Dette er jo en prosess. De kan jo ikke ha denne muligheten på en eksamen i 10. trinn..."

- "Men dette er jo trening på veien dit, ikke sant... Dette skoleåret... for første gang har elevene blitt her nesten til slutten av tentamen."

Skole D benytter altså tentamen i norsk som et ledd i å selvstendiggjøre elevene i forhold til læringsstrategier, i form av tett oppfølging av lærere i lese- og skriveprosessen. Denne organiseringsformen ble gjennomført for første gang dette skoleåret, og erfaringen var at nesten alle elever ble sittende å bruke hele tiden de hadde tilgjengelig. Hovedhensikten med denne organiseringen er å sikre at alle elevene har forstått "lesebestillingen", sikre at elevene har lest oppgavene riktig, og at de bruker lesestrategier og læringsstrategier riktig. Tidligere erfaringer er at en stor andel elever leverer prøven etter 2-3 timer. Denne erfaringen vil de overføre til engelsk. Prosedyren for å rette tentamen har også endret seg ved skole D. Kort tid etter at norsktentamen er avholdt har elevene "læringsamtaler" der de går gjennom besvarelsen muntlig.

"I stedet for at læreren tar alle disse tentamenene med hjem og retter alt sammen, har vi noe som vi kaller læringsamtaler, og i disse læringsamtalene går vi gjennom tentamen sammen med eleven der de får individuell tilbakemelding. Tilbakemeldingen er muntlig, de kan ta notater fra samtalen. Tilbakemeldingen skjer rett etter tentamen."

Hensikten med denne gjennomføringen er en del av skolens plan for det treårige skoleløpet. Viktig har det vært skolen, å myke opp overgangen fra barneskolen. Et annet fokus er å ruste opp elevene, i et tre års læringsløp. Denne formen for gjennomføring av tentamen er uaktuell i 10. trinn. Da er hensikten at de har blitt selvstendige i leseprosess, læringsstrategier og framgangsmåte. Avdelingslederen mener at denne omleggingen av skoleløpet kan dempe den høye prosenten ved frafall i videregående opplæring. Dette er en form for "selvstendighetstrening" skole D gjennomfører med sine elever. De har erfart at deres skole har svakere gjennomsnitt på karakterene på 8. trinn, for i større grad å ha utjevnet forskjellen i 10. trinn, når de sammenligner seg med de tre andre skolene i kommunen.

Skole D har satset på det de kaller MMM (motivasjon, mestring og muligheter), i mye av samarbeidstiden/utviklingstiden til lærerne og i samarbeidstiden til fagseksjonene.

Avdelingslederen ved skole D bekrefter at de har tatt Stortingsmelding 22 Motivasjon – mestring – muligheter: ungdomstrinnet, (Kunnskapsdepartementet, 2011) på alvor.

- "Etter at jeg har lest Stortingsmelding 22 så ser jeg at dere har tatt den på alvor på deres skole. Dere har begynt å bruke kartleggingen til barneskolen, den oppleves nyttig, og dere har gjort om deler av praksis inn mot gjennomføring og vurdering av tentamen?"

- "Ja, det er riktig."

- "Nå virker overgangen mykere?"

- "Og resultatene bare bekrefter det. De begynner her på 8. trinn med 2,8 i snitt på tentamen, og de slutter i 10. trinn med 3,8, så vi går jo riktig vei. Det er noe som skjer på denne ungdomsskolen."

Målet er å øke motivasjonen, mestringsfølelsen og mulighetene til elevene på skolen.

Variasjon i undervisning, praktisk og mer spennende undervisning, er områder som ledergruppa gir i oppgave til drøfting blant lærerne, og som følges opp ved skolevandring.

Skolevandring er et element ledergruppa har med tanke på oppfølging av sine lærere.

Klasseledelse, bruk av lese- og læringsstrategier og elementene fra det lærerne har jobbet med i MMM-arbeidet er andre områder. Etter skolevandringsperioden dette skoleåret, er ledergruppa med på å plukke ut fokusområder for hver enkelt lærer i videre undervisning.

- "En ting er å observere de formelle delene (klasseledelse, som er fokusområdet til hele kommunen) som at de er presise, gode til å formulere må, til å avslutte timen, rett og slett rammen for timer. Jeg ser også på innhold, observerer, og jeg tar notater av tings som jeg vil avklare med lærer. Det er de tingene som går på strategier, variasjon..."

- "Vet lærerne hva som venter dem når du kommer?"

- "Før vandring i september, er oppsettet for skolevandringen avklart med lærerne. I tillegg til det som er bestemt, så er de med på å velge ut to områder som de vil satse på, bli bedre på. Det gjør de individuelt."

To av kommunens delmål dreier seg om lesing

(De omhandler det å forbedre hver enkelt elevs leseforståelse, lesehastighet og generelle leseferdighet)

Skolens arbeid i dette emnet har jeg beskrevet i delen "leseopplæring på din skole" og samarbeid i skolekretsen.

SOL som kommunens verktøy i leseopplæringen – hvordan jobber din skole med hensyn til dette verktøyet?

Under "samarbeidet i skolekretsen" skisserer jeg ungdomsskolens tilgang til elevenes detaljerte SOL-resultater i VOKAL, som de har med seg fra barneskolen. Til nå har ikke skole D jobbet med SOL som verktøy. De har gjennomført kursrekka internt på egen skole, bruker de elementene som de mener er nyttige, men de noterer ikke ned dokumenterte ferdigheter

slik intensjonen er fra Gjesdal kommune. Læringsstrategier og lesestrategier er noe skolen har et jevnt fokus på, og som er gjenstand for skolevandring. Lærerne på hvert trinn velger ut de sentrale strategiene de ønsker å belyse og trene elevene i å bruke.

Samarbeidet i skolekretsen

Opprinnelig hadde denne skolekretsen ”kretsmøter”, månedlig, der alle skolelederne for skolene i kretsen deltok. Erfaringen de gjorde etter at alle skoler fikk flere avdelingsledere, var at det var en variert agenda, det var mange saker som ikke angikk alle lederne, og at det var vanskelig å samle alle lederne så hyppig. Dette medførte at skole D, før forrige skoleår tok initiativ til å etablere ”mini-kretsmøter”, et samarbeid for avdelingsleder på 8. trinn, og de avdelingslederne som har ansvaret for 7. trinn på barneskolene. Samarbeidet er planfestet i et årshjul.

- ”Jeg som er avdelingsleder møter avdelingsledere med ansvaret for siste trinn på barneskolene. Da mener jeg at vi velger å ta opp de sakene som vi er mest opptatt av, som kan påvirke elevenes læring og utvikling, også i overgangsfasen. Vi har et eget årshjul på samarbeidet, og de møtes syv ganger per skoleår, og skolene ruller på hvem som har ansvar for innkalling og sakliste.”

I forbindelse med engelskfaget ble engelsklærere fra barneskolene i kretsen invitert til en dag med ”workshop”, sammen med engelsklærere fra ungdomstrinnet. Alle barneskoler stilte. Da ble forventninger til elevens ferdighet presentert, i forhold til lesing, skriving og muntlig framføring i engelskfaget. Tentamen for 8. trinn er blitt sendt til barneskolene i kretsen, slik at de kan begynne å bearbeide 7. trinn på hva som venter elevene videre. Engelsk ble valgt som første satsingsområde fordi det var der skole D scoret lavest på nasjonale prøver og på tentamen for 8. trinn.

