

# Ledelse av læring

- i lærende skoler

**Tone Amundsen**



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

**UNIVERSITETET I OSLO**

Våren 2009

## Forord

Jeg begynte på Masterstudiet i Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) i januar 2004. Lite visste jeg da om jeg ville komme i havn med studiet, og når det eventuelt skulle skje. Jeg tok derfor ett år av gangen. Det var i blant veldig tungt å kombinere studier med en krevende jobb i skoleledelsen, og tidspunktet for å ta en pause i studiene kom i januar 2007. Der ble de liggende fram til høsten 2008, da jeg bestemte meg for at nå ville jeg forsøke å fullføre det jeg nesten var i mål med.

Nå er jeg framme ved målet, og det er en god følelse. Men dette hadde jeg ikke klart uten god hjelp av en forståelsesfull sjef og gode medarbeidere og kollegaer. Dette i tillegg til en kjæreste, gode venner og familie som har støttet og oppmuntret meg gjennom denne perioden. Ikke minst har jeg vært så heldig å ha en fantastisk veileder – Marit Aas, som har vært en positiv veileder og oppmuntret når jeg som mest har trengt det.

Tusen takk til dere alle!

Skien, 14. mai 2009

Tone Amundsen

---

## Innhold

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. OPPGAVENS TEMA.....</b>                         | <b>6</b>  |
| 1.1 Begrunnelse for valg av tema .....                | 6         |
| 1.2 Problemstilling .....                             | 7         |
| 1.3 Kort presentasjon av caset .....                  | 8         |
| 1.4 Oppbygning av oppgaven .....                      | 9         |
| <b>2. SKOLEN SOM ORGANISASJON .....</b>               | <b>10</b> |
| 2.1 Fem dimensjoner ved skolen som organisasjon ..... | 10        |
| 2.2 Organisasjonslæring .....                         | 13        |
| 2.3 Oppsummering .....                                | 16        |
| <b>3. SKOLELEDERENS ROLLE .....</b>                   | <b>17</b> |
| 3.1 Ledelse .....                                     | 17        |
| 3.2 Pedagogisk ledelse .....                          | 20        |
| 3.3 Oppsummering .....                                | 25        |
| <b>4. METODE FOR INNSAMLING AV DATA .....</b>         | <b>27</b> |
| 4.1 Begrunnelse for valg av kvalitativ metode .....   | 27        |
| 4.2 Forskningsdesign .....                            | 28        |
| 4.2.1 Intervju .....                                  | 28        |
| 4.2.2 Analysestrategi .....                           | 29        |

---

|   |           |
|---|-----------|
| 4.3 Validitet og reliabilitet .....                                     | 30        |
| <b>5. PRESENTASJON AV EMPIRI .....</b>                                  | <b>32</b> |
| 5.1 De to caseskolene .....   | 33        |
| 5.2 Rektorenes fortellinger .....                                       | 35        |
| 5.2.1 Sletta skole .....  | 35        |
| 5.2.2 Høyden skole .....  | 38        |
| 5.2.3 Oppsummering .....  | 39        |
| 5.3 Intervju med teamlederne .....                                      | 40        |
| 5.3.1 Bakgrunnsinformasjon om teamlederne .....                         | 41        |
| 5.3.2 Oppfatninger om god pedagogisk ledelse .....                      | 42        |
| 5.3.3 Oppfatninger om egen skoleledelse .....                           | 44        |
| 5.3.4 Oppfatninger om kjennetegn ved ledelse som har fokus på læring..  | 46        |
| 5.3.5 Tilrettelegging av fellestid – møter og kompetanseutvikling ..... | 48        |
| 5.3.6 Oppsummering av teamledernes oppfatninger .....                   | 50        |
| 5.4 Oppsummering .....  | 50        |
| 5.4.1 Pedagogisk ledelse .....  | 51        |
| 5.4.2 Kjennetegn på ledelse som har fokus på læring .....               | 52        |
| <b>6. DRØFTING .....</b>  | <b>54</b> |
| 6.1 Pedagogisk ledelse .....  | 54        |
| 6.2 Ledelse som har fokus på læring .....                               | 57        |

---

|                            |           |
|----------------------------|-----------|
| 6.3 Oppsummering .....     | 59        |
| <b>7. KONKLUSJON .....</b> | <b>61</b> |
| <b>KILDELISTE .....</b>    | <b>64</b> |
| <b>VEDLEGG .....</b>       | <b>65</b> |

## 1. Oppgavens tema

Jeg har i denne masteroppgave valgt å ta for meg ledelse av læring som tema. Formålet med min oppgave er å ha fokus på hvilke spesielle utfordringer det er for ledelse av læring i lærende skoler. Det hevdes at ledelse er en relasjonell ferdighet, og begrepene relasjonsledelse og distribuert ledelse vil derfor være sentrale begrep i min oppgave. I tillegg vil jeg komme inn på begrepet lærende organisasjon.

Jeg ønsker å ha fokus på ledelse, og spesielt se på hvilken lederatferd som skal til for å skape motivasjon og holde læringsprosessene i gang hos lærere. Jeg velger i denne oppgaven å bruke begrepet ledelse eller skoleledelse som et samlebegrep, i stedet for ordet rektor. Det kan likevel hende at ordet rektor også vil forekomme, men da menes det likevel ledelse.

### 1.1 Begrunnelse for valg av tema

Bakgrunn for at jeg velger ledelse av læring som tema er at jeg er opptatt av skoleledelsens rolle i forhold til læring og utvikling - hva som fremmer og hva som hemmer utvikling i skolen. Jeg har selv vel 20 års ledererfaring fra ulike nivå i skoleverket, og har dermed opplevd flere skolereformer og innføring av nye læreplaner. Reformarbeidet i skolen har vært hyppig og omskiftelig de siste årene. Spørsmålet er om hverdagen i klasserommet har blitt påvirket av reformene, da utvikling og vedlikehold av ny utvikling er et krevende arbeid. Kommunene har på oppdrag av Kunnskapsdepartementet i en årrekke igangsatt lederutvikling i tråd med skolereformene, og lærerne har også fått tilbud om etterutdanningskurs knyttet opp mot stadig nye læreplaner. Ved innføring av Kunnskapsløftet, ble det større fokus på tydelig og sterkt lederskap i skolen enn det har vært tidligere.

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen, er målet at alle elever i grunnskolen skal ha like muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial

---

bakgrunn. Det hevdes at for å oppnå dette er skoleledernes kompetanse viktig, både når det gjelder som pedagogiske og organisatoriske ledere. Ledelse er viktig i situasjoner hvor det ikke finnes klare regler og rutiner, og når det må tas beslutninger om mål og veivalg. Utøvelse av ledelse krever derfor at man har lært å lære, og at man kan anvende det man har lært på en selvstendig og kreativ måte. I skolen er fokus ofte rettet mot et stort behov for pedagogisk ledelse, men det er likevel viktig å huske på at det er behov for en balanse mellom både pedagogisk og administrativ ledelse for å kunne drive en skole effektivt. I tillegg til faglig dyktighet er det nødvendig å bygge opp gode administrative systemer og rutiner. Det skilles i den forbindelse mellom en innovativ og byråkratisk administrativ ledelse. Innovativ administrativ ledelse innebærer en kontinuerlig vurdering og endring av regler, mens en byråkratisk administrativ ledelse ikke er opptatt av hva som skal gjøres, men at det foregår riktig etter reglene. Det ideelle i en slik sammenheng vil derfor være en balanse mellom en innovativ og byråkratisk administrativ ledelse. Spørsmålet i dagens skolehverdag er om den administrative ledelsen er mest synlig i organisasjonen.

## 1.2 Problemstilling

Hensikten med min oppgave er å finne ut hvilken lederatferd som kreves for å være en pådriver i lærings- og utviklingsarbeidet, og hva som må til for å holde visjonen om å være en lærende organisasjon levende i personalet. Med dette som utgangspunkt velger jeg å rette fokus mot bruk av fellestida innenfor lærernes tilstedeværelsestid på skolen. Med fellestid mener jeg altså den tid som kommer utenom undervisningstid. Det kan da være nærliggende å stille spørsmål ved om tid – eller opplevelsen av mangel på tid er et element som hemmer utvikling av skolen. Dette med utgangspunkt i en hektisk skolehverdag, og mange ulike krav og forventninger til både lærerne og skoleledelsen. I den sammenheng ønsker jeg å finne ut hvilke strategier skoleledelsen velger i å være tilrettelegger og pådriver, samt hvordan medarbeiderne opplever skoleledelsen i dette arbeidet.

Med utgangspunkt i dette har jeg følgende problemstilling:

- Hva kjennetegner ledelse som har fokus på læring?
  - Hvilken lederatferd skaper motivasjon og kollektiv bevissthet om pedagogisk utvikling av læringsmiljøet?
  - Hvordan tilrettelegger skoleledelsen bruken av fellestid – møter og kompetanseutvikling?

### 1.3 Kort presentasjon av caset

Empiri handler om vitenskapelig undersøkelse av virkeligheten, ut i fra virkelige erfaringer og undersøkelser i stedet for filosofiske resonnement. For å få svar på problemstillingen valgte jeg å undersøke to ungdomsskoler i en mellomstor by på Østlandet med tanke på å innhente empiri. Jeg gjennomførte samtaler med rektorene på begge skolene og intervjuet alle teamledere. Før samtalene med rektorene undersøkte jeg kommunale planer og de enkelte skolenes utviklingsplaner, for å skaffe meg en viss bakgrunnskunnskap om skolene som grunnlag for samtalen. Deretter utarbeidet jeg intervjuguide (vedlegg nr. 1) med utgangspunkt i det som hadde framkommet i samtalene.

Kommunen er en såkalt to-nivå kommune, med en kommunalsjef som overordnet leder for barn og unge. I denne kommunen har rådmannen bestemt at balansert målstyring (BMS) skal brukes av alle virksomheter som en metode for innhenting og synliggjøring av resultater. Rådmannen har utarbeidet et unikt målekart som skal være overordnet for alle virksomheter, med fire strategiske fokusområder: brukere, medarbeidere, samfunn og økonomi (vedlegg nr. 2). Resultat fra bruker- og medarbeiderundersøkelser, sykefravær, HMS og økonomistyring måles. I tillegg er målekartet tilpasset skolene i forhold til å kunne måle læringsresultater – nasjonale prøver, standpunkt- og eksamenskarakterer.



## 1.4 Oppbygning av oppgaven

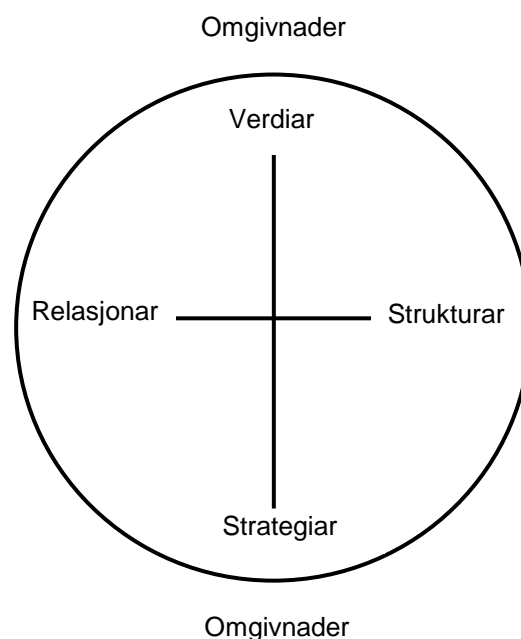
Kapittel 1 inneholder en innledning om oppgavens tema og begrunnelse for valg av temaet ledelse av læring. I tillegg inneholder den problemstilling og en kort presentasjon av caset. I kapittel 2 tar jeg for meg skolen som organisasjon med utgangspunkt i Dalins fem dimensjoner ved skolen som organisasjon. Videre ser jeg dette i sammenheng med Wadel og hans ulike læringsbegrep og læringsforhold. Dette kapitlet er ment som en innramming av skolen som organisasjon, før jeg går mer spesifikt inn i skolelederens rolle i forhold til å lede det pedagogiske arbeidet. Skolelederens rolle blir beskrevet i kapittel 3, der fokus er rettet mot ledelse av det pedagogiske arbeidet. Dette leder videre mot kapittel 4 – som tar for seg en beskrivelse av forskningsdesign og hvilken metode jeg har valgt å bruke for innhenting av dokumentasjon, samt en begrunnelse for dette valget. I tillegg skriver jeg om valg av forskningsfelt, og hvordan jeg har bearbeidet det materialet jeg har innhentet, samt påliteligheten eller reliabiliteten i forhold til å bearbeide empirien. I kapittel 5 skriver jeg om skolene slik begge rektorene beskriver de. Deretter har jeg laget en samlet oppsummering av svarene fra intervjuene, der hovedområdene er ledelse og læring. Kapittel 6 tar for seg en drøfting av det jeg har undersøkt, før jeg avslutter det hele med en konklusjon i kapittel 7.