- ”Nå har dere hatt satsing på engelsk, som vi har snakket om tidligere. Har dere fått et spesielt fokusområde nå?”

- ”Nå ønsker barneskolene at vi skal gjøre det samme i forhold til matematikk, fordi de mente at dette hadde en god effekt. Det har de bestilt... Det er noe som de ønsker at vi kan planlegge. Grunnen til at vi ikke har hatt lesing, er at vi har hatt lesing alle årene.”

- ”Dere har ikke lagt til rette for det, men dere har foræne, rammene og samarbeidet”

- ”Og i disse møtene... er det mye hvordan gjør vi på de forskjellige stedene? Vi har jo gått og analysert arbeidsplanene for eksempel. Hva er forskjell på arbeidsplanene fra barneskolene til ungdomsskole? Da fikk vi litt av et sjokk, vi var ikke så gode som vi trodde vi var.”

Videre fortalte hun at grunnen til at lesingen ikke har vært satsingsområde til nå har vært at lærerne har vært mer bevisst lese- og skriveopplæringen enn basisferdighetene i matematikk og engelsk. Kretsen er fornøyd med at de har lagt tilrette for rammene i samarbeidet, noe som på sikt kan inkludere leseopplæringen ytterligere.

I ”mini-kretsmøter” har skolene sett på hverandres arbeidsplaner. Der har de oppdaget store sprik i nivåene på arbeidsplanene på de ulike skolene, også med tanke på leseopplæringen. Leseoppdrag, tekstutvalg, utfordringer som blir gitt elevene og variasjon på oppgavene er noe av det som varierer stort mellom skolene.

Det konkrete arbeidet rundt overgangen til elevene som skal starte på ungdomsskolen, starter opp i januar mens elevene går på 7. trinn. Dette innebærer møter med barneskolenes kontaktlærere der de går gjennom alle elevers faglige og sosiale fungering. Deretter følger isolerte møter vedrørende elever med spesialundervisning eller andre spesielle utfordringer. I og med at skolen mottar en høy andel elever med spesialundervisning og fra språklige minoriteter, må dette møysommelige arbeidet starte så tidlig som i januar. Samtalene utgjør grunnlaget for god klassesammensetning. For elever med dysleksi blir dette organisert, rundt en lese- og skrivegruppe med en pedagog som er utdannet i emnet.

”Hun har skreddersydd et opplegg som heter ”lese og skrive”. I denne gruppen har de både lesestrategier, som er en av pilarene av disse tingene, og de har inne i programmet hvordan de skal bli trygge på å bruke Lingdys og Lingright, sånn at når de kommer til eksamen så er det helt vanlig å bruke for disse elevene.”

”Hvis vi etter hvert oppdager andre elever som sliter med læringsstrategier, så kan de få plass i denne gruppa”. De har to timer i uka i denne gruppa, på 8. trinn og 9. trinn. På 10. trinn får de ikke tilbud, for da mener vi de har blitt så selvstendige.”

Tilgjengelige hjelpemidler er en del av opplæringen, som kommer i gang ved oppstart av skoleåret. Skolen er oppmerksom på andre elever som strever med lesestrategier. De kan også få plass i denne gruppa. Arbeidet med lesestrategier er en viktig del av gruppas arbeid, som varer hele 8. og 9. trinn. I 10. trinn er erfaringen at de har blitt selvstendige i forhold til hjelpemidler og lesestrategier.

Etter oppstart på 8. trinn blir elevene kartlagt etter kommunens kartleggingsprøver, og de gjennomfører nasjonale prøver. I tillegg bruker skole D kartlegging som er utført av barneskolene, da ved kartleggingsverktøyet VOKAL. Dette har avdelingslederen ved skole D gått i bresjen for, og trukket ungdomsskolens lærere med i arbeidet med å gi en god overgang for elevene. Hun sier at det ligger mye og god informasjon og dokumentasjon tilgjengelig i VOKAL på hver enkelt elev.

- "Men får dere med dere noe av kartleggingen til barneskolen?"
- "Ja, det får vi."
- "Hvordan får dere gjort det, og hva slags type kartlegging får dere?"
- "Det ligger jo i VOKAL."
- "Bruker dere VOKAL?"
- "Ja, vi har begynt å bruke VOKAL. Våre lærere på 8. trinn i år, har brukt en av øktene som vi har på trinnmøte, til å bli kjent i VOKAL, og hvordan vi henter informasjon."
- "Vet rektor dette? For i januar (fire måneder tidligere) sa hun at skolen ønsket å komme i gang med å bruke VOKAL som verktøy."

Da kommer det fram at rektoren trolig har gått glipp av referater pga sykmelding, og ikke har fått med seg at 8. trinns lærere og avdelingsleder for første gang har gått inngående inn i et datasystem der store mengder informasjon fra barneskolen ligger tilgjengelig.

Avdelingslederen trekker fram skolens dataansvarlig som nøkkelperson i prosessen med å bruke VOKAL.

- "Dette sier også litt om din rolle også, som leder. Du er en selvstendig leder inn mot dine lærere, tenker jeg, som starter opp dette selv om rektor er sykemeldt."
- "Ja. Men vi har jo en dataansvarlig som er veldig god, og da har han gått gjennom alle de viktige momenter i VOKAL."
- "Så dere får ut dokumentasjonen (fra barneskolen)."
- "Ja, vi får det."

Ingen av de fire rektorene i ungdomsskolen sa noe om dette til meg i intervjuene fire måneder tidligere, tvert i mot sa de at de ikke hadde tilgang i VOKAL.

- "NN (rektor) sa i dag i personalmøte at vi ikke bruker VOKAL, og da måtte jeg si at det ikke stemmer, for vi bruker jo VOKAL. Men kanskje vi på 8. trinn har mer det behovet, siden vi får elever fra barneskolen. Og der ligger det veldig viktig informasjon."
- "Nå ble jeg litt tatt på senga, for jeg var ikke klar over at dere hadde denne tilgangen. Men hvilket utbytte har dere av dette, på 8. trinn?"
- "Det har mye å si for hvordan du som lærer tilrettelegger for dine timer i din undervisning."
- "Så de legger opp undervisning etter kartlegging fra barneskolen?"
- "De er i hvert fall informert om det. Det som jeg også kan si, at når det kommer disse forberedelsene til tentamener i norsk, da har lærerne et solid arbeid disse lærerne. De har jobbet mye med tilbakemelding, og mye i forhold til John Hattie, hvilken tilbakemelding har effekt."

Dette er utgangspunktet for at skolen gjennomfører tentamen i norsk på en annen måte, slik det er beskrevet under leseopplæring på din skole, i første del av intervjuet.

4.2.2 Skole E – barneskole, avdelingsleder for 7. trinn

Leseopplæring generelt på din skole

Leseopplæringen på skole E har hatt som tradisjon på skolen i mange år å være knyttet til de minste elevene i "den første leseopplæringen". Etter at avdelingsledermodellen inntraff og ny rektor ble ansatt, begynte ledergruppa først å tenke på systemer.

”Når vi begynte i fjor å tenke leseopplæring, tenkte vi først og fremst systemer. Så vi gjorde om timeplanen vår for å finne rom til å drive leseopplæring utover det som er minimum.”

Endringene medførte fire lengre og en kortere dag for elevene, for at personalet skaffet rom for samarbeidstid som skulle rettes mot pedagogisk utvikling. Videre la ledelsen på skole E om timeplanen, slik at fire skoletimer i norsk ble liggende parallelt for flere trinn, i timer de kaller ”midttimer”. I disse to dobbelttimene har de satt inn ekstra pedagogisk ressurs, i form av spesialpedagoger, eller lærere med høy kompetanse innen leseopplæring. Innholdet for timene baseres på grunnleggende ferdigheter fra Læreplanen, med sterkt fokus på leseopplæringen.

”Da har vi lagt inn kurs i grunnleggende ferdigheter, altså satt lærere på timer utenfor det som er forventet. Noen er på grunnleggende norsk, og kan sies å knytte seg til leseopplæringa selv om det er et krav. Andre har vi mulighet til å hank inn, å si at nå skal vi drive et lesekurs over seks uker, der vi skal fokusere på dette, med de og de og de elevene.”

Målet er å løfte leseferdighetene. Til nå har svake elever vært prioritert, ikke elever som får eget tilbud gjennom spesialundervisning, men svake lesere som skal følge ordinær opplæringsplan. Elever fra 1-7. trinn er inkludert i disse kurstilbudene. Ledergruppa har vært bevisst i å prøve å verne om disse timene, å løfte barns leseferdighet har vært prioritert høyt. Innholdet i disse timene samsvarer i stor grad med det Gjesdal kommune vektlegger i SOL-pyramiden.

”Det er på en måte en helhet i dette. Timeplanomleggingen genererer et fokus over på ukeplanene våre. Der har fokuset vært at det skal være et leseoppdrag hver uke.”

Skole E har leseoppdrag som fast post på sine ukeplaner på alle trinn. Et leseoppdrag skal inneholde mer enn en tekst med spørsmål til, men rettes mot tekstens form og sjanger, samt oppgaver rettet mot å utvikle elevenes metaforståelse, kompetanse på refleksjon og ulike læringsstrategier. Erfaringsutveksling på leseoppdrag blir det lagt trykk på i avdelingsmøter hver uke. Skole E er opptatt av at pedagogene skal dele gode erfaringer. Faglærerne er en del av leseopplæringen, ved at de systematisk bidrar på leseoppdrag, ved at de for eksempel involveres ved fagtekster fra sine fag, samt oppfølging av elevens arbeid.

- ”Når det gjelder kursene og leseoppdragene, gjelder det bare i norskfaget, med tanke på lesing, eller er det også faglærere inne i bildet?”

- ”Det er absolutt faglærere inne i bildet også. Hos oss er det i hovedsak den samme læreren som har flere fag i tillegg til norsk. De er leselærere hele veien, noe som vi har bevisstgjort mer i år enn i fjor.”

Skolen er bevisst variasjon i leseopplæringen. Mest vanlig er lærebøkene, men skolen har også satset på nyere teknologi som bruk av nettbrett. En av skolens avdelingsledere har høy

kompetanse på dette feltet, kurser de ansatte, og en andel av lærerne ved skolen bruker dette aktivt i undervisningen.

Skole E trekker fram at kommunen har sikret en rekke kartleggingsprøver obligatoriske, i tillegg til de kartleggingene som er obligatoriske i regi av utdanningsdirektoratet. De bruker disse kartleggingene aktivt inn mot gode tiltak, rettet mot hver enkelt elev.

- "Hvordan bruker dere kartlegging innenfor lesing?"
- "Det er de vanlige kartleggingene som kommunen legger opp til."
- "Nasjonale prøver, SOL, Kartleggeren, osv?"
- "Ja."

To av kommunens delmål dreier seg om lesing

Faglærerne blir i høy grad involvert i arbeidet med leseopplæringen, og de bidrar til tider med tekster og leseoppdrag i sine fag inn mot elevenes ukeplaner. Elevene mottar skriftlige halvårsvurderinger med individuell vurdering og individuelle mål fra Læreplanen Kunnskapsløftet. Med seg videre, med tanke på leseferdighet, har skole E fortsatt en tradisjon på at det er norsklæreren som gjør det arbeidet i VOKAL.

- "Når det gjelder skolens bruk av VOKAL...Når dere gjør vurdering av elevens lesing ... Samarbeider lærerne på tvers der, eller er det mest norsklæreren som fører inn den skriftlige vurderingen og fremovermeldingene?"
- "Det er et interessant spørsmål. Ikke nok tenker jeg.... Foreløpig... Vi tenker fortsatt litt isolert i VOKAL. Når man rapporterer i VOKAL, så rapporterer man i norskfaget."

Avdelingslederen erkjenner at de ikke er gode nok i dette arbeidet enda, men at de er i prosess, i den retningen. Hun hevder gode leseoppdrag, også i tekster innen naturfag og samfunnsfag kan involvere faglærerne ytterligere i leseopplæringen.

Avdelingsleder ved skole E har i sitt årshjul for oppfølging av lærere og elever, trinnsamtaler med hvert av trinnene hun har ansvar for, tre ganger per skoleår. En trinnsamtale betyr en elevgjennomgang der lærerne som er involvert på trinnet går gjennom hver enkelt elev. Der blir den enkelte elevs ferdighet vurdert og drøftet av avdelingsleder og faglærere. En gang i halvåret deltar skolens PP-rådgiver i samtalen. Da fokuseres det på ferdighetene og tiltakene rundt enkeltbarn, og om det er noen som skal meldes opp til utredning, og om hvordan elever har vist framgang eller stagnasjon. Å ha med en PP-rådgiver i "forebygging", det vil si drøfting og evaluering av pedagogiske tiltak, som læreren har satt inn eller bør settes inn, oppleves som nyttig for ledergruppa og for det pedagogiske personalet. Avdelingslederen

verdsetter skolen PP-rådgiver. Ofte kan lærere trekke fram på mangel på ressurser som årsak til at tiltak ikke er satt inn eller at de ikke virker. Denne PP-rådgiveren er undrende og stiller spørsmål rundt lærerens praksis, og hun er dyktig på veiledning.

”Vi opplever at lærerne ønsker å bidra i elevenes leseutvikling. Men vi kommer litt til kort når hverdagen tar dem. Da er det nyttig å kunne påpeke i trinnsamtaler. Hvordan er det egentlig nå? Kommer han videre, du sa forrige gang at han strevde med dette? Hva har du gjort siden den gang? Det blir mer ansvarliggjort når det brukes tid fra ledelsen på oppfølging av enkeltelever. PP-rådgiveren er flink til å undre seg over tiltakene, hun er veldig flink til å veilede og får lærerne til å reflektere.”

Debatten dreies ofte bort fra lærerens syn rundt manglende ressurser, men mer mot hva de faktisk kan få gjennomført med den bemanningen de faktisk har. En vanlig problemstilling for en lærer kan være hvordan han/hun som den eneste voksne personen i klasserommet kan tilpasse ulike lesetekster, og samtidig følge de opp.

Den andre samtalen dreier seg om resultater. Den er på våren, i forkant av en skriftlig halvårsvurdering, og rapportering til skoleetaten i forhold til hvordan elevene på Skole E ligger an faglig. Den siste trinnsamtalen avdelingslederen har med lærerne dreier seg om den enkeltes elevs trivsel i tillegg til det faglige. Lærerne har vært positive til ordningen med disse tre samtalene. De vet når samtalene kommer og det klargjør hva som må gjøres faglig og innen sosial ferdighetstrening inn mot den enkelte elev.