## 2. Skolen som organisasjon

For å kunne forstå skolen som organisasjon er det nødvendig å se hvordan den fungerer både internt og eksternt. Her har jeg derfor valgt å presentere Dalins modell (1994) om fem dimensjoner ved skolen som organisasjon. Videre tar jeg for meg organisasjonslæring med utgangspunkt i Agyris og Schôn's enkeltkrets- og dobbelkretslæring (1978).

### 2.1 Fem dimensjoner ved skolen som organisasjon

Ut i fra mine forståelser av å være en lærende organisasjon er en avhengig av et velfungerende samarbeid både internt og eksternt, noe som blant annet kjennetegnes ved at alle i organisasjonen tar ansvar for å realisere felles mål. For å oppnå det må det være rom for kontinuerlig refleksjon for å sjekke hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres er de riktige for virksomheten. Jeg velger i denne sammenheng å bruke Dalin og hans modell om fem dimensjoner for å beskrive skolen som organisasjon. (Dalin i Roald 2004)



Figur 1 Fem dimensjonar ved skulen som organisasjon (Dalin 1994)

---

Denne modellen har flere fellestrekk ved Bolman & Deals (1998) fire ulike perspektiv for å forstå en organisasjon. Disse er strukturelt, kulturelt, humanistisk og politisk perspektiv. Jeg velger å forklare disse ganske kort før jeg går nærmere inn på Dalins (1994) fem dimensjoner som han mener er gjensidig avhengig av hverandre i en skole som organisasjon. Når det gjelder kjennetegn for det strukturelle perspektiv oppfattes dette som veldig byråkratisk, der organisasjonsstruktur, prosedyrer, ansvarsforhold og arbeidsdeling er nøkkelord. Det kulturelle eller symbolske perspektivet kjennetegnes ved at en søker å tolke og belyse de viktigste spørsmålene i en organisasjon, og handler mye om de uformelle sidene i organisasjonen. Innenfor det humanistiske perspektivet vektlegges forholdet mellom mennesker og organisasjon, og at behovene til menneskene og organisasjonen ikke alltid er helt på linje. Her er behov og motivasjon nøkkelord. Det politiske perspektivet kjennetegnes ved at organisasjonens mål, struktur og strategi vokser fram gjennom en kontinuerlig prosess av forhandlinger mellom ulike interessegrupper, der ulike verdisyn vil utfordres.

Når det gjelder Dalins (1994) fem dimensjoner er han opptatt av at de ulike dimensjonene ikke er overordnet andre. Med det mener han at all utvikling ikke nødvendigvis må starte med å endre verdier, men at det like gjerne kan være slik at verdier, normer og holdninger gradvis endres som en følge av ny atferd. Han betegner begrepet verdi som den dimensjon som omfatter grunnleggende forståelse slik det kommer til uttrykk gjennom ideologi, filosofi, seremoni og symbol. ”Denne dimensjonen refererer også til både formelt uttrykte mål og uformelle verdier og normer.” (Roald, 2004:21) Dalin hevder at skolen er preget av et vidt spekter av verdier, der det ofte oppstår konflikter mellom praksis og formelle verdier og mellom uttalte verdier og praksis. I følge Dalin (ibid) er det derfor viktig å klargjøre de formelle og uformelle verdiene som finnes i organisasjonen. De formelle verdiene synliggjøres blant annet gjennom skolens pedagogiske plattform der målene uttrykkes på forhånd og beskriver en ønsket tilstand eller et resultat av bestemte aktiviteter. De uformelle verdiene kan være vanskeligere å få tak i, og handler mye om skolens ”tause” kunnskap. En må altså avklare de områdene der felles verdier er en forutsetning, samtidig som enkeltgrupper innenfor fellesskapet gis frihet til å utvikle

egne ideer, og kunne godta ulike holdninger og normer. Dette må kunne skje uten at det kommer i konflikt med forståelsen av en felles ”grunnmur” eller pedagogisk plattform.

Struktur handler om avgjørelser, oppgavefordeling og kommunikasjon i en skole. Dalin (ibid) hevder at strukturer må forstås og vurderes ut i fra den sammenheng de opptrer i, og at gode strukturer tar vare på rutiner og tradisjoner som gir grunnlag for effektiv oppgaveløsning. Det må likevel legges til rette for fleksibilitet for å oppnå balanse mellom stabilitet og fornyelse i organisasjonen. Administrativ ledelse vil være en del av denne dimensjonen, da det handler om å lede organisasjonen i bestemte retninger ut i fra et regelverk og visse fastsatte prosedyrer. Hvordan ledelse utøves, både pedagogisk og administrativt vil totalt sett være sentralt innenfor denne dimensjonen. I den sammenheng kan det for eksempel dreie seg om lederen er i stand til å delegerer arbeidsoppgaver til teamlederne, og hvilke fullmakter de gis.

Relasjoner handler om mellommenneskelige forhold slik de kommer til uttrykk i den uformelle organisasjonen, og omfatter ulike forhold knyttet til samarbeid, konflikt, normer, makt, motivering, tillit og støtte. Det handler også om den enkeltes opplevelse av forpliktelse overfor skolen, noe som kan variere når det gjelder stor eller liten grad av felles bakgrunn, kunnskap, interessefellesskap, samt evne til samarbeid og problemløsning. Dalin (ibid) hevder at læring skjer gjennom samhandling og at kvaliteten på en skole er avhengig av kvaliteten av mellommenneskelige forhold.

Strategier handler om måten organisasjonen styres på, eller om mekanismer og metoder for utvikling av en skole. Det handler også om strategier til å løse problem, ta avgjørelser, gi belønning og sette grenser. I denne sammenheng må lederen våge å ta en avgjørelse som kanskje ikke alle er enige i, men at avgjørelsen tas med utgangspunkt i de grunnleggende verdier og felles mål som er for virksomheten. Men avgjørelsen som tas gjøres etter at saken har blitt drøftet, og den enkeltes stemme har fått anledning til å bli hørt. ”Dalin ser leing, delegering, kompetanseutvikling og ressursdisponering innanfor denne dimensjonen.” (ibid :22) Innenfor denne

---

dimensjonen hevder Dalin at det er av stor betydning for lederen å ha gode strategier for å skape balanse mellom verdier, struktur og relasjoner i organisasjonen. Dette igjen betyr at en skoleleder må ha god kunnskap om egen organisasjon for å kunne være i stand til å velge gode strategier for utviklingsarbeidet ved skolen.

Når det gjelder omgivelsene til en skole er dette i følge Dalin både nærmiljøet og storsamfunnet. Selv om skolen står i et formelt forhold til departement, lokalpolitikk og kommuneadministrasjon, mener Dalin at skolen har et stort handlingsrom til å forme sitt samspill med omgivelsene. Han hevder at skolen langt på vei selv kan bestemme hvor åpen eller avgrensede den vil være i dette samarbeidet.

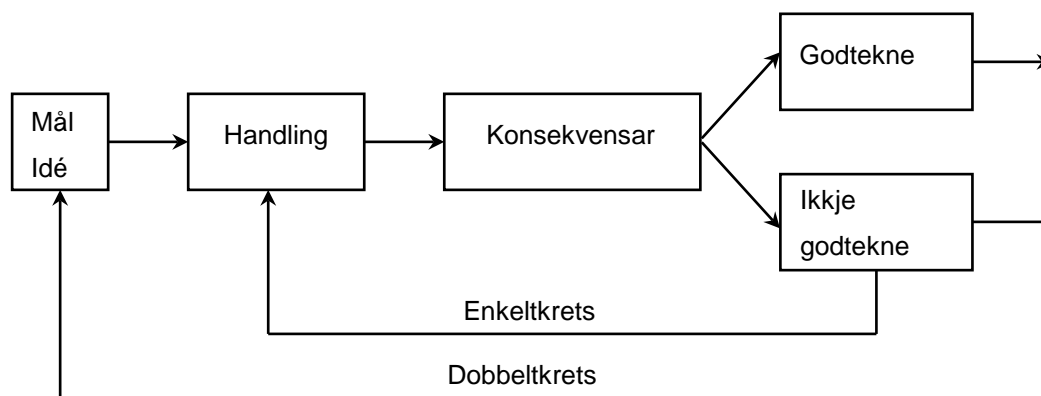
## 2.2 Organisasjonslæring

I følge Wadel (2002) har begrepet læring en dobbeltbetydning, som på den ene siden står for selve læringsprosessen og på den andre siden som et resultat av denne prosessen. Han hevder videre at læringsatferd er noe vi foretar oss for å lære noe, og at læringsatferd derfor må skilles fra læring som prosess. ”Læringsatferd kan defineres som atferd rettet mot læring.” (ibid:25). Ut i fra dette er læringsatferd noe en må lære seg, og trenger hjelp til å lære. Det hevdes videre at læring i lærende organisasjoner er basert på at det forekommer en organisasjonskultur hvor en verdsetter kontinuerlig læring.

Skrøvset og Stjernstrøm (i Møller & Fuglestad 2006) mener at det å utvikle en organisasjon er en læringsprosess. I den sammenheng er det av stor betydning hvordan uenighet og konflikter takles i organisasjonen – om det sees på som problemer eller stimulans til utvikling. De hevder at når uenighet tillates gir det mulighet til ny læring og utvikling, og viser også til Hargreaves (1996) påstand om at samhandling og kommunikasjon har stor betydning for hvordan uenighet påvirker skoleutvikling. Videre mener Fuglestad og Lillejord (1997) at det kreves en læringskultur som vektlegger produktiv læring for at medlemmene i organisasjonen kan lære å lære. Ut i fra det mener de at pedagogisk ledelse er nødvendig for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i en organisasjon. Wadel (i Fuglestad og

Lillejord, 1997) hevder at læring som prosess både er en intrapersonlig og interpersonlig dimensjon. Med læring som en intrapersonlig prosess mener han at det må skje en mental ”kobling” for at læring skal skje, det vil si det vi foretar oss for å lære noe. Med læring som interpersonlig prosess mener han at den mest grunnleggende kobling av læringsatferd vi kan ha, er mellom det å lære fra seg og det å lære til seg.

I foranderlige omgivelser er det påkrevd med en aktiv og synlig ledelse, og læringsevnen er spesielt kritisk i foranderlige omgivelser. Argyris og Schön (1978) deler læring opp i to prosesser. Følgende figur er hentet fra Roald (2004:31) for å synliggjøre begrepene enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring slik han mener Argyris og Schön beskriver de.



Figur 2 Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (etter Argyris og Schön 1978)

Enkeltkretslæring handler om evnen til å justere kursen underveis, og forklares med at lett synlige, konkrete og enkle feil blir rettet opp, uten at organisasjonen som helhet endres. Av den grunn vil enkeltkretslæring ofte oppfattes som utilstrekkelig og overfladisk. Når det gjelder dobbeltkretslæring dreier det seg om endringer av mål, normer og verdier. Disse endringene forutsetter at det er endringsvilje i organisasjonen. Dobbeltkretslæring er derfor påkrevd i skiftende omgivelser. Begrepet deuterolæring handler om å kunne utvikle evnen sin til å se sammenhengen mellom enkeltkrets- og dobbeltkretslæring. Innenfor denne dimensjonen handler det om evne til refleksjon og å ha et metaperspektiv på egen læring. Med andre ord det

---

handler om at en lærer å lære. ”Refleksjon over egne læringsstrategiar vil vere eit viktig grunnlag i ei slik kulturendring.” (Dale 2004:32)

For at det skal oppnås læring i en organisasjon må det eksistere samhandling, noe som i følge Wadel (2002) er det mest relasjonelle begrep vi har. ”Samhandling hvor læring er en hovedhensikt, er basert på to delhandlinger – å lære fra seg og lære til seg.” (ibid:16).

I dag brukes store deler av samarbeidstiden, eller fellestiden i skolen til planlegging og organisatorisk arbeid, framfor å drøfte og reflektere omkring pedagogikk og hvordan opplæringen kan forebedres (Munthe, 2007). Det hevdes videre at fellestiden i større grad må benyttes til å diskutere og utvikle profesjonskunnskap som har stor betydning for lærernes arbeid og som kan redusere tiden de bruker til individuell forberedelse og etterarbeid, et poeng som også trekkes fram i St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen.

I følge Wadel (2002) er læringsforhold de mellommenneskelige relasjoner hvor læring finner sted, og er en viktig del av våre sosiale relasjoner. Begrepet lærende organisasjon mener han kjennetegnes av et mangfold av ulike typer læringsforhold. I følge Senge (1990) kjennetegnes lærende organisasjoner ved at folk kontinuerlig lærer å lære sammen. Wadel hevder som tidligere skrevet i denne oppgaven at begrepet læring har en dobbeltbetydning på norsk; både for selve læringsprosessen og som resultat av denne prosessen. Jeg vil i det følgende ta for meg to ulike læringsforhold med utgangspunkt i Wadel (2002)

#### **a. Læringsforhold i team**

Alle som deltar i et team har læringsforhold til hverandre, noe som ofte skaper en relasjonell dynamikk slik at både oppgaveorienterte og relasjonsorienterte roller blir læringsroller. I denne sammenheng bruker Wadel begrepet ”forlengelse” som en forklaring på at deltakerne i teamet holder hverandre gjensidig ansvarlige for teamets arbeid. Han hevder videre at antall relasjoner mellom deltakerne i team er mange selv

for små team. ”Relasjonell påvirkning i team er ofte slik at alle relasjoner en har til andre deltakere, vil kunne påvirke alle andre relasjoner en har.” (ibid:100)

### **b. Læringsforhold i praksisfellesskap**

Når det gjelder læringsforhold i praksisfellesskap hevder Wadel at det dreier seg om å skape, dele, organisere, revidere og videreformidle kunnskap. Dette utgjør også ofte subkulturer, der deltakerne kan stå i ulike relasjoner til hverandre. Relasjonene kan både være fremmende og hemmende. Wadel mener at fremmende praksisfellesskap eller subkultur vil være kjennetegn ved en lærende organisasjon.