Avdelingslederen forteller om at de på ukentlige avdelingsmøter ofte drøfter pedagogiske utfordringer med sine lærere. Hun er bevisst det å trekke fram suksesshistorier, som en strategi for at andre skal følge eksemplene. Problemstillinger kan være hvordan læreren følger opp differensierte leselekser når læreren ikke har voksenstøtte, og det kan være muligheter for klok innredning av klasserommet for god pedagogisk praksis.

SOL som kommunens verktøy i leseopplæringen – hvordan jobber din skole med hensyn til dette verktøyet?

”Midttimene” til skole E er SOL-relatert, det vil si at mange av tiltakene som blir anbefalt å bruke av Gjesdal kommune, blir brukt inn mot elevene som er deltakere i ”midttimene”.

-”Tenker dere SOL-opplæring med tiltak?”

-”Både ja og nei. De har nok ikke tenkt spesifikt SOL når de har jobba med det. Men hvis du hadde gått inn og sett hva de hadde jobba med, så har de jobbet med det som er SOL-relatert. Det går mer på ulike leseteknikker, lesestrategier, hvordan på en måte gripe an en tekst.”

VOKAL er for skole E et veldig viktig verktøy med tanke på SOL-opplæringen. Her registreres elevenes ferdigheter i forhold til lesing kontinuerlig. I tillegg ligger tiltakene fra hvert nivå i SOL-pyramiden inne elektronisk der lærerne registrerer. Skolen har noen dyktige ressurslærere som deltok i opplæringen med Gjesdal kommune. De har vært aktive i utformingen av skolens SOL-bibliotek, et bibliotek der aktuelle tekster har blitt kategorisert etter SOL-pyramiden og skal være et pedagogisk hjelpemiddel for lærerne i det praktiske arbeidet med kartlegging og tiltak. Altså riktig nivå på tekster i forhold til den enkelte elevs leseferdighet. Dessverre ser avdelingslederen at skolens ressurslærere er veldig dyktige i egen undervisning, og at dette har potensial til å utvikles videre inn mot de andre lærerne. Ledergruppa er tydelige på at lærernes opplevelse av leseferdighet er subjektiv.

”Det er en individuell, subjektiv måling, denne SOL-målinga. Og det kom veldig synlig fram. Så hvordan skal vi sørge for..., bare det at det ble en diskusjon er bra, men burde det være noen som i perioder da er SOL-læreren? Å sette av en ressurs til det, tenke løsninger på timeplanen, opprette et SOL-team?”

Av denne grunn har de diskutert om de burde framheve noen kompetente leselærere som kan utgjøre et ”SOL-team” på skolen. En slik ressursgruppe kunne tatt ett mer aktivt tak i kartleggingen på alle trinn, kontinuerlig skolering og videreutvikling av kollegaers SOL-kompetanse/veilederrolle. Men så langt har ikke skolen kommet.

Avdelingslederen poengterer at de ikke er dyktige nok når det kommer til videre oppfølging av elevenes leseferdighet etter nivå 6 i SOL-pyramiden. Da dreier det seg om økt automatisering i lesingen, læringsstrategier, tolkning og refleksjon. Skolens SOL-bibliotek er også mangelfull på disse nivåene, og lærerne er mer overlatt til seg selv i valg av tekster. Avdelingslederen ser også lærernes behov i å erfare hvordan de skal jobbe med denne delen av elevenes leseutvikling. Tekstutvalget i skolens SOL-bibliotek blir brukt mest av lærerne når de kommer til den perioden der elevenes leseferdighet skal dokumenteres. Den er mindre i bruk i perioden der det er forventet at de skal sette inn tiltak. En av lærerne på skolen har deltatt i kurs med tanke på ”den andre leseopplæringen”, der eleven skal finne informasjon i tekst, samt tolke og reflektere rundt innhold i teksten. Ledergruppa har planer om å bruke hennes kompetanse inn mot pedagogisk utviklingsarbeid ved skolen. De ser behovet for faglig påfyll i personalets kompetanse på dette området. Et av områdene der skolen ser behov for å bruke hennes kompetanse er innenfor ”modellering” ovenfor elevene, at læreren viser riktig framgangsmåte som gjør det forståelig for elevene.

Samarbeidet i skolekretsen

Skolekretsen har en ungdomsskole og fire barneskoler. De har to former for samarbeidet på ledernivå. Det ene er ”kretsmøter”, der rektorer og avdelingsledere møtes, ca en gang per måned. I tillegg har de månedlige møter som de kaller ”minikrets”. Avdelingslederne med ansvar for de eldste elevene på barneskolen møter da avdelingslederen for 8. trinn til samarbeid. Der drøfter de ofte dette med gode overganger for elevene som skal starte på ungdomstrinnet, hva skolene bør fokusere på, inn mot elevene. Det har vært diskutert hyppig om ungdomsskolens bruk av barneskolens kartlegging. Avdelingslederne hos skole E har vært tydelig på at barn leseopplæring blir best ivaretatt dersom ungdomsskolen bruker kartleggingen som følger eleven. I VOKAL vil ungdomsskolen kunne se elevenes faglige ståsted ut fra SOL-pyramiden. Alt det Skole E kartlegger og dokumenterer på elevene vil være tilgjengelig i VOKAL, når de starter på ungdomsskolen. Avdelingslederen har inntrykk av at ungdomsskolen elevene starter på, har interesse av barneskolens faglige dokumentasjon. Avdelingslederen kjenner til at mange ungdomsskolelærere er opptatt av å danne sitt eget bilde, og at mange er uinteressert i tidligere dokumentasjon.

Jeg har inntrykk av at NN (ungdomsskolen som elevene skal starte på etter 7. trinn) bruker kartleggingen fra oss. Jeg vet at ikke alle skoler gjør det, og er mer opptatt av å danne sitt eget bilde. Det tenker jeg er viktig i forhold til oppførsel, ny start, spesielt for noen elever. Men i forhold til fagkunnskapen og hva man kan lese ut av et godt SOL-arbeid eller et godt kartleggingsarbeid, så bør det være nyttig for ungdomsskolen. Det er noe av det vi har diskutert i vårt kretssamarbeid.”

Av konkret fagarbeid som har vært nyttig i ”mini-kretsmøter” trekker avdelingslederen fram satsing på engelsk. Pga lave resultater i engelsk på nasjonale prøver for 8. trinn, samarbeidet engelsklærere fra ungdomsskolen med engelsklærere i barneskolen i metodikk, faglige forventninger og faglig innhold.

*- ”Hva annet snakker dere om i disse møtene?”
- ”Da snakker vi om hva vi bør fokusere på, som kan gjøre overgangen bedre. Hva gjør dere med 5. klasse, engelskelevne med tanke på den fæle skumle eksamen de skal ha i 10. klasse. Rett og slett i den spennvidden. Ja, hva slags leseoppdrag har man? Leksemengde? Hva kan vi forvente? Hva bør vi fokusere på for å ruste de til den første tentamen?”*

De er spente på om dette vil gi resultater. Innen lesing har de samarbeidet om leseoppdrag, Hva elevene møter av utfordringer på barneskolen og hva de møter på ungdomsskolen, med tanke på forventninger fra læreren, leksemengde og faglig fokus. Dette for å justere planer og innhold for å gjøre overgangen så forutsigbar som mulig for elevene. De har erfart at barneskolen kan bidra positivt i å gjøre elever på 7. trinn bedre rustet i å møte den første tentamen på 8. trinn.