## **2.3 Oppsummering**

Dalins modell om fem dimensjoner ved skolen som organisasjon (Dalín i Roald 2004) har en klar relevans til mine forskningsspørsmål. Det er skoleledelsens oppgave å klargjøre de formelle og uformelle verdiene som finnes i organisasjonen, for videre å få en felles forståelse for skolens mål gjennom å ta i bruk gode strategier. For å kunne lykkes i dette arbeidet må lederen ha kompetanse i å bygge opp og vedlikeholde effektive administrative strukturer. Lederen må videre gjøre organisasjonen i stand til å kunne kommunisere og samarbeide med ytre omgivelser. Men jeg vil likevel stille spørsmål ved Dalins påstand om at skolene har et stort handlingsrom til å forme sitt samspill med omgivelsene, da mye av skolens innhold preges av resultater fra brukerundersøkelser og læringsresultat som bli offentliggjort.

Spørsmålet videre i forbindelse med bearbeiding av empirien er om skolene fungerer som lærende organisasjoner. Dette med utgangspunkt i hvordan Wadel definerer ulike læringsforhold. Eller er det sammenheng mellom læringsforhold i team og læringsforhold i praksisfellesskap? Dette vil jeg komme nærmere inn på under tolkning av empirien.



---

### 3. Skolelederens rolle

Forventningene til skoleledelse er i dag høye, og arbeidsoppgavene har blitt mer og mer omfattende med årene, blant annet som en følge av endring av organisering av kommunene. Rektorjobben er mer krevende og komplisert i dag enn tidligere. Det vil derfor være en stor utfordring for skoler å finne den rette balansen mellom faglig frihet og felles utfordring, fordi det i skolen har vært svake tradisjoner for ledelse. (St. meld. nr 31 (2007-2008) med ref. til OECD 2008) Endring av lederrollen i skolen stiller krav til at rektor har både vilje og kompetanse til å lede. Men det kreves også at det er aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap. Ledelse handler med andre ord om å vinne gjennom andre.

I dette kapitlet tar jeg først for meg definisjon av begrepet ledelse med utgangspunkt i Wadel og Møller. Videre ser jeg på pedagogisk ledelse der jeg vektlegger relasjon og tilrettelegging av læring med utgangspunkt spesielt i Wadel, Møller og Dysthes forståelse. I oppsummeringen vil jeg også se om det kan trekkes noen paralleller til Dalins (1994) modell.

#### 3.1 Ledelse

Definisjon av begrepet ledelse viste seg å være vanskeligere enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Ved å sjekke betydningen av begrepet ledelse i en norsk ordbok fant jeg blant annet følgende svar: "(utvalg) av personer som står i spissen av en virksomhet" eller "tilrettelegging".

Møller (2006) hevder at det ikke finnes en entydig definisjon av begrepet ledelse.

*Stadig nye betegnelser konstrueres for å fange inn nye dimensjoner ved ledelse, og hvilke begreper som dominerer, kan skifte. Pedagogisk ledelse, total kvalitetsledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, læringscentrert ledelse, bærekraftig ledelse, verdibasert ledelse, transformativ ledelse og*

*distribuert ledelse er eksempler på slike begreper som prøver å fange inn tidsmessig viktige sider ved ledelse i skolen. (Møller, 2006:29)*

Hun mener begrepene har opphav i privat sektor, og at det kun er begrepet pedagogisk ledelse som har sitt opphav til skolen. Hun mener videre at transformativ ledelse er noe som ” finner sted når de som leder og de som følger, flytter hverandre til et høyere nivå både når det gjelder motivasjon og moralsk handling ”(ibid:29). I dette perspektivet vil det teoretiske grunnlaget være knyttet opp mot karismatisk ledelse. Møller (2006) mener det har vært en heltedyrkelse de siste 20 årene innenfor skoleledelse som har skapt frustrasjon og som igjen er en årsak til at begrepet distribuert ledelse har fått en økende dominans. Hun refererer til Sørhaug (2004) for å vise til hvilke ledelsesformer som etterspørres når rammene blir mer flytende. Det er ledelsesformer som påvirker ved hjelp av verdier og i sterkere grad retter oppmerksomheten mot relasjonene. Hun hevder videre at ”...ledelse beskrives som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir....” (ibid:30). Møller (2006) mener at det i enhver organisasjon eksisterer flere former for makt side om side, der noen viktige former for makt fullt ut er basert på andres tillit. Med dette mener hun at en skoleleder må kunne legitimere sitt maktgrunnlag for å kunne utøve innflytelse i egen organisasjon.

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

*Det gamle industrisamfunnet var organisert som en hær i felt, og kommandorop var en vanlig metode til å få større fart ved samlebåndet. I tjenestesamfunnet er arbeiderne en del av produktet, og må pleies, ikke kommanderes. I tjenestesamfunnet er ledelse basert på medarbeiderskap. Du hjelper dem som*

---

*ikke får det til. Du må bygge opp tillit for å få folk til å strekke seg.  
Lederskap i tjenestesamfunnet er inkludering og nærhet. (Gudleiv Forr 2007)*

Hvis en som ny leder i en organisasjon, i denne sammenheng en skole - ikke tar seg tid til å bli kjent med personalet og den skolen en skal lede vil det etter min mening ikke gå spesielt bra. Legitimitet og autoritet er ikke noe som kommer av seg selv, og følges av en ledertittel. Det er noe som gradvis må bygges opp, og som den enkelte leder faktisk må gjøre seg fortjent til. Det handler om samarbeid og kommunikasjon, og med ledelse menes 'det å lede'. Ved å ha fokus på lederatferd knyttet opp mot utvikling av organisasjonen, vektlegger også Wadel (1997) slik Møller (2006) gjør at ledelse er noe relasjonelt. "Et relasjonelt perspektiv på ledelse fører til at ledelse ses på som noe personer utfører sammen, og ikke noe enkeltpersoner utfører alene" (Wadel i Fuglestad & Lillejord 1997:42).

Både Møller (2006) og Wadel (1997) understreker betydningen av legitimitet i forhold til at de mener ledelse er noe relasjonelt, og i den sammenheng vil jeg også rette fokus mot Bolman og Deal (1998) samt Fuglestad (2006). Bolman og Deal (1998) hevder at det råder mye forvirring og uenighet om hva ledelse egentlig er, og at det ikke er noe konkret, men bare eksisterer i relasjoner. De mener at ledelse dreier seg om at man får utrettet noe ved å få noen til å gjøre det en som leder bestemmer, og at det handler om å ha legitimitet. Ut i fra denne påstand betyr det at hvis en mister legitimitet, mister en også muligheten til å lede. Fuglestad (2006) hevder at grunnlaget for å ha innflytelse og makt er at skolelederen har legitimitet. Dette er ikke noen en leder kan kreve, men noe en får ved å bygge på relasjoner. En oppnår ingen ting uten at det foreligger en gjensidig respekt for hverandre. I den sammenheng kan det være nærliggende å trekke fram en påstand om at "en får de medarbeiderne en fortjener". Legitimitet er derfor noe som kommer som et resultat av langsiktig utvikling av tillitsforhold og arbeid mot felles mål.

Disse synspunktene samsvarer med det vi finner i St.meld. nr. 30 der det ble satt fokus på sterkt lederskap, og der føyelig ledelse nærmest ble satt som det motsatte av det å være tydelig. Er da manglende ledelsesstrategi eller føyelig ledelse et tegn på

dårlig skoleledelse? Valle (i Møller og Fuglestad, 2006) mener at i et distribuert perspektiv kan føyelig ledelse være et resultat av en ledelsesstrategi som er feilslått. Videre hevder han at føyelig ledelse kan gå inn i en diskurs, eller drøfting om politisk ledelse. I den sammenheng handler det om å være villig til å innordne seg flertallets beslutning. På den måten kan det sies at føyelig ledelse gjelder i ethvert demokratisk samfunn, der flertallet rår. Spørsmålet er om dette er forenlig med det fokus på tydelig ledelse som er i skolen, og lederens evne til å oppfylle de krav som stilles. Valle (2006) hevder at i det distribuerte perspektivet kreves det en aktiv ledelse på alle nivå som samhandler og bidrar til felles problemløsning. Distribuert ledelse har i følge Møller (2006) ingen ferdig teori med entydige definisjoner av sentrale begrep. ”Det vil si at et distribuert perspektiv på ledelse gir analyseverktøy for å beskrive og forstå holistiske ledelsesaktiviteter i skolen.” (ibid:210) Når det gjelder et distribuert perspektiv på ledelse betegnes dette på svært ulike måter i faglitteraturen, men Møller hevder at det har mange fellestrekk med det relasjonelle perspektivet.

Det refereres til OECD rapport (2008) i St.meld. nr. 31 (2007-2008) for å vise til at skolen har svake tradisjoner for ledelse. Dette kan begrunnes med at tradisjonene i skolene har vært at rektorene har vært rekruttert internt – nærmest som en retrettstilling for lang og tro tjeneste som lærer. Dermed har kollegiet oppfattet rektorene som ”en av våre”, og kulturen gjennom flere år var at det var skolesjefen påla rektor arbeidsoppgaver. Altså et ytre press kanalisert gjennom skolesjefen, som fra lærernes ståsted var en funksjon fjernt fra skolen.

## 3.2 Pedagogisk ledelse

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

---

spesielt stor betydning for utviklingen av organisasjonens læringskultur, og han skiller mellom to ulike typer pedagogisk ledelse; reproduktiv og produktiv. Skillet mellom disse to mener han baserer seg på hvilke grunnleggende verdier med hensyn til læring som ligger bak. Han hevder videre at siktemålet med reproduktiv pedagogisk ledelse hovedsakelig er læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter – ferdige løsninger på problemer. Det er nødvendig at de ledede har ferdigheter i å lære til seg, huske å gjengi. Når det gjelder produktiv pedagogisk ledelse refererer han til Smyth (1989) som mener at lederen må se det som viktig å være spørrende og få satt i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelse av bestemte kunnskaper. Her kreves det mer av de ledede at de kan lære fra seg, ta initiativ og komme med innspill. Den lærende må være i stand til å gjøre kunnskapen til sin egen, og anvende den på en ny og selvstendig måte.

Ledelse av læring krever i følge Wadel (2002) ferdigheter i å lære fra seg, og ha evne til å etablere et læringsforhold mellom seg selv og den ledede eller lærende. Det betyr at en må være i stand til å etablere mottakerferdigheter hos de som en vil lære fra seg til. Mottakerferdigheter etableres gjennom samhandling og bygger derfor på relasjonelle ferdigheter. Wadel mener at det vil være mange deltakere som er involvert i ledelse av læring i en lærende organisasjon, og av disse vil det ofte være flere uformelle ledere. De uformelle lederne blir ofte høyt verdsatt av medarbeiderne. Deres roller kan også være anerkjent av formelle ledere, og forholdene legges derfor til rette for deres rolleutforming og utøvelse. I den sammenheng vil det være aktuelt å bruke teamledere ved en skole som eksempel på uformelle ledere.

Wadel hevder videre at pedagogisk ledelse ikke bare er knyttet til å få i gang læringsprosesser, men også for å få aktørene til å anvende det de lærer på en slik måte at det kommer organisasjonen til gode. Det dreier seg altså om å lære og lære. I denne sammenheng ser jeg klare sammenhenger med læringsstrategier som et pedagogisk verktøy, og som er kjente pedagogiske metoder i skolen i forhold til tilpasset opplæring. Læringsstrategier handler om hvilke metoder eller arbeidsformer en velger å ta i bruk for å organisere egen eller andres læring. Dette er strategier for å

planlegge, gjennomføre og vurdere eget eller andres arbeid for å nå et fastsatt mål. Hvilke læringsstrategier en velger å bruke vil avhenge av de enkeltes forutsetninger for læring eller den aktuelle lærings situasjonen. Spørsmålet er derfor om de samme strategier kan brukes overfor et personale som lærerne bruker i klasserommet i forhold til ulike arbeidsmetoder for elevene.