Avdelingsleder ved skole E føler ikke at utfordringene bare blir gitt fra ungdomsskolen, med tanke på forventninger til hva barneskolen kan endre av praksis. Hun mener at i møter med ungdomsskolen, får barneskolen formidlet tydelige forventninger, med hvordan de skal tilby god tilpasset opplæring videre.

5 Drøfting av teori og empiri

I dette kapitlet tar jeg for meg de tre forskningsspørsmålene jeg stilte etter problemstillingen, innledningsvis i denne oppgaven. Del for del forsøker jeg å koble anvendt teori opp mot innsamlet empiri. Etter hvert forskningsspørsmål reflekterer jeg, i hvilken grad jeg mener at skolekretsen har lyktes. I kapittel 6 ”Oppsummering og konklusjon” drøfter jeg i hvilken grad skolekretsen har lyktes, sett i lys av problemstillingen.

5.1 Hvordan samarbeider barneskoler og ungdomsskoler for å sikre elevene en best mulig leseutvikling?

Skole D og skole E bærer begge preg av å være lærende organisasjoner, i følge den teoretiske beskrivelsen jeg har skissert i kapittel 2.4:

”En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig”.

(Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005 i Bjørnsrud, 2009:140)

I denne skolekretsen er fem skoler, fem ulike lærende organisasjoner satt sammen. I min studie har jeg intervjuet to av skolene, og det er interessant å sette seg inn i hvordan de samarbeider, til det beste for sine elevers leseutvikling.

Avdelingslederen ved barneskolen i studien fortalte om skolens arbeid med lesing. De har endret timeplanen, satt inn ekstra ressurser knyttet til undervisning der det jobbes med lesing, og de opplever SOL-arbeidet som et positivt bidrag til å øke elevenes lesekompetanse, med kartlegging og tiltak. SOL-veilederne har kurset lærerne internt på skolen, de har opprettet et SOL-bibliotek, og kartleggingen, vurderingene og forslagene til tiltak ligger inne i VOKAL, og blir brukt av denne barneskolens lærere. Skole D har gjort tilsvarende. Skolens veiledere

har kurset de andre lærerne ved skolen inn mot SOL, lesing og bruk av strategier. De har hatt lesing og bruk av strategier som en del av skolens utviklingstid i lengre perioder av gangen. De har lagt om praksis i forhold til tentamen for 8. trinn der de frigjør leselærere for å veilede elevene i forhold til å takle utfordringene ved tentamen. Formålet med å etablere ny praksis på denne måten, er å løfte elevenes ferdigheter. Skolelederne ved disse skolene følger opp lærerne for å sikre best mulig praksis.

Hvordan samarbeider skolene for å sikre best mulig lesekompetanse? Til lesekompetanse og leseutvikling støtter jeg meg til følgende definisjon:

”Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet.”

(OECD 2007: 23, oversatt i Kjærnsli & Roe, 2010:33)

Skole E jobber systematisk med SOL og loggfører hver enkelt elevs utvikling i VOKAL, og avdelingslederen har inntrykk av at ungdomsskolen i kretsen har interesse av barneskolens dokumentasjon. Skolen vitner ikke om å være av den art som PIRLS-undersøkelsen fra NOU-utredningen ”Rett til læring” (Midtlyng, 2009) viser til, der annenhver lærer på 4. trinn venter på elevenes modning, når elevene henger etter i leseopplæringen. Hun er sitert i intervjuet, at ”det du kan lese ut fra et godt SOL-arbeid, bør være av interesse for ungdomsskolen.”

Avdelingsleder ved skole D forteller at ungdomsskolen bruker kartleggingen fra barneskolen parallelt med den kartleggingen de gjennomfører selv på 8. trinn. Hun forteller at nyere forskning fra blant annet John Hattie, og den nye Stortingsmelding 22 (Kunnskapsdepartementet, 2011), også er bakgrunn for at skolen har jobbet mye med tilbakemelding i sitt utviklingsarbeid. Hattie belyser at ”hva læreren gjør” er en meget viktig faktor for å øke elevenes læringsutbytte. Dette samsvarer med hva stortingsmeldingen tar opp som sentralt. Den tar opp sentrale faktorer for en viktig overgang fra barneskolen med tanke på ulik vurderingspraksis, manglende oppfølging og manglende relasjonsbygging i oppstart på ungdomsskolen. I forhold til overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen gjør skole D noen viktige grep for å sikre et bedre læringsutbytte for elevene.

For det første trekker begge avdelingslederne fram kretsens ”minikretsmøter” som noe positivt. Avdelingslederne diskuterer hverandres forventninger, de går gjennom elevresultater og ikke minst, de evaluerer hverandres arbeidsplaner med tanke på leseoppdrag med bruk av

strategier inn mot elevene, tekstutvalg og utfordringer som blir gitt elevene, samt variasjon i oppgaver. I dette forumet har skolelederne avdekket store sprik i kvalitet på skolenes ulike arbeidsplaner. Resultatet av denne kvalitetssikringen har de tatt med tilbake til lærerne for å sikre bedre praksis i klasserommene. Hernes (2010) trekker fram OECDs PISA-undersøkelse som viser en større variasjon på resultater innad på skoler, enn mellom skoler. I samarbeidet innad i kretsen kvalitetssikrer skolelederne de ulike skolenes arbeid. Målet er å bedre lærernes undervisningspraksis og gi elevene et økt læringsutbytte. Det arbeidet som lærerne gjør, blir følger skolelederne hos skole D og E opp i skolevandring.

For det andre blir alle elever på 8. trinn fulgt tett opp av faglærere som veileder hver elev gjennom den første tentamen i norsk, med fokus på læringsstrategier og forståelse av oppgaveformene. Elevene får heller ikke resultatet av tentamen presentert i form av en summativ vurdering i etterkant av prøven. Skole D tar vurderingsforskriften til utdanningsdirektoratet på alvor og gjennomfører formativ vurdering, der lærer går gjennom besvarelsen individuelt med hver enkelt elev i etterkant av prøven. Disse samtalene kalles ”læringsamtaler”. Dette er faktorer som tilsier at overgangen innad i denne skolekretsen er mykere enn hva min anvendte teori tilsier, når den kritisk trekker fram norsk skole som svak i overgangen, med tanke på oppfølging, vurderingspraksis og relasjonsbygging.

Som en konklusjon til dette delkapitlet hevder jeg at denne skolekretsen har nådd langt i sitt innovative samarbeid rundt det å bedre elevenes leseutvikling, i og med at de har lagt om praksis og satsset på et mye tettere samarbeid mellom skolene. Skole D kom til en erkjennelse av at elevresultatene ved oppstart av 8. trinn var for svake og at skolene i kretsen kunne snu dette sammen. Empirien i min studie avdekker at nøyaktig kartlegging og god formativ vurdering blir gjennomført på barneskolen. Dette vurderingsarbeidet blir brukt som et utgangspunkt for undervisning, av 8.trinns lærerne på ungdomsskolen. Skolelederne innad i skolekretsen har også et tett samarbeid med tanke på elementer som har direkte innvirkning på elevenes leseutvikling. Ungdomsskolen legger opp til mye tettere oppfølging og veiledning av elevene ved oppstart av 8. trinn, enn det som gjøres på 10. trinn, fordi de mener det er det beste for en myk overgang. Skole D har tatt nasjonale styringsdokumenter på alvor og lagt om sin pedagogiske praksis til det beste for elevenes læringsutbytte.