Møller (1996) mener at kjernen i pedagogisk ledelse er å tilrettelegge for læring for andre og seg selv. Det vil være nærliggende å se dette i sammenheng med begrepet lærende organisasjon. ”Kjerneegenskaper i en lærende organisasjon er evnen til kontinuerlig refleksjon over målene som settes og veivalgene som gjøres, og der alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål” (St.meld. nr. 30, Kultur for læring, 2003-2004:27)

*Skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene. For å kunne lede skolen i riktig retning må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet. Rektor må kjenne til pedagogiske metoder og hva som kjennetegner effektiv undervisning av ulike elevgrupper, ha kunnskap om læreplanarbeid og elevvurdering og evne til å etablere og følge opp regler for orden og oppførsel. (St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen:45)*

Dette er hva jeg opplever som kjernen av forventninger som eksisterer i forhold til rektor eller lederrollen, og et klart uttalt ønske om et sterkere fokus på pedagogisk ledelse fra ulike parter – både internt i skolen og fra foreldre, fagforening og politisk hold. Det forventes at skoleledelsen skal være visjonær, være i stand til å ha en overordnet kunnskap om nasjonale politiske føringer, følge de kommunale mål som er satt for skolen, samt være pådriver og veiviser i forhold til eget personale.

Samtidig må lederen ha legitimitet i personalet for å få gjennomslag for sine tanker og ideer når skolen skal utvikles. Dette er samtidig ikke mulig uten at det også eksisterer gode administrative systemer og rutiner, noe som forventes er på plass og som også er rektors ansvar.

Det har gjennom de siste årene blitt forsket og skrevet en god del omkring temaet lærende organisasjoner, og videre i forhold til ledelse i lærende skoler. I St.meld. nr. 30, Kultur for læring (2003-2004) ble det satt fokus på at det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling var en viktig del av et større systemskifte. Det ble også i mye sterkere grad enn tidligere vektlagt at kunnskap og kreativitet er en av de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet. Dette innebar at det er et kontinuerlig behov for å oppdatere og tilegne seg ny kunnskap, noe som betyr økt krav til skolene som lærende organisasjoner. Søkelystet ble i mye sterkere grad satt på personalets læring, og ikke bare på elevenes.

*En lærende organisasjon kjennetegnes ved at alle i organisasjonen tar ansvar for å realisere felles mål. Samtidig skal det være kontinuerlig refleksjon i personalet, for å sjekke hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres er de riktige for virksomheten. En god kultur for læring i skolen er også en forutsetning for å gi elevene et godt læringsmiljø og læringsutbytte. Et viktig grunnlag for læring og utvikling er at elever settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse. For å oppnå dette må lærerne ha endrings- og utviklingskompetanse, sosial kompetanse og yrkesetisk kompetanse.* (St.meld. nr. 30, 2003-2004:26)

Det har vært liten tradisjon i skolen at ledelsen har påvirket lærernes arbeid direkte. Dette til tross for at det faktisk er i klasserommet at hovedfokus på læring er. I følge Fuglestad (2006) er det i klasserommet at skolen løser sine oppgaver og realiserer sitt mandat. ”Det er *læring* det handlar om. Læring er i sentrum både for prosessane i klasserommet, for samarbeidet mellom lærarane og for leierteamet sine oppgåver. Dette inneber at *pedagogisk leiing* er eit overordna omsyn og vert prioritert framfor andre oppgåver.” (ibid:183) Skolelederens kompetanse har derfor stor betydning for utvikling av skolen som organisasjon, og for kvaliteten i opplæringen. Med referanse til Elstad (2008) blir det i St.meld. nr. 31 (2007-2008) hevdet at mer vekt på læringsresultater gir rektorene større legitimitet til å gripe inn i lærernes arbeid, og ved å bearbeide resultatene av undersøkelser som måler elevenes læringsutbytte, trivsel og motivasjon skaper det tettere koblinger mellom ledelsen og lærerne. Disse

resultatene kan brukes for å diskutere undervisningsformer og metoder, og kan videre integreres i skolens utviklingsarbeid gjennom ulike tiltak som iverksettes. I denne sammenheng vil kvaliteten på det enkelte tiltak være av stor betydning, og at alle trekker i samme retning.

Pedagogisk ledelse betyr å sette i gang, strukturere og styre læringsprosesser (Dysthe i Fuglestad og Lillejord, 1997). Det betyr at en leder må kunne samhandle med andre mennesker – både enkeltindividet og grupper. Et viktig aspekt i all pedagogisk ledelse er å vise respekt for andres kunnskap og kompetanse. I følge Dysthe (1997) vil lederen gjennom en slik holdning fullt ut kunne bevise hva Bakhtin mente som et grunnleggende prinsipp om at ”Det er *vi* som skaper mening og derfor skjer læring gjennom samspel.” (ibid:96) Det er i dialog mellom mennesker at mening skapes, kunnskap utvikles og læring skjer. Læring er altså en måte å kommunisere på. I følge Dysthe (1997) må lederen ha en dialogisk grunnholdning for å være i stand til å skape en god, eller en produktiv læringskultur. I den sammenheng bruker hun reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse slik Wadel omtaler begrepene. Produktiv pedagogisk ledelse handler om å sette i gang refleksjonsprosesser. Med det mener Dysthe (1997) at det er viktig å være en god rollemodell, og kunne sette i gang dialogiske prosesser enten det er i forhold til personalet eller i klasserommet. For å kunne samhandle med andre mennesker er det å kunne kommunisere derfor helt grunnleggende for en leder, i tillegg til å kunne lytte. Lederens grunnholdning til andre mennesker vil ha stor betydning for hvordan ledelse utøves. Utøvelse av ledelse handler også om å skape motivasjon og kollektiv bevissthet i en organisasjon om utvikling av læringsmiljøet. Det vil si at motiverte mennesker er de som kommer i gang, viser engasjement og som har positive tanker om et arbeid eller prosjekt.

Dysthe trekker fram den russiske språkfilosofen og litteraturteoretiker Mikhail Bakhtin i forhold til begrepet dialog. Hun skriver at ”Hovudperspektivet hans var at det er i dialog mellom ulike parter at mening blir skapt, at kunnskap blir utvikla og at læring skjer.” (ibid:78) Grunnlaget i Bakhtins dialogisme er at mennesket er definert gjennom sitt forhold til andre. Derfor bruker ikke mennesket språket først og fremst



---

for å uttrykke seg selv, men for å kommunisere – være i dialog. Meningen med det som kommuniseres er alltid avhengig av at mottakeren kommer budskapet aktivt i møte med en eller annen form for reaksjon, og i dette møtet oppstår mening og kunnskap (Dysthe i Fuglestad & Lillejord 1997). En leder som har et dialogisk grunnsyn vil ut i fra dette ha et godt utgangspunkt for å skape en kreativ læringskultur i organisasjonen.

### 3.3 Oppsummering

Det er en lederutfordring å la alle stemmer høres, og samtidig få noe gjort. Læring skjer ikke bare gjennom kommunikasjon, det må i tillegg styres. Lederens oppgave blir derfor å strukturere, informere, gi rom for og klargjøre ulike holdninger, samt skape enighet eller konsensus.

Når det gjelder ledelse mener Møller (2006) at det ikke finnes noen entydig definisjon på begrepet. Hun er i likhet med Wadel (1997) opptatt av at ledelse er noe relasjonelt, og at det handler om samhandling og legitimitet. Møller (2006) mener at for å kunne utøve innflytelse i egen organisasjon må skoleledelsen kunne legitimere sitt maktgrunnlag basert på tillit. Wadel (1997) mener at ledelse er en prosess der formelle ledere og ledede deltar. Dette er basert på et relasjonelt perspektiv på ledelse, der det er noe som personer utfører sammen. Han skiller mellom ledere og ledelse.

Dysthe (1997) er opptatt av hvordan ledelsen strukturerer og styrer læringsprosesser, og betydningen av ledelsens rolle i å være et positivt forbilde gjennom kommunikasjon. Wadel (1997) trekker også fram betydningen av å strukturere, tilrettelegge og styre læringsprosessene i en organisasjon, der betydningen med refleksjon vektlegges. Møller (1996) mener at kjernen i pedagogisk ledelse er tilrettelegging for læring for andre og seg selv.

Det er fellestrekk mellom Wadel, Møller og Dysthes synspunkter og Dalins modell om fem dimensjoner ved skolen som organisasjon. Da tenker jeg spesielt på det som har med verdier, struktur, strategi og relasjoner å gjøre. For å få legitimitet må lederen

kjenne organisasjonen hun eller han skal lede, og for å kjenne organisasjonen må det skapes relasjoner. For å lykkes i å skape relasjoner er det ikke tilstrekkelig å være en empatisk person med evne til å inkludere. Legitimitet skapes gjennom relasjoner og faglig dyktighet. En leder må ha kunnskap og kompetanse om det hun eller han snakker om. I tillegg må lederen være i stand til å få fram de grunnleggende verdiene i organisasjonen, for å få en felles forståelse for de mål som er satt for virksomheten. Lederen må ha klare strategier for veien fram mot målet, også hvis det er behov for endringer underveis, samtidig som fokus er på strukturen – hvem gjør hva, og når. En leder som er i stand til å la alle stemmer høres, og samtidig få noe gjort ved å ta en avgjørelse skaper tillit i organisasjonen. Og med tillit og fokus på felles mål skapes motivasjon.

## 4. Metode for innsamling av data

Forskningsdesign handler om forskerens overordnede plan for å finne svar på en problemstilling eventuelt å teste ut en hypotese. Designet skal derfor si noe om hvilken metode som skal brukes i dette arbeidet. I følge Kvale (2001) betyr begrepet metode *veien til målet*. Dette innebærer i følge han at valg av metode avhenger av ”hva” som skal analyseres eller formålet med intervjuet. Videre hevder han at begrepet å analysere betyr og dele noe opp i biter eller elementer.

Ved å bruke kvalitativ metode søker en kunnskap om menneskers erfaringer, opplevelser eller livsverden. Designet kan ha en hermeneutisk forståelsesramme. Med det menes at en forsøker å forstå, men ikke forklare menneskers handlinger og atferd. Forskeren bruker seg selv som instrument, og ser virkeligheten gjennom egne erfaringer, antakelser eller hypoteser – samt gjennom et faglig perspektiv og et teoretisk grunnlag. Det er ulike metodiske tilnærminger i forhold til kvalitativ metode, som for eksempel intervju og observasjon.

### 4.1 Begrunnelse for valg av kvalitativ metode

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode i mitt arbeid for å samle inn data, ved å gjennomføre samtaler med skoleledelsen og intervju teamlederne. Hensikten med å bruke kvalitativ metode var å få innsikt i det jeg ønsket å studere, ved å forstå deltakernes opplevelser, erfaringer og fortolkninger. I forhold til kvalitetssikring ved bruk av kvalitativ metode, er det viktig å ha bevissthet i forhold til troverdigheten i det jeg har hørt. Jeg må også være klar til å stille spørsmål ved påliteligheten (reliabilitet). Og sist, men ikke minst er det viktig å se på overførbarheten – om funnene kan generaliseres. Jeg utformet på bakgrunn av dette en halvstrukturert intervjuguide (vedlegg nr 1).

## 4.2 Forskningsdesign

Jeg gjorde en casestudie av to ungdomsskoler i en mellomstor kommune på Østlandet. Begrunnelsen for å velge to skoler var for å ha en mulighet til å kunne sammenligne. Jeg ønsket med dette casestudiet å undersøke hva som kjennetegner ledelse som har fokus på læring. For å få svar gjennomførte jeg derfor samtaler med rektorene på begge skolene med tanke på å lage en kontekstbeskrivelse bygget på rektorenes oppfatninger av skolene. Deretter gjennomførte jeg intervju med teamlederne på de to skolene for å få deres oppfatninger om ledelse og tilrettelegging for læring.

### 4.2.1 Intervju

I følge Kvale (2001) er det ulike aspekt ved det kvalitative forskningsintervjuet., der formålet er å innhente beskrivelser og tolke meningen med sentrale temaer i intervjupersonens livsverden. Med det mener han at intervjueren registrerer og tolker meningen med det som blir sagt, og måten det blir sagt på. Intervjuet har derfor som mål å innhente kvalitativ kunnskap, som er uttrykt med vanlig språk. Uttalelsene til intervjupersonen kan av og til være tvetydige, noe som kan gjenspeile personens livsverden. Det kan sågar hende at intervjuprosessen gir ny innsikt og bevissthet, som resulterer i at intervjupersonen endrer sine beskrivelser og tolkninger av et tema. Noen intervjuere kan også fremkalle ulike uttalelser om det samme temaet, avhengig av deres følsomhet overfor og kunnskap om temaet. Ikke minst kan et vellykket intervju være en verdifull og berikende opplevelse for intervjupersonen, og det kan også resultere i at personen får ny innsikt i sin egen livssituasjon.

Når det gjelder bruk av intervju, er planleggingen i forkant veldig viktig. I utformingen av intervjuguiden, måtte jeg derfor ha bevissthet omkring etiske dilemma som kunne oppstå underveis. I følge Kvale (2001) er det tre etiske regler for forskning på mennesker. Disse er det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

*Et informert samtykke innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om*

---

*mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke betyr også at forskeren får intervjupersonen til å delta på frivillig basis, og opplyser om at personen kan trekke seg når som helst. Dette er viktig for å forhindre utilbørlig påvirkning og tvang. (Kvale, 2001:67)*

Før jeg satte i gang arbeidet med intervjuene sendte jeg melding om behandling av personopplysninger til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS (NSD). Prosjektet ble godkjent med de krav som stilles i forhold til personopplysningsloven §8 (vedlegg nr. 3). Intervjuene av teamlederne ble gjennomført ved at det ble tatt lydopptak direkte på bærbar pc, og deretter transkribert. Kvale (2001) hevder at når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir samtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Videre hevder han at struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen.