5.2 Hvordan rektor og avdelingsledere som har i oppdrag å være tett på praksis, påvirker og samarbeider med lærerne i å gi elevene optimal lesekompetanse?

”Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet.”

(OECD 2007: 23, oversatt i Kjærnsli & Roe, 2010:33)

Ingen lærere ved 4. trinn på skole E får mulighet til å vente på elevenes modning. De får tett oppfølging med krav, veiledning og forventninger på SOL-resultater og tiltak flere ganger per år. Stortingsmelding 22 (2011) sier noe konkret om viktigheten av at norsk skole bør bli dyktigere innen klasseledelse og leseopplæring. Begge skolene i min studie gjennomfører årshjulfestet skolevandring med kommunens fastsatte fokusområde, klasseledelse. Rektor D forteller om at de kom til en erkjennelse. De hadde for svake resultater. De ansvarligjorde lærerne, og satte opp stortingsmeldingens budskap på agendaen i skolens utviklingstid. Denne skoleledelsen er bevisst aktuell forskning, og bruker den inn i skolens pedagogiske praksis. Lærerne på skole D får tid og rom til å diskutere og planlegge endring og praksis, samt at det gis rom for å feile, når lærerne utforsker nye metoder for å bedre sin undervisningspraksis.

I intervjuene jeg hadde med rektor og avdelingsleder ved skole D var det lett å spore at de begge hadde de samme fokusområdene. De prioriterer å fullføre det arbeidet de setter i gang. De hadde prioritert skolevandring og dens fokusområder. I henhold til Skrøvset (2008) hadde skolevandringen fokus på undervisning, den var en arena for refleksjon mellom leder og lærer, den var uformell og samarbeidsorientert og den ble fulgt opp etter avtalen som de gjorde i forkant av observasjonen. Skolevandringens fokusområder ved skole D er nært knyttet til Stortingsmelding 22. Den har utpekt særs viktige forbedringsområder i norsk skole. Den framhever behovet for god klasseledelse, på bruk av lese- og læringsstrategier, samt variasjon i lærerens undervisning som er viktig med tanke på elevenes motivasjon. Dette har ledelsen ved skole D tatt tak i. Disse tre områdene er fokusområdene for deres skolevandring dette skoleåret.

De har møtt lærernes psykologiske barrierer ved skolevandring, i sin observasjon og veiledning av læreres undervisningspraksis. Lærerne har gitt uttrykk for utrygghet i en observasjonssituasjon. Likevel har motstanden vist seg mer som makt- og verdibarrierer. Det

har vært et fokus på endring av lærerens praksis, i og med at alle lærere skulle være leselærere, noe som særlig realister i ungdomsskolen har brukt tid og overtalelse på å godta. John Hatties faktorer for å øke elevenes læringsutbytte har blitt fulgt opp av skolenes ledere. Min oppfatning etter denne studien er at det har medført fokusendring i mange læreres pedagogiske grunnsyn, og at lærere definitivt har endret seg i sin praksisutførelse.

Hernes (2010) påpeker at alle ledd forbundet med norsk skole må med inn å sette mål, gjennomføre god kartlegging som videreføres med gode tiltak. Det gjelder skoleeier, skoleledelse og lærere. Læreren er den sentrale brikken, som i denne skolekretsens tilfelle blir fulgt opp ved skolevandring.

En dyktig skoleleder utøver god pedagogisk ledelse. En pedagogisk leder:

”formulerer klare undervisningsmål, utarbeider klare undervisningsstrategier, altså skaper et analytisk og metodisk fokus på skolen, identifiserer klare innsatsområder, setter høye standarder og har høye forventninger ”

(Hattie 2009 i Qvortrup 2012:16)

Det kommer fram i min studie at ved skole D er skolelederne tydelige i sin pedagogiske ledelse, med tanke på sine fokusområder som er tydelig formidlet. De omhandler klasseledelse, variasjon av undervisning og bruk av lese- og læringsstrategier.

Når De kommer til lederstil er det vanlig i norsk skole å utøve lederstilen som Jacobsen (2004) kaller ”lederstil O”, med å bygge på inspirasjon og støtte, et felles verdisyn og symbolbruk. En skoleleder av denne sorten som ønsker å endre arbeidet knyttet til leseopplæring er nødt til å jobbe med skolekulturen først, for å få de ansatte med. I denne skolekretsen kommer det tydelig fram av skolelederne har benyttet ”lederstil O”, men har innslag av den lederstilen som Jacobsen kaller ”Strategi E”. En slik leder foretar endring dersom lederen har tilstrekkelig med makt og støtte. Motstand i organisasjonen vil bli konfrontert. Skolelederne i skolekretsen til skole D forteller om enkeltlærere som har vist motstand i endringsarbeidet. Likevel har skolelederne gjennomført det de har planlagt.

Jeg skisserer flere teoretikere i kapittel 2.5.2. De omtaler i stor grad mange elementer som skolelederne må ta hensyn til innen endringsarbeid. Bolman og Deal (2009) tolker på sine måter hvordan organisasjoner har utviklet seg og hvilke spenninger som kan ligge til grunn.

Rektoren ved skole D snakker om å ha ansvarliggjort lærerne, men samtidig gitt de tid og rom til å samarbeide. Når SOL-veiledere skulle jobbe med forankring ved egen skole, fikk de nedsatt undervisningsbyrde. Når skolen har hatt fokus på leseopplæring, har lederne lagt andre fokusområder til side, og de fullfører arbeidet til det har endret praksis hos lærerne. I undervisningsøkter der lærerne blir observert er det stor takhøyde for å prøve og feile i arbeidet med praksisendring, ved forsøk på varierte undervisningsmetoder. For meg virker det som om denne rektoren har ”beredet grunnen” i egen organisasjon i forkant av og under endringsarbeid.

Det stemmer overens med det Peter Senge (1996) beskriver, viktigheten av ledere som bygger visjoner og skaper oppslutning i egen organisasjon. Han påpeker også behovet for systemtenkning, nettopp fordi mange små elementer henger sammen i et helhetsperspektiv. Fra min empiri har jeg valgt å trekke ut tre eksempler der jeg mener dette er ivaretatt hos skole D og E. For det første er rektor ved skole D veldig opptatt av å ”berede grunnen” slik jeg har beskrevet i avsnittet over. For det andre velger jeg å trekke fram det avdelingsleder ved skole D fortalte om gjennomføring av tentamen på høsten i 8. trinn. Hun kaller prosessen elevene skal gjennom i tre år på ungdomsskolen for ”selvstendighetstrening”. Hun beskriver viktigheten av å myke opp overgangen fra barneskolen, for så gradvis ruste de opp til å bli selvstendige. Hun fortalte at gjennomsnittet på karakteren i norsk var 2,8 på høsten i 8. trinn og 3,8 i 10. trinn. De kom til erkjennelse av at de måtte legge om praksisen ved gjennomføring av tentamen når 8. trinns elevene var nye. Denne formen for endringsarbeid står skoleledelsen og lærerne nå sammen om, de er enige. Det tredje jeg har valgt å trekke fram er systemendringen som ble gjennomført ved skole E. De så at det var et behov for å legge om timeplanen for å nå målet om å løfte leseferdighetene hos elevene. Ved omlegging skaffet de rom for at personalet kunne få verdifull tid til pedagogisk utviklingsarbeid. I tillegg skaffet de rom til å samkjøre timer der de med ekstra bemanning kunne gjennomføre undervisning med hensikt å gjennomføre en bedre leseopplæring for elevene.