#### **4.2.2 Analysestrategi**

Etter å ha gjennomført samtalene med rektorene og intervjuene med teamlederne oppsummerte jeg de ved å bruke en fortettet transkriberingsform for å få fram informantenes synspunkter. Kvale (2001) bruker i denne sammenheng begrepet *meningsfortetting*. ”Lange setninger komprimeres til kortere setninger, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt gjengis med få ord. Meningsfortetting medfører dermed en reduksjon av lengre intervjuetekster til kortere og mer konsise formuleringer.” (ibid:125) I den sammenheng er det viktig å ha fokus på transkriberingens reliabilitet og validitet.

Intervjuguiden inneholdt spørsmål både med hensyn til bakgrunn til den enkelte teamleder – utdanning, praksis og hvorfor de hadde valgt å være teamledere. Kjernen i intervjuene var likevel det som omhandlet pedagogisk ledelse og tilrettelegging for læring. Etter å ha foretatt en meningsfortetting av intervjuene, kategoriserte jeg resultatene etter fire hovedintervjuspørsmål, for å få fram hovedinnholdet.

*Tabell nr. 1*

|                    |  |
|--------------------|--|
| Intervjuspørsmål 1 | Hvordan vil du beskrive god pedagogisk ledelse?  |
| Intervjuspørsmål 2 | Hvordan passer beskrivelsen om god pedagogisk ledelse med din egen skoleledelse?       |
| Intervjuspørsmål 3 | Hva mener du kjennetegner ledelse som har fokus på læring?                             |
| Intervjuspørsmål 4 | Hvordan tilrettelegger skoleledelsen bruk av fellestid – møter og kompetanseutvikling? |

For lettere å kunne få et helhetsbilde av svarene, og for videre bearbeiding laget jeg også en tabell for hver skole på hvert enkelt spørsmål. Både navn på skolene og teamlederne er anonymisert. Navn som er brukt på skolene og navn på teamlederne er derfor fiktive.

*Tabell nr.2*

| <b>Skole</b> | <b>Teamledere</b>      |
|--------------|------------------------|
| Sletta       | Anna, Ola og Geir      |
| Høyden       | Sigrunn, Gunn og Svein |

### 4.3 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handler om studiens gyldighet og pålitelighet. I følge Kvale (2001) er det viktig å stille spørsmål ved om resultat av tolkninger av et kvalitativt forskningsintervju er reliable, eller et resultat av ledende intervjuspørsmål. Eventuelt om resultatene er valide, eller bare basert på subjektive tolkninger? Reliabilitet handler om hvor pålitelig resultatene er basert på empirien og bearbeiding av den. Her

må det vurderes hvilke kilder til datausikkerhet og tolkningsusikkerhet som finnes. Validitet handler om gyldigheten av det jeg har undersøkt. Når det gjelder validitet er det viktig å være seg bevisst om spørsmålene blir oppfattet av de som blir intervjuet slik de var ment av meg da jeg satte de opp. Jeg må også ta hensyn til om de som blir intervjuet svarer ut i fra det de mener, eller ut i fra det de tror jeg ønsker å høre. I følge Kvale (2001) vil også resultatet av et intervju avhenge av intervjuerens kunnskap, følsomhet og empati. I tillegg må det vurderes om resultatene er generaliserbare. Det vil si hvorvidt de er overførbare til andre liknende virksomheter.

## 5. Presentasjon av empiri

Etter en kort orientering om de kommunale føringer for utviklingsarbeid i kommunen der de to caseskolene er hjemmehørende, vil jeg presentere de to rektorenes fortellinger om sine skoler. Deretter vil jeg presentere resultatet av intervjuene med teamlederne.

Kommunens overordnede visjon er: Fellesskap, likeverd, mangfold og raushet. Dette vektlegges ved at de ansatte skal ta ansvar for å nå virksomhetenes mål gjennom å drive lagspill. De skal kunne erkjenne at man er forskjellige og at man kan være uenige. Videre påpekes det at de ansatte skal være endringsvillige og kunne søke utvikling ved hjelp av ny kompetanse. Ut i fra det jeg kan forstå av innholdet i kommunens visjon samsvarer det veldig bra med hva som vektlegges i det å være en lærende organisasjon; jfr. Wadel. Med det som utgangspunkt kan det være interessant å se om dette synliggjøres ute i virksomhetene, og om det er bevissthet omkring det å være en lærende organisasjon blant medarbeiderne.

Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven, har jeg valgt å bruke fokusområdet medarbeidere i skolens BMS kart (vedlegg nr. 2) både i sammenheng med samtalene og intervjuene. BMS kartet inneholder som tidligere skrevet fire strategiske fokusområder: brukere, medarbeidere, samfunn og økonomi. Ved å sammenligne, finner jeg at det er samsvar mellom BMS kartet og Dalins modell (1994). Med det mener jeg at for å kunne oppnå et ønsket ambisjonsnivå, både når det gjelder brukere, medarbeidere, samfunn og økonomi må alle fem dimensjoner i Dalins modell være tilstede – verdier, struktur, strategi, relasjoner og omgivelser. Innenfor fokusområdet medarbeidere er det totalt seks kritiske suksessfaktorer. Disse er trivsel, velfungerende helse, miljø og sikkerhetssystem, åpenhet og medvirkning, god ledelse, sykefravær og kompetanse. Av disse har jeg valgt å se på hvilke tiltak den enkelte skole har valgt innenfor ledelse og kompetanse som et ”bakteppe” for både samtalene og intervjuene.



Følgende modell er en forenklet utgave av BMS kartet. Jeg har bare tatt med medarbeidere under strategisk fokusområde for å synliggjøre hva som er under kritiske suksessfaktorer M4 - God ledelse og M6 - Kompetanse. Når det gjelder ambisjonsnivå er de tall som framkommer fastsatt sentralt i kommunen og skal gjelde for alle virksomhetene. Den enkelte skole bestemmer selv hvilke tiltak de velger å arbeide med innenfor hvert område. Resultatene for den enkelte skole legges inn etter avsluttet medarbeiderundersøkelse som gjennomføres årlig.

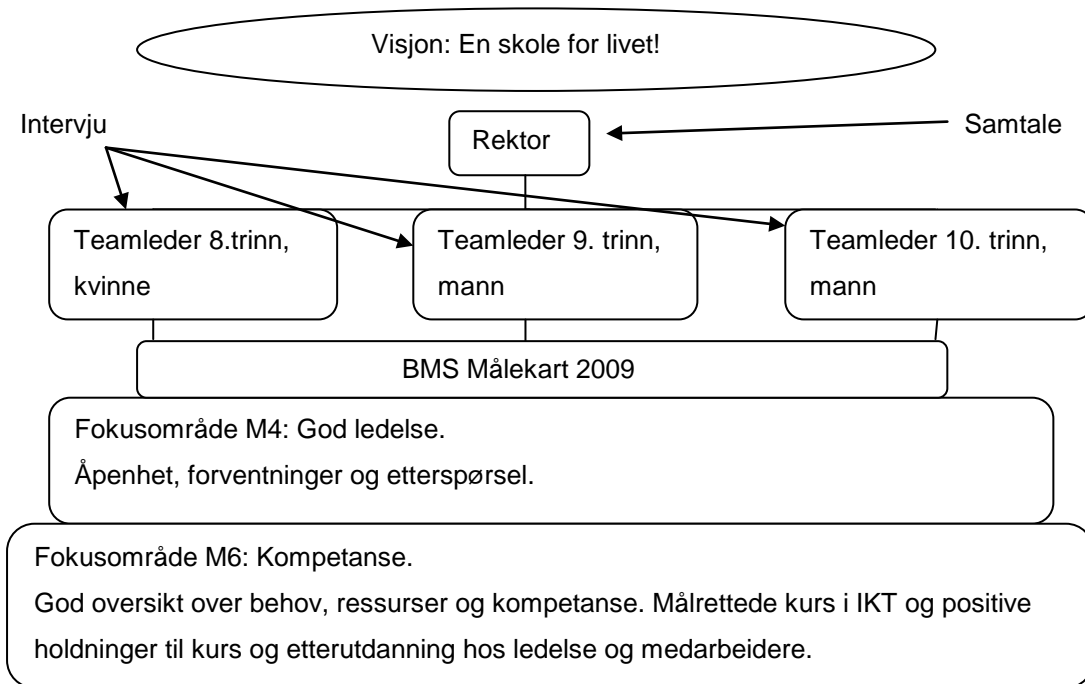
*Tabell nr. 3*

| Strategisk fokusområde | Kritiske suksess faktorer | Måle indikatorer                       | Tiltak | Måle metoder      | Ambisjonsnivå |          | Resultat |
|------------------------|---------------------------|--|--------|-------------------|---------------|----------|----------|
|                        |                           |  |        |                   | Ønsket        | Godt nok |          |
| Medarbeidere           | M4 God ledelse            | M4.1 Medarbeiders vurdering av v.leder |        | Medarb. undersøk. | 4,5           | 4,0      |          |
|                        | M6 Kompetanse             | M6.1 Andel medarb m riktig komp        |        | Opptelling        | 100 %         |          |          |
|                        |                           | M6.2 Faglig og pers.utv                |        | Medarb. Undersøk  | 4,5           | 4,0      |          |

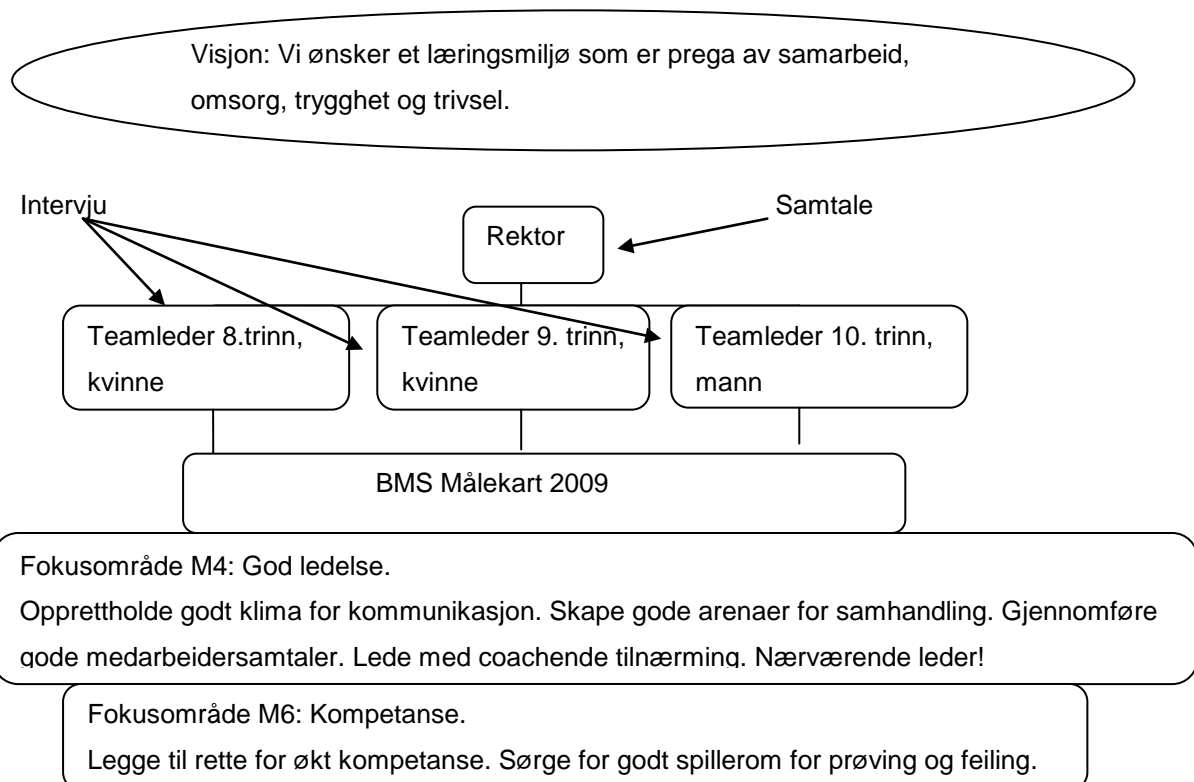
## 5.1 De to caseskolene

Skolene er bygd omtrent samtidig – på slutten av 70 årene og begynnelsen av 1980 tallet. Følgende illustrasjon er tenkt som en enkel presentasjon av skolene i denne undersøkelsen, der jeg har tatt utgangspunkt i to av i alt seks kritiske suksessfaktorer innenfor skolenes målekart. For å få et helhetlig bilde har jeg også valgt å lage et forenklet organisasjonskart for å synliggjøre hvem jeg intervjuet.