Marit Aas beskriver utfordringene rektorene står ovenfor i initiering, koordinering og oppfølging av den faglige diskusjonen blant personalets pedagoger (Aas, 2011). Skal skolene lykkes, er det viktig å avdekke spenninger i praksisfellesskapet. Jeg vil hevde at de tre eksemplene jeg har nevnt i avsnittet ovenfor er gode i forhold til hvordan skoleledere lykkes i endringsarbeidet.

TALIS (2009) beskriver norske skoleledere som uklare når det kommer til pedagogisk ledelse, at norske lærere i ungdomsskolen har for lite fokus på strukturert undervisning, og at tilbakemeldingskulturen er for svak i norsk skole. I min studie får ikke jeg det til å stemme overens med denne skolekretsen. Skolelederne ved disse to skolene gjennomfører planfestet skolevandring med fastlagte fokusområder som samsvarer med det styringsdokumenter og aktuell forskning verdsetter. Fokusområdene er klasseledelse, variasjon av undervisning og lese- og læringsstrategier. Barneskole E gjennomfører skriftlig halvårsvurdering der kompetansemålene fra læreplanen blir vurdert for hvert enkelt elev, som i tillegg får ”fremovermeldinger” med tiltak for hvordan de kan løftes videre. Marit Aas (2011) beskriver viktigheten av gode kartleggingsverktøy. Det har denne skolen, til tross for at det foreløpig bare er barneskolen som benytter VOKAL etter intensjonen.

Jeg opplevde skolelederne i denne kretsen som oppdatert på nyere forskning, hva pedagogisk ledelse innebærer, og de virket innovative i forhold til å bruke dette inn mot lærerne. Det dreide seg om ledere som tror på at en praksisendring vil medføre høyere elevresultater og mindre frafall i videregående opplæring.

5.3 Hvordan har en skolekrets lyktes i å implementere SOL-prosjektet, etter intensjonen?

SOL er:

- *Et system/verktøy for å fastslå hvor elevene er i sin leseutvikling.*
- *Et program for kompetanseheving for lærere.*
- *Et verktøy der hver elev skal følges i sin leseutvikling gjennom alle 10 årene.*
- *Et verktøy for tilbakemelding til elever og foresatte.*

(www.sol-lesing.no, Gjesdal kommune)

Disse punktene er definert av Gjesdal kommune, og punktene skal gjelde gjennom 10 år, hele læringsløpet i grunnskolen. Jeg har valgt å ta for meg et og et punkt, for så å beskrive realiteten fra skolekretsen, ut fra empirien fikk samlet inn ved intervjuene.

- *Et system/verktøy for å fastslå hvor elevene er i sin leseutvikling.*

Elevene som går på skolene i min studie, kan ikke fastslå nøyaktig hvor de er i sin leseutvikling gjennom 10 år, i og med at registreringen stopper etter 7. trinn. Barneskolen

gjennomfører SOL etter intensjonen, og bruker verktøyet VOKAL til å fastslå nøyaktig hvor i leseutviklingen hver elev befinner seg. Denne kartleggingen blir overført til ungdomsskolen ved skolebytte. Det er positivt at ungdomsskolen bruker elementer fra SOL-opplæringen, men de følger ikke opplegget etter intensjonen, i og med at de ikke fastslår hvor i leseprosessen elevene befinner seg.

- *Et program for kompetanseheving for lærere.*

Begge skoler sendte ressurslærere på kurs, som gjennomførte intern kompetanseheving internt på egne skoler for alle lærere. Empirien avdekker at lærerne ved skole D og E har over tid blitt ansvarliggjort som leselærere. Derfor mener jeg at de har lykket etter intensjonen, når det gjelder dette punktet.

- *Et verktøy der hver elev skal følges i sin leseutvikling gjennom alle 10 årene.*
- *Et verktøy for tilbakemelding til elever og foresatte.*

Disse to punktene samsvarer veldig godt med det første punktet. Det fungerer godt på barneskolen, men stopper helt opp på ungdomsskolen, i forhold til SOL-opplæringens intensjon.

Praktiske barrierer dreier seg om barrierer i form av tid, ressurser, system og uklare mål. SOL-opplæringen virket skreddersydd for denne kommunen. Alle skoler fikk 2-3 ressurslærere ferdig skolert, som igjen fikk utlevert en ferdig undervisningsplan de skulle bruke inn mot egne lærere. Men hva skjedde etter at kursrekka var gjennomført. I empirien kom det fram at kommunens SOL-koordinator som kommunens skoleetat hadde engasjert ikke lenger var i rollen, målene oppstod som mer uklare i og med at skolene nå var overlatt til seg selv for å forankre arbeidet i praksis på egen skole. Barneskolen har klart det i mye større grad enn ungdomsskolen. Sett ut fra min empiri sto skole D først og fremst ovenfor praktiske barrierer. Rektoren ved skole D trekker fram at Gjesdal kommune ikke hadde en plan for opplegget som skulle tilpasses ungdomsskolene før i slutten av SOL-veiledernes kursopplæring. Hun beskriver Gjesdal kommunes lesemetode som mye mer skreddersydd for barneskolen, på det tidspunktet som opplæringen ble gjennomført. Utsagnet støttes av en annen rektor, som i intervjuet fortalte at Gjesdal kommunes kursopplegg for ungdomsskolene ikke var ferdigutviklet. En tredje rektor fortalte at de ikke opplevde støtte fra skolekontoret i oppstarten av arbeidet på egen skole. I min studie har jeg ikke gått nærmere inn i Gjesdal

kommunes kursopplegg fra høsten 2009, og kan derfor ikke kommentere utsagnene fra rektorene i kommunen.

Makt- og verdibarrierene ble gjeldende på ungdomsskolen, i og med at de innebærer endring av praksis. Lærere i fag som matematikk, naturfag, RLE og samfunnsfag ble ansvarliggjort som noe mer enn faglærere, nå også med et ansvar for elevenes leseutvikling. Rektor ved skole D fortalte at de klarte å ansvarliggjøre lærere, til å bli leselærere, og at de opplevde motstand fra lærere som måtte omlegge praksis fra det de var vant til, det de sto for, og hva de mente var sentralt i praksis rundt sine fag.

Min konklusjon i forhold til dette delkapitlet er at SOL-prosjektet har løftet denne skolekretsens nivå på oppfølging av elevenes leseferdigheter. De har jobbet innovativt, ved at de har fått lærere til å endre praksis, og ved at barneskolen har tatt i bruk en ny metode innen leseopplæring. Men skolekretsen har ikke klart å implementere SOL-prosjektet etter intensjonen.

6 Oppsummering og konklusjon

Slik lyder min problemstilling for denne studien

- *Hvordan har skolene i en skolekrets arbeidet med å øke elevenes lesekompetanse, som innovasjon?*

Jeg har valgt å beskrive om denne skolekretsen har lyktes i forhold til problemstillingen, sett i lys av hvordan de har lyktes med de tre forskningsspørsmålene.