Figur 3: Sletta skole



Figur 4: Høyden skole



## 5.2 Rektorenes fortellinger

Rektorene hadde en sporty og positiv innstilling til å stille opp og gjennomføre samtaler med meg. Jeg gjorde ikke andre forberedelser til samtaleene enn å lese gjennom skolenes BMS kart og utviklingsplaner, og møtte opp med ”blanke ark og fargestifter til.” Illustrasjonene fra hver skole er hentet rett ut fra deres BMS og tiltakene og resultatene er skrevet slik de står i kartet.

Samtalene med rektorene ble gjennomført som uformelle samtaler, der jeg stilte forholdsvis åpne spørsmål slik at de fritt kunne fortelle om skolen sin. Jeg kom med små innspill og spørsmål underveis, samtidig som jeg noterte og foretok en meningsfortetting av samtaleene.

### 5.2.1 Sletta skole

| Strategisk fokusområde | Kritiske suksess faktorer | Måle indikatorer                                | Tiltak  | Resultat 2008 |
|------------------------|---------------------------|---|---|---------------|
| Medarbeidere           | M4 God ledelse            | M4.1 Medarbeiders vurdering av virksomhetsleder | Åpenhet, forventninger og etterspørsel  | 4,8           |
|                        | M6 Kompetanse             | M6.1 Andel medarb. med riktig kompetanse        | God oversikt over behov, ressurser og kompetanse  | 100 %         |
|                        |                           | M6.2 Faglig og personlig utvikling              | Målrettede kurs i IKT og positive holdninger til kurs og etterutdanning hos ledelse og medarbeidere | 4,6           |

*Tabell nr. 4*

Tiltak innenfor ledelse er åpenhet og forventninger. Når det gjelder tiltak innenfor kompetanse er det fokus på god oversikt over behov, ressurser og kompetanse, og at det skal være positive holdninger til kurs og etterutdanning for hele personalet. Felles utviklingsområder for skolen er blant annet klasseledelse og vurdering.

Dette er en ungdomsskole som er 28 år gammel, med 275 elever og 31 ansatte. Det er en mannlig rektor som har vært ansatt ved skolen i 2 ½ år, og som ikke tidligere har jobbet som lærer ved samme skole. Det er i tillegg assisterende rektor og tre teamledere ved skolen. Teamlederne har 3 timer hver per uke til denne funksjonsstillingen, og i dette inngår også å sitte i skolens plangruppe. Det er jevn fordeling av mannlige og kvinnelige ansatte, og personalet har stor respekt for hverandres fagområder. I følge rektor er det åpenhet og et raust arbeidsmiljø som kjennetegner skolen.

Rektor brukte noe tid i starten som nytilsatt til ”å sondere terrenget”, og finne ut hvem som var hvem i personalet. Han oppdaget relativt raskt at han hadde en noe forskjellig lederstil enn den forrige rektoren. Det vil si at den forrige rektoren hadde blitt oppfattet som distansert og ikke mye tilstede i skolehverdagen. Personalet hadde store forventninger til ny rektor, og ga også uttrykk for at de ønsket tydelig ledelse. Med det mente de en leder som var i stand til å ta avgjørelser.

Rektor gir uttrykk for å være opptatt av det som skjer i klasserommet, og følger derfor med på de ulike trinn. Gjennom dette hadde det kommet fram at erfaringer over lengre tid med arbeidsplaner viste at elevene hadde problemer med å strukturere arbeidet, noe som har resultert i at skolen har valgt å gå bort fra bruk av arbeidsplaner. Dette var en omfattende plan med arbeidsoppgaver fordelt over to uker, som de hadde måttet erkjenne at mange elever ikke taklet. De så at de måtte følge opp elevene tettere, og det var kollektiv enighet om å gå tilbake til å bruke ukeplaner og fagarbeidsplaner, som er mer oversiktelig og tilrettelagt for den enkelte elev. Høsten 2008 ble det også innført timeplanlagte elevsamtaler, og hver kontaktlærer har fått en time per uke til disposisjon, hvor ½ time av dette er tatt av fellestiden. Lærerne gir uttrykk for å være fornøyd med ordningen, spesielt fordi den er timeplanlagt. Det har også vist en positiv effekt i forhold til elevene.

Resultat fra elevundersøkelsen viser høy score på trivsel og motivasjon. Rektor ønsker økt læringsutbytte for elevene uten at det skal gå ut over trivselen. Målet er det skal brukes mer varierte metoder og arbeidsformer i undervisningen, og at personalet

braker hverandres sterke sider for å gjøre hverandre flinke i dette arbeidet. Her tenkes det å bruke hverandre i intern kompetansespredning i forhold til de styrker den enkelte innehar – som for eksempel dans eller sjangerlære. Utfordringen blir dermed å finne en måte å bruke den enkeltes styrke overfor fellesskapet innenfor en travel skolehverdag.

Når det gjelder bruk av fellestida har skolen organisert det på følgende måte: Det er infomøte 15 min hver mandag morgen. Dette legges ut på Fronter etterpå. Videre er det fellesmøte i 50 min med ulike tema en gang per uke. Det er interne kurs i IKT etter temamøtene fram til kl 17.00, 4-5 ganger per år. Fagmøter gjennomføres 3-4 tirsdager i løpet av 5 uker, der fagene tas på rundgang, og det er teammøter en gang per uke. Intensjonen er målet om ”best practise” – det vil si å dele med og lære av hverandre. Rektor understreker viktigheten av at personalet skal gis mulighet til å videreutvikle seg, og at han derfor gir den enkelte stor grad av frihet til kompetanseheving. Dette synliggjøres ved at det legges inn ca. 10 timer kompetanseutvikling per skoleår i den enkeltes arbeidsplan.

## 5.2.2 Høyden skole

| Strategisk fokusområde | Kritiske suksess faktorer | Måle indikatorer                                | Tiltak  | Resultat 2008 |
|------------------------|---------------------------|---|---|---------------|
| Medarbeidere           | M4 God ledelse            | M4.1 Medarbeiders vurdering av virksomhetsleder | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opprettholde godt klima for kommunikasjon</li> <li>• Skape gode arenaer for samhandling</li> <li>• Gjennomføre gode medarbeidersamtaler</li> <li>• Lede med coachende tilnærming</li> <li>• Nærværende leder!</li> </ul> | 5,1           |
|                        | M6 Kompetanse             | M6.1 Andel medarb. med riktig kompetanse        |   | 100 %         |
|                        |                           | M6.2 Faglig og personlig utvikling              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legge til rette for økt kompetanse</li> <li>• Sørge for godt spillerom for prøving og feiling</li> </ul>   | 5,1           |

Tabell nr. 5

Tiltak hentet fra BMS kartet innenfor god ledelse er at det skal opprettholdes et godt klima for kommunikasjon, og at det skal skapes gode arenaer for samhandling. I tillegg vektlegges det med en nærværende leder med en coachende lederstil. Med det menes en leder som er synlig og tilstede, og som gjennom sin lederstil søker å få det beste ut av den enkelte medarbeider. Når det gjelder tiltak innenfor kompetanse rettes fokus mot at det skal legges til rette for økt kompetanse, og at det skal gis spillerom for prøving og feiling.

Dette er en ungdomsskole som er 31 år gammel, med 170 elever og 26 ansatte. Det er en kvinnelig rektor som har vært ansatt 2 ½ år ved skolen. Hun har heller ikke tidligere jobbet som lærer ved denne skolen. Det er i tillegg en

---

undervisningsinspektør og tre teamledere ved skolen. Teamlederne har 2 timer per uke til denne funksjonen.

I følge rektor gir personalet uttrykk for stor grad av trivsel. Det er et personale med stor takhøyde for forskjeller, og som respekterer hverandre. Det er et godt kollegialt samarbeid – med raushet og varme overfor hverandre. Det er også en god blanding i forhold til kjønn og alder. Den enkelte har god fokus på jobben som skal gjøres – felles holdning om felles oppdrag, der de bruker hverandres styrker. Det er også god kommunikasjon mellom personalet og ledelsen.

Det er plangruppemøte 1 ½ time hver 14. dag. Teamlederne er en del av plangruppa, noe som betyr kontinuitet og god samhandling på teamene. I følge rektor er teamene ganske ulike, der ett av teamene fungerer mer som ”et fyrtårn” i forhold til utviklingsarbeid enn de to andre. Skoleåret 2006-07 var det et sterkt fokus på begrepet fleksibel læring ved skolen, der stasjonsundervisning ble presentert som en metode. Da prosjektet ble avsluttet ønsket ett av teamene å jobbe videre med dette, noe de fikk lov til. Klassene på dette teamet organiseres derfor noe forskjellig, og vurderingsarbeidet gjøres i blant på ulike måter enn de andre teamene.

Skolen som helhet jobber med et felles utviklingsprosjekt som heter: ”Klare kompetansemål – økt læringsbevissthet”. Dette ble igangsatt i 2007 og det inneholder fire hovedsatsningsområder. Målet er å utvikle seg, lage opplegg som utprøves og evalueres.

### **5.2.3 Oppsummering**

Likhetene ved skolene er at ingen av rektorene har blitt rekruttert fra eget personale, og begge hadde jobbet like lenge. Teamlederne sitter i plangruppene ved begge skolene. Slik de forteller om hvordan fellestida disponeres er det ganske likt på begge skolene. Jeg opplevde også ganske sammenfallende syn på ledelse fra begge rektorene, der begge er opptatt av det som skjer i klasserommene. Den kvinnelige rektoren påpekte at hun hadde en coachende innfallsvinkel som mål for utøvelse av ledelse. Det uttrykkes også fra begge rektorene et økt fokus på læringsutbytte.

Ulikhetene ved skolene var små, og kan også synliggjøres noe i forhold til hvordan tiltakene er oppført i BMS kartet – bruk av ord. Det som videre kom fram av ulikheter var hvilke utviklingsområder de hadde valgt å jobbe med. Sletta har klasseledelse som utviklingsprosjekt og Høyden et utviklingsprosjekt som heter ”Klare kompetansemål – økt læringsbevissthet” der det var nedsatt ulike arbeidsgrupper som skulle utvikle ulike tiltak. Rektor på Høyden skole framhevet at ett av teamene fungerte som et pedagogisk ”fyrtårn” i forhold til hvordan de jobbet. Det var også en liten forskjell i forhold til tid til den enkelte teamleder; på Sletta skole var det 3 timer og på Høyden skole 2 timer per uke for den enkelte teamleder.

### 5.3 Intervju av teamledere

Jeg gjennomførte intervju med totalt seks teamledere; tre fra hver skole - tre mannlige og tre kvinnelige lærere. På Sletta skole er det en kvinnelig og to mannlige teamledere. På Høyden skole er det to kvinnelige og en mannlig teamleder. Alle var valgt ut og forespurt om å bli intervjuet i forhold til sine funksjoner som teamledere. Før intervjuet tok til ble de informert om det overordnede målet og hovedtrekkene i undersøkelsen. Det ble også fokusert på frivillig deltakelse, noe som betyr at de kunne trekke seg når som helst fra intervjuet. Dette er spesielt viktig med tanke på å hindre følelsen av påvirkning og tvang; jfr. informert samtykke (Kvale 2001). Jeg innledet alle intervjuene med å si noen ord om meg selv – hvor jeg jobbet og hva jeg jobbet som. Videre opplyste jeg om at undersøkelsen var konfidensiell, slik at verken navn på kommune eller skole ville bli nevnt i oppgaven. Det ble også opplyst om at lydopptakene ville bli slettet når oppgaven var ferdig. (Vedlegg 3 – NSD)

Intervjuguiden ble delt opp i tre deler: bakgrunn, innledningsspørsmål og innhold. Bakgrunnsspørsmålene tok utgangspunkt i hvem de var. Disse handlet om hvor lenge de har jobbet i ungdomsskolen, hvor lenge ved den aktuelle skolen og hvilken utdanning de har. I tillegg fikk de spørsmål om å si noe om hvorfor de hadde valgt å være teamleder, og hvor lenge de hadde hatt denne funksjonen.



### 5.3.1 Bakgrunnsinformasjon om teamlederne

For å få et bilde av bakgrunn til den enkelte teamleder, har jeg laget følgende illustrasjon.

Tabell nr. 6: Sletta skole:

| Team | Team leder | Hvor lenge i ungdomsskolen? | Hvor lenge ved denne skolen? | Utdanning                             | Hvor lenge teamleder?                   |
|------|------------|-----------------------------|------------------------------|---------------------------------------|---|
| 8    | Anna       | 10 år                       | 9 år                         | Høgskole og till utd. fra universitet | 4 år                                    |
| 9    | Ola        | 24 år                       | 6 år                         | Høgskole med till. utd                | 10 år. 4 ved denne og 6 ved annen skole |
| 10   | Geir       | 30 år                       | 28 år                        | Høgskole                              | 9 år                                    |

Tabell nr. 7: Høyden skole:

| Team | Team leder | Hvor lenge i ungdomsskolen? | Hvor lenge ved denne skolen? | Utdanning                             | Hvor lenge teamleder? |
|------|------------|-----------------------------|------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|
| 8    | Sigrun     | 32 år                       | 30 år                        | Høgskole og till utd. fra universitet | Ca 8 år               |
| 9    | Gunn       | 10 år                       | 9 år                         | Høgskole og till utd. fra universitet | 4 år                  |
| 10   | Svein      | 32 år                       | 30 år                        | Universitet                           | Ca 9 år               |

Det var altså et tidsspenn fra 6 – 32 år, der gjennomsnittet var 22 år på spørsmål om hvor lenge de hadde jobbet i ungdomsskolen. I forhold til spørsmålet om hvor lenge

de hadde jobbet ved de to skolene var svarene i gjennomsnitt 18 år. Dette kan kanskje gjenspeile rektorenes uttalelser i forhold til trivsel ved skolene. Alle seks hadde adjunktutdanning enten fra høgskole eller universitet, eller fra begge deler. På spørsmål om hva som gjorde at de valgte å være teamleder, svarte alle seks at de var blitt forespurt – enten direkte av rektor eller fra teamet. Det kom fram at ingen av skolene har et system der teamlederne søker på funksjonene. De fleste hadde også vært teamledere over flere år, gjerne med en pause innimellom. Teamledernes roller på begge skolene var å lede sine team, være bindeledd mellom teamene og ledelsen samt å være medlem i skolens plangruppe.

I det følgende presenterer jeg en oppsummering av intervjuene, der jeg har brukt meningsfortetting som metode (Kvale 2001). Jeg har oppsummert deres svar fra innlednings- og innholdsspørsmålene i forhold til hva de mener er god pedagogisk ledelse, hva de mener om egen ledelse, hva de mener kjennetegner ledelse som har fokus på læring, samt tilrettelegging for møter og kompetanseutvikling. (jfr. intervjuguide, vedlegg nr. 1)

### 5.3.2 Oppfatninger om god pedagogisk ledelse

*Intervjuspørsmål 1: Hvordan vil du beskrive god pedagogisk ledelse?*

*Tabell nr. 8*

| Skole  | Teamleder Anna   | Teamleder Ola  | Teamleder Geir  |
|--------|--|--|---|
| Sletta | Viktig med empati, og kunne skape gode relasjoner til de en skal lede. Trygghet er også viktig. I tillegg må rammefaktorer være på plass – tydelige og forutsigbare. | Ledelsen må være i stand til å signalisere en positiv holdning til alle ansatte. De må også være i stand til å utfordre lærerne i forhold til å skaffe seg ny kunnskap for å utøve lærerrollen på en best mulig måte. Viktig å holde fokus slik at det ikke blir for | Ledelsen må ha en utviklingsretning for skolen. Det betyr at ledelsen må være drivkraften eller ”lokomotivet” for å få gjennomslag for sine ideer ute på teamene. Ledelsen må være pådriver og oppsummere retningen |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | mange tiltak, som igjen betyr at ingenting skjer. Ledelsen må hjelpe personalet i å holde en stø kurs, og kunne si nei der det er påkrevd. | underveis – må kunne holde fokus. Ledelsens rolle er viktig med tanke på å sikre at de grunnleggende verdier blir kjent for alle. |
|--|--|--|---|

Her vektlegger Anna relasjoner som viktig for god pedagogisk ledelse. Ola og Geir påpeker at ledelsen må ha en utviklingsretning for skolen, og vektlegger betydningen i å opptre støttende i forhold til personalet.

Tabell nr. 9

| Skole  | Teamleder Sigrunn  | Teamleder Gunn  | Teamleder Svein  |
|--------|--|---|--|
| Høyden | Ledelsen må ha et positivt menneskesyn, kunne være i stand til å inkludere og ha humor. Faglig dyktighet må også være tilstede. I tillegg må ledelsen være i stand til, og tørre å ta noen valg. Spesielt gjelder dette i forhold til påtrykket utenfra, da fokus ofte må skiftes før en får avsluttet det en er i gang med. | Ledelsen må ha et godt menneskesyn. Kunne tenke at alle i utgangspunktet er positivt innstilt, men har ulike forutsetninger. Må være i stand til å ha blick for alle. | Ledelsen bør ha klare mål, og kunne sette det ut i praksis. Må være i stand til å få personalet med seg. God ledelse er lydhør, og får ting gjort. Sørger også for kollektiv enighet før tiltak iverksettes. |

Sigrunn og Gunn vektlegger at ledelsen må ha et positivt menneskesyn, ha humor og evne til å inkludere. Faglig dyktighet blir også vektlagt. Svein er opptatt av at ledelsen

har klare mål for virksomheten, er lydhør og som sørger for kollektiv enighet før tiltak iverksettes.

Svarene på dette spørsmålet skilte ikke skolene noe spesielt fra hverandre slik jeg tolket de. Ulikhetene, selv om de var små, kom mer fram mellom kjønnene i forhold til hvem som ga uttrykk for å være opptatt av relasjoner framfor fokus på måloppnåelse. De kvinnelige teamlederne ved begge skolene uttalte i større grad enn sine mannlige kollegaer at ledelsen må ha et positivt menneskesyn, og understreket også betydningen av evnen til empati og det å kunne skape gode relasjoner. Trygghet samt tydelige og forutsigbare rammefaktorer ble også nevnt som en viktig faktor. Det som var gjennomgående likt fra de mannlige teamlederne var hvordan de uttrykte at ledelsen må ha klare mål eller utviklingsretning for skolen, og evnen til å være pådriver og drivkraft for å få gjennomført de tiltak som det var kollektiv enighet om. Gjennomgående vurderer jeg det slik at det fra begge skolene og fra begge kjønn er opptatt av relasjonsledelse, men at det uttrykkes på ulikt vis. Begge kjønn fokuserte også på betydningen av en leder som var i stand til å foreta en beslutning, og ikke minst være i stand til å stå i mot påtrykk utenfra.

### 5.3.3 Oppfatninger om egen skoleledelse

*Intervjuspørsmål 2:* Hvordan passer beskrivelsen om god pedagogisk ledelse med din egen skoleledelse?

*Tabell nr. 10*

| Skole  | Teamleder Anna  | Teamleder Ola   | Teamleder Geir  |
|--------|---|---|---|
| Sletta | Ledelsen er fleksibel i forhold til medarbeiderne med tanke på forskjellighet, og er åpen for diskusjoner samtidig som det tas avgjørelser. Er veldig fornøyd med | Beskrivelsen om god pedagogisk ledelse stemmer godt med egen ledelse. | Ledelsen er åpen og lydhør for tanker og ideer. Det er lett å jobbe sammen med ledelsen, da det ikke er noen avstand mellom ledelse og personale. |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | ledelsen. Nåværende rektor utøver ledelse, men med ”åpen dør.” |  |  |
|--|--|--|--|

Spørsmålet tok utgangspunkt i egen ledelse, og med det var det ment rektor. Alle tre teamlederne er samstemte i forhold til oppfatninger av egen ledelse, og betydningen av å ha en åpen ledelse som er lydhør for tanker og ideer vektlegges. Anna vektlegger også at nåværende rektor utøver ledelse.

*Tabell nr. 11*

| <b>Skole</b> | <b>Teamleder Sigrunn</b>   | <b>Teamleder Gunn</b>  | <b>Teamleder Svein</b>  |
|--------------|--|--|---|
| Høyden       | Ledelsen ved skolen er kjempeflink til å få folk til å føle seg vel. | Ledelsen ser den enkelte, og personalet er også flinke til å se hverandre og gi beskjed til ledelsen om det skulle være noe. | Vi har en flink rektor som tar tak i det som kommer fra personalet og igangsetter tiltak. Dette er en av de beste rektorene ved skolen i løpet av 30 år. Det er et klart fokus på pedagogisk ledelse. |

Sigrunn vektlegger betydningen av å få folk til å føle seg vel som en god lederegenskap. De er alle tre også ved denne skolen samstemte i sitt syn på egen ledelse, og er veldig godt fornøyd.

I spørsmål 2 er det store likheter i svarene både når det gjelder kvinnelige og mannlige teamledere, noe som igjen understreker betydningen av opplevelsen av å bli sett, hørt og ivaretatt. Jeg vurderer det slik at dette spørsmålet og svarene som framkom fra teamlederne berører mye av hva relasjonsledelse handler om.

### 5.3.4 Oppfatninger om kjennetegn ved ledelse som har fokus på læring

*Intervjuspørsmål 3: Hva mener du kjennetegner ledelse som har fokus på læring?*

*Tabell nr. 12*

| <b>Skole</b> | <b>Teamleder Anna</b>  | <b>Teamleder Ola</b>  | <b>Teamleder Geir</b>   |
|--------------|--|---|---|
| Sletta       | Det er viktig at folk trives, noe som er utgangspunkt for læring. Å få og gi tilbakemeldinger gir stor motivasjon. Der er rektors rolle viktig. Rektor setter ting på dagsorden, og åpner for diskusjon. Viktig med tydelig ledelse, samtidig med "en åpen dør." | Ledelsen må "holde varm" primæroppgaven til lærerne, som er undervisning. Derfor er det viktig å holde fokus, og stake opp en god retning. Ledelsen må kjenne medarbeiderne sine, og finne ut hva som bor i den enkelte og klare å motivere. Nøkkelord er relasjoner. | Det er viktig å ha en pedagogisk plattform som alle kan være enig om, både innenfor teamet og skolen som helhet. Det vil ikke være mulig å drive god pedagogisk ledelse uten å ha kollektiv oppslutning i personalet. |

Her vektlegger Ola at ledelsen må "holde varm" primæroppgaven til lærerne, som han hevder er undervisning. Videre påpeker både Ola og Geir nok en gang betydningen av å ha en ledelse som sørger for kollektiv oppslutning om en felles pedagogisk plattform, og som er i stand til å holde fokus mot målet. Anna er også opptatt av trivsel og tilbakemeldinger som hun mener har stor betydning for motivasjon. Her blir også fokus satt på tydelig ledelse og relasjoner.

*Tabell nr. 13*

| <b>Skole</b> | <b>Teamleder Sigrunn</b>   | <b>Teamleder Gunn</b>   | <b>Teamleder Svein</b>   |
|--------------|--|---|--|
| Høyden       | Det er viktig med lærererfaring for en leder. Ledelsen må kunne behandle folk, | Ledelsen må gå foran som et godt eksempel. Må kunne bruke pedagogiske | Hvis jeg ser på alle de årene jeg har jobbet ved skolen så har det etter hvert blitt mer |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | og være i stand til å få folk med seg. | arbeidsmetoder overfor personalet i forhold til møtetida. | struktur, og skolen har blitt mer styrt av formelle ting og planer de siste årene. |
|--|--|---|--|

Sigrunn og Gunn vektlegger at ledelsen må ha erfaring som lærer, samt ha kunnskap om og kompetanse i å bruke ulike pedagogiske arbeidsmetoder. Svein ser en endring gjennom årene ved at det har blitt mer struktur i skolen, og at den styres mer av formelle planer. Her blir igjen relasjoner vektlagt.

Trivsel og betydningen av tilbakemeldinger blir altså nevnt som en viktig motivasjonsfaktor og at de er viktig for læring. Jeg oppfattet store likheter i disse svarene enten de var menn eller kvinner, eller ut i fra hvilken skole de jobber ved. De gir uttrykk for store forventninger til egen ledelse ved å peke på det de mener kjennetegner ledelse som har fokus på læring. Ett av kjennetegnene er at lederen får folk til å føle seg vel, og et annet at det gis rom for å få og gi tilbakemeldinger. Deres forventninger slik jeg oppfattet det er en leder som har et klart og uttalt mål for hvilken retning skolen skal jobbe mot, og som er i stand til å få medarbeiderne med seg. I tillegg vektlegges betydningen av at lederen må kjenne sine medarbeidere, og også ha et klart fokus på det som skjer i klasserommet. Dette samsvarer med Wadel (1997) som betegner ledelse til å initiere og lede læringsprosesser i organisasjonen som pedagogisk ledelse. Med det mener han at pedagogisk ledelse ikke bare er knyttet til å få i gang læringsprosesser, men også for å få aktørene til å anvende det de lærer på en slik måte at det kommer organisasjonen til gode. Det dreier seg altså om å lære og lære.

Som et tillegg stilte jeg også spørsmål ved teamledernes roller, i forhold til hvilke fullmakter de har og egen rolle i forhold til ledelsen. Men her kom det ikke noen klare svar fra noen av teamlederne.

### 5.3.5 Tilrettelegging av fellestid – møter og kompetanseutvikling

*Intervjuspørsmål 4:* Hvordan tilrettelegger skoleledelsen bruk av fellestid – møter og kompetanseutvikling?