For det første har skolekretsen lyktes med å etablere et godt samarbeid mellom de ulike skolene, som har til hensikt å øke elevenes læringsutbytte i form av bedre lesekompetanse. Skolene har jobbet innovativt og endret praksis, med utgangspunkt i hva forskning sier om gode overganger mellom barneskole og ungdomsskole. For det andre er jobber skolelederne fra denne skolekretsen i min studie målrettet inn mot lærerne i form av praksisendring, de utøver god pedagogisk ledelse. De anvender forskning, lærerne har fått økt kompetanse i forhold til leseopplæring ved kursdeltakelse i SOL-opplæringen, og lærerne får tid og rom til å bli trygge på ny praksis. I tillegg har skolelederne ansvarliggjort lærerne, og de observerer

og veileder lærerne i undervisningssammenheng med det formål å øke elevenes læringsutbytte. For det tredje har lærerne i denne skolekretsen blitt mer målrettet i oppfølgingen av en strukturert og metodisk leseopplæring, til tross for at SOL-prosjektet ikke er implementert etter intensjonen.

Det er tydelig at skoleeier i denne kommunen er preget av det Colbjørnsen (2011) skisserer som sterk politisk styring. Nasjonale myndigheters kontroll og kvalitetssikring er rettet mot mål og resultater, noe skoleeier har tatt på alvor i denne kommunen. Skoleledelsen ved alle grunnskoler er forsterket og omorganisert, i form av flere mellomledere. Det er tydelige forventninger om at alle avdelingsledere skal observere og veilede lærere i forhold til hva forskning sier er mangelvare i norsk skole, klasseledelse. Det er et økt fokus på mål og vurdering i form av en nøye dokumentert halvårsvurdering i barneskolen. Med andre ord, kvalitetssikring gjennom mål og resultater. Skolene fra skolekretsen i min studie har skoleeiers ambisjoner og endring som fundament inn i sitt videre arbeid. Likevel har skolelederne i denne skolekretsen gjort noen innovative grep som er framtreddende.

”Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet.”
(OECD 2007: 23, oversatt i Kjærnsli & Roe, 2010:33)

Skole D og skole E har gjort mange sentrale grep for å bedre den enkeltes elevs lesekompetanse, og de har gjort innovative endringer som kan stimulere elevenes læringsmiljø i en positiv retning. De har delvis implementert en ny metode i elevenes leseutvikling, de har gjort omfattende endringer i forbindelse med den sårbare overgangen det er for elever som skal begynne på ungdomsskolen og de utøver en betydelig mer tydelig pedagogisk skoleledelse enn de har gjort tidligere. Skolelederne har også fortalt at forskning har vært en av grunnpilarene til mye av endringsarbeidet.

”Statistisk, hvis du har under 3 i snittkarakter, har du kun 18 % sjanse til å gjennomføre videregående skole, men det øker med mer enn 30 % hvis du ligger over 3.”

Utsagn fra Rektor ved skole D

Min antydning ut fra dette utsagnet er at det er en sammenheng mellom lesekompetanse, snittkarakter og frafall i videregående opplæring.

6.1 Videre forskning på feltet

Regjeringens mål for grunnopplæringen er følgende:

”1. Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv.

2. Alle elever eller lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet”

(Kunnskapsdepartementet, 2008)

Dersom jeg skulle ha gjort dypere studier innad i denne skolekretsen, hadde det vært interessant å følge avgangselever fra denne skolekretsen over tid. Da ville jeg hatt fokus på om frafallet i videregående opplæring ville ha sunket, som følge av skolekretsens arbeid med å sikre en mest mulig optimal leseutvikling for elevene.

Litteratur

- Aas, M. (2011). Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef* (s. 186-200): Universitetsforlaget.
- Aas, M. (2011). Spenninger i ledelse av skoleutvikling. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 5(95), 12.
- Bjørnsrud, H. (Red.). (2009). *Skoleutvikling: tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bolman, L. G., Deal, T. E., & Thorbjørnsen, K. M. (Red.). (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Colbjørnsen, T. (2011). Skoleeieres arbeid med vurdering - konsekvenser for ledelse i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 305 s. : ill.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Conexus. (u.å). *VOKAL - vurdering av kartlegging og læring*. Hentet 01.03.13, fra <http://www.conexus.no/offentlig/produkter/vokal-elevoppfølging>
- Dale, E. L. (Red.). (2008). *Felleskolen: skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dalen, M. (Red.). (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og, h., & Kalleberg, R. (Red.). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Elstad, E. (2006). Skolens arbeid med læringsstrategier. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier - Søkelys på lærernes praksis* (s. 245-258): Universitetsforlaget.
- Frost, J. (Red.). (2010). *Kvalitet i leseopplæringen: erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Gjesdal kommune. (u.å). *SOL-brosjyre*. Hentet 07.04.13, fra [http://www.gjesdal.kommune.no/web/cmsmm6_5.nsf/lupgraphics/SOL-brosjyre2007.pdf/\\$file/SOL-brosjyre2007.pdf](http://www.gjesdal.kommune.no/web/cmsmm6_5.nsf/lupgraphics/SOL-brosjyre2007.pdf/$file/SOL-brosjyre2007.pdf)
- Gjesdal kommune. (u.å). *SOL - Systematisk observasjon av lesing*. Hentet 13. februar, 2013, fra <http://www.sol-lesing.no/>
- Grønmo, S. (Red.). (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement (s. IX, 378 s. : ill.). London: Routledge. (Oppløptrykk.
- Hernes, G. (Red.). (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Vol. 2010:03). Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Jacobsen, D. I. (Red.). (2004). *Oganisasjonsendringer og endringsledelse*: Fagbokforlaget.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (Red.). (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (u.å-a). *Pisa-undersøkelsen – bibliotekenes rolle*. Hentet 15. april, 2013, fra regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (u.å-b). *Prinsipper for opplæringa*. Hentet 1. april, 2013, fra [Udir.no](http://udir.no)
- Kunnskapsdepartementet (Red.). (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. independent bibliographies[Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (Red.). (2008). *Kvalitet i skolen* (Vol. 31 (2007-2008)). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet (Red.). (2010). *Tid til læring*. Oslo: Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet (Red.). (2011). *Motivasjon - mestring - muligheter: ungdomstrinnet* (Vol. nr. 22 (2010-2011)). Oslo: Regjeringen.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. A. R. J. f. (Red.). (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Maxwell, J. A. (Red.). (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Midtløng, J. (2009) Rett til læring: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009. *Vol. 2009:18* (s. 277 s.). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- National Teaching Fellowship Scheme, N. *What works best*. Hentet 4. juli, 2013, fra http://www.learningandteaching.info/teaching/what_works.htm
- Qvortrup, L. (Red.). (2012). *Detta vet vi om skoleledelse*: Gyldendal akademisk.
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier - Søkelys på lærernes praksis* (s. 67-89): Universitetsforlaget.
- Senge, P. (1996). The leader's new work. Building learning organizations. I K. Starkey (Red.), *How organizations learn*. London UK: International Thomsen Business press.
- Skogen, K. (Red.). (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S. (Red.). (2008). *Skolevandring - et nytt verktøy for ledelse og læring* (Vol. nr. 2-2008). Tromsø: Eureka forlag.
- Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. 23/2009, fra <http://www.nifu.no/Norway/Publications/2009/NIFU%20STEP%20Rapport%2023-2009.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: SOL-pyramiden