*Tabell nr. 14*

| Skole  | Teamleder Anna   | Teamleder Ola  | Teamleder Geir  |
|--------|--|--|---|
| Sletta | Det er 15 min møte hver mandag morgen, i tillegg til de faste møtene i løpet av uka. Dette året er det også opprettet pedagogisk forum, der det enkelte team får i oppdrag å legge fram noe for det øvrige personalet. For eksempel pedagogiske opplegg, artikler, og lignende. Rektor og assisterende rektor setter på forhånd opp møteplanen, og legger den ut på Fronter. Det er da mulig for personalet å komme med innspill og endringsforslag. Plangruppa har ansvar for utviklingsplanen. | Hver mandag er det teammøter i 60 min. Tirsdager er avsatt til fagmøter i 60 min. Onsdager er det avsatt 50 min., bl.a. til pedagogisk forum, personalmøter, og lignende. Det er god støtte fra ledelsen i forhold til etter- og videreutdanning, og det er derfor en god kultur ved skolen for kompetanseutvikling. | Det er ikke nok tid i skolehverdagen til å diskutere pedagogikk. Den daglige driften stjeler mye av tiden. Det er faste møter tre dager i uka. En dag teamtid, en dag fagarbeid, og siste dag fellesmøter/ personalmøter. Ledelsen oppfordrer personalet til å delta på kurs. Plangruppa drøfter hva som skal skje i forhold til kompetanseutvikling, som igjen tas med på teamene. |

Anna er opptatt av pedagogisk forum som ble opprettet ved skolen inneværende skoleår. Målet med dette var intern kompetanseutvikling i den hensikt å dele kunnskap med hverandre. Geir trekker fram mangel på tid som en begrensende faktor for å diskutere pedagogikk, Deretter kommer både Ola og Geir med en oppramsende



beskrivelse av hvordan møtetiden er organisert. I tillegg blir det vektlagt at ledelsen opptrer støttende i forhold til etter- og videreutdanning.

Tabell nr. 15

| Skole  | Teamleder Sigrunn   | Teamleder Gunn  | Teamleder Svein  |
|--------|---|---|--|
| Høyden | Personalet blir oppmuntret til å delta på kurs. Tidligere år har økonomi blitt brukt som en begrensende faktor, men dette er nå borte. Det er større vilje i dag. | Det er teammøter på mandager, tirsdager er det fagmøter og onsdager er avsatt til personalmøte eller utviklingsgrupper. Det er nedsatt fem ulike arbeidsgrupper for å jobbe med ulike tiltak. Fokus er på utviklingsplanen, der alle har en kollektiv opplevelse av å delta. Ledelsen er pådriver i å sende folk på kurs, og det er lett å få ja. | Mye styres fra rektor, men det kan også komme ideer og innspill fra personalet og plangruppa. Det var blant annet kollektiv enighet om å delta på et to dagers kurs innenfor atferd. Skolen har kommet ganske langt når det gjelder å utvikle og bruke målark. Det er opprettet arbeidsgrupper som jobber med ulike saker – utvikling av målark er en av arbeidsoppgavene. |

Gunn og Svein vektlegger arbeidsgruppene som er opprettet ved skolen for å utvikle ulike pedagogiske tiltak. Dette kan sees på som en intern kompetanseutvikling slik Sletta skole har med sitt pedagogiske forum, Sigrunn fokuserer derimot mer på at ledelsen oppmuntrer til å delta på kurs, uten å bruke økonomi som en begrensende faktor.

Svarene fra teamlederne på dette spørsmålet sett under ett oppleves som noe oppramsende i forhold til hvordan møtetida disponeres i løpet av uka, og fortalte ikke

mye om innholdet og deres tanker om intern kompetanseutvikling. Dette gjaldt fra begge skolene, og uansett kjønn. Selv om teamlederne er en del av plangruppa og bindeleddet mellom ledelsen og teamene, virker det ikke som om de har en opplevelse av seg selv og sin mulighet til å påvirke det pedagogiske innholdet i møteplanen i særlig stor grad. Det var kun en teamleder som trakk fram mangel på tid som en begrensende faktor i forhold til å kunne diskutere pedagogikk. Det som imidlertid var gjennomgående for begge skolene og begge kjønn var at de opplevde stor grad av positiv vilje fra ledelsen for å delta på kompetansegivende kurs. Begge skolene var også i startgropa i forhold til intern kompetanseutvikling (best practice) når det gjaldt pedagogisk forum og arbeidsgruppene som var nedsatt i forbindelse med utviklingsprosjektet ”Klare kompetansemål – økt læringsbevissthet”.

### **5.3.6 Oppsummering av teamledernes oppfatninger**

Teamlederne var tydelig i forhold til en leder som går foran og viser vei. Dette ble presisert som et ønske om en motivator, eller pådriver og igangsetter. Det ble også hevdet at en skole ikke kan drives med bare administrativ ledelse, og at problemet i dag er for lite pedagogisk ledelse.

Videre hevdet de at en leder må ha et positivt menneskesyn, ha empati, og kunne være i stand til å skape gode relasjoner til de en skal lede. Lederen må være i stand til å signalisere en positiv holdning til alle ansatte, uavhengig av hvordan de er som personer. Det betyr at en leder både må være i stand til å inkludere samt å ha humor. Ikke minst er det av stor betydning at lederen er faglig dyktig. Det handler om ledelse gjennom utfordring og støtte. God ledelse understrekes med det å være lydhør for innspill fra personalet, og å ha en ”åpen dør” holdning.

## **5.4 Oppsummering**

Ut i fra svarene fra teamlederne på de fire intervju spørsmålene har jeg valgt å dele de opp i to ulike kategorier. For å synliggjøre hva jeg har gjort gjentas derfor spørsmålene. Spørsmål 1: Hvordan vil du beskrive god pedagogisk ledelse? Spørsmål

---

2: Hvordan passer beskrivelsen om god pedagogisk ledelse med din egen skoleledelse? Begge spørsmålene handler om *pedagogisk ledelse*. Spørsmål 3: Hva mener du kjennetegner ledelse som har fokus på læring? Spørsmål 4: Hvordan tilrettelegger skoleledelsen bruk av fellestid – møter og kompetanseutvikling? Spørsmål 3 og 4 dreier seg om *kjennetegn på ledelse som har fokus på læring*. Begrunnelsen for å dele de opp på en slik måte er at det skal hjelpe meg videre i bearbeidelsen og tolkningen av empirien. I tillegg ser jeg i ettertid at spørsmålene overlapper hverandre noe i innholdet når de ble besvart, og at det av den grunn er mest riktig å se de under ett.

I dette kapitlet har jeg forsøkt å la både rektorenes og teamledernes stemmer høres. Jeg forsøkte også å se om det var ulikheter og likheter mellom disse to skolene, og kom fram til at de hovedsakelig er ganske like. Det er også lite som skiller mellom kjønnene når det gjelder synet på ledelse og læring, både når det gjelder rektorene og teamlederne. Men det er noe uklart om hvilke strategier teamlederne mener ledelsen tar i bruk i forhold til tilrettelegging for læring og utvikling.

#### **5.4.1 Pedagogisk ledelse**

Teamlederne hevder altså at ledelsen må ha kunnskap om pedagogikk for å kunne lede en skole. Med det menes at i tillegg til å kunne lytte og skape gode relasjoner må en leder ha kjennskap til det hun eller han snakker om, og ikke ha glemt hvordan det er å være i klasserommet. De mener det må legges noen rammer eller strukturer for pedagogikken, som både er tydelige og forutsigbare. Den pedagogiske ledelsen må ha en utviklingsretning for skolen, og må videre kunne være en pådriver og oppsummere retningen underveis. Lederen må ha klare mål for arbeidet, og kunne sette de ut i praksis gjennom å få personalet med seg. Dette handler ikke minst om å være i stand til å ta valg – spesielt i forhold til å foreta vanskelige avgjørelser.

Teamlederne ga altså uttrykk for tilfredshet med egen ledelse, og hevdet at det samsvarte i forhold til det de hadde uttalt om pedagogisk ledelse. De opplever egen ledelse som flinke til å få medarbeiderne til å føle seg vel, at de tar tak i det som

kommer fra personalet og igangsetter tiltak. De opplever at ledelsen er åpen for diskusjoner samtidig som de er i stand til å ta en avgjørelse. De opplever heller ingen avstand mellom ledelse og personale, og at det er lett å samarbeide med ledelsen. Det ble i tillegg trukket sammenligninger mellom dagens rektorer og rektorer fra tidligere år, der det på en av skolene ble sagt at: ”Nåværende rektor utøver ledelse til forskjell fra den forrige.” Teamlederne opplever at det i dag er mer fokus på resultater enn det var for 10 -15 år siden, noe som igjen påvirker synet på ledelse og læring.

Dette samsvarer godt med det rektorene ga uttrykk for i samtalene, og de gir samlet sett uttrykk for gjensidig tillit til hverandre.

#### **5.4.2 Kjennetegn på ledelse som har fokus på læring**

Når det gjelder tilrettelegging for kompetanseutvikling mener teamlederne at ledelsen må ha en visjon eller utviklingsretning for skolen. Med det mener de at ledelsen må være drivkraften eller ”lokomotivet” for å få gjennomslag for sine ideer ute på teamene. Teamlederne hevder at personalet lett kan bli oppglødd av nye tanker og ideer som dukker opp, og kan ha like lett for å stoppe opp i påbegynt arbeid for å hoppe på nye prosjekt. Ledelsens rolle vil derfor være å holde fokus og oppsummere retningen underveis i samarbeid med personalet. Det hevdes videre at ledelsen må ”holde varm” primæroppgaven til lærerne, som er undervisning. For å kunne ivareta dette må lederen kjenne sine ansatte og finne ut hva som bor i den enkelte – både når det gjelder formell og uformell kompetanse. Her nevnes relasjoner som vesentlig. Lederen må være raus, og ha rom og blick for den enkelte. Dette sammenlignes med tilpasset opplæring.

Trivsel er utgangspunkt for læring, og det understrekes derfor hvor viktig det er med trivsel på arbeidsplassen. Tilbakemelding blir videre påpekt som en viktig trivselsfaktor – både det å gi og få tilbakemelding. I denne sammenheng blir rektors rolle framhevet som viktig. Samtlige teamledere trekker fram hvor viktig det er med tydelig ledelse, og det å være i stand til å ta en avgjørelse. Samtidig må ledelsen ha en ”åpen dør” holdning. For å kunne dyrke fram en læringskultur ved skolen kom det

fram i intervjuene at lederen må være i stand til å gå foran som et godt eksempel gjennom å bruke ulike arbeidsmetoder i felles møtetid.

I følge teamlederne blir personalet på begge skolene oppfordret til å delta på kurs, og økonomi blir ikke trukket fram som en hindrende faktor. Det legges godt til rette for kompetanseutvikling. Samtidig vektlegges også betydningen av relasjonsbygging både i og utenfor skolen som en vesentlig faktor for at læring skal skje i et personale. I den sammenheng ble det påpekt at personalseminar var viktig både i forhold til relasjonsbygging og i forbindelse med kompetanseutvikling.

## 6. Drøfting

Problemstillingen i denne oppgaven er: Hva kjennetegner ledelse som har fokus på læring? Det ble i tillegg stilt spørsmål om hvilken lederatferd som skaper motivasjon og kollektiv bevissthet om pedagogisk utvikling av læringsmiljøet, og hvordan skoleledelsen tilrettelegger bruken av fellestid – møter og kompetanseutvikling. Med utgangspunkt i Dalins modell (1994) om fem dimensjoner ved skolen som organisasjon skal jeg i følgende kapittel drøfte hva som vektlegges av informantene. Dalins modell (ibid) handler altså om verdier, strukturer, strategier, relasjoner og omgivelser. I tillegg skal jeg se om det samsvarer eventuelt ikke samsvarer med Wadel (1997) og Møller (2006) og deres beskrivelse av legitimitet. Til slutt vil jeg se drøftingen i lys av Wadels (1997) beskrivelse av ulike læringsforhold, samt hvilke synspunkter som kom fram vedrørende læring (jfr. Agyris og Schön enkeltkrets- og dobbeltkretslæring, 1978).

Jeg valgte å dele dette kapittelet opp i to deler - pedagogisk ledelse og ledelse som har fokus på læring. Dette med utgangspunkt i Dalins modell (ibid), der relasjoner, kommunikasjon, dialog, evne til å lytte og det å være støttende vektlegges i det som har med pedagogisk ledelse å gjøre, som igjen samsvarer med relasjoner og verdier i hans modell. I det som har med ledelse som har fokus på læring vektlegges tilrettelegging og organisering av møtetid og kompetanseutvikling; noe som samsvarer med struktur og strategier (jfr. Dalins modell, ibid)

### 6.1 Pedagogisk ledelse

Med tanke på verdier og relasjoner (jfr. Dalins modell, 1994) er det en klar sammenheng med de synspunkter som kommer fram i intervjuene og det han vektlegger innenfor disse begrepene. Dalin (ibid) mener altså at det er viktig å klarlegge de formelle og uformelle verdiene som finnes i organisasjonen, for å kunne nå et ønsket mål for virksomheten. Han beskriver de formelle verdiene ved at de

---

synliggjøres blant annet gjennom skolens pedagogiske plattform der målene er uttrykt på forhånd, noe som samsvarer med hva teamlederene ga uttrykk for ved at ledelsen må ha en utviklingsretning for skolen, og sørge for kollektiv oppslutning om målene. Dalin (ibid) vektlegger betydningen av mellommenneskelige forhold knyttet til blant annet samarbeid, motivering, tillit og støtte innenfor begrepet relasjoner. Dette samsvarer også bra med teamledernes oppfatninger om god pedagogisk ledelse, der det samme ble vektlagt.

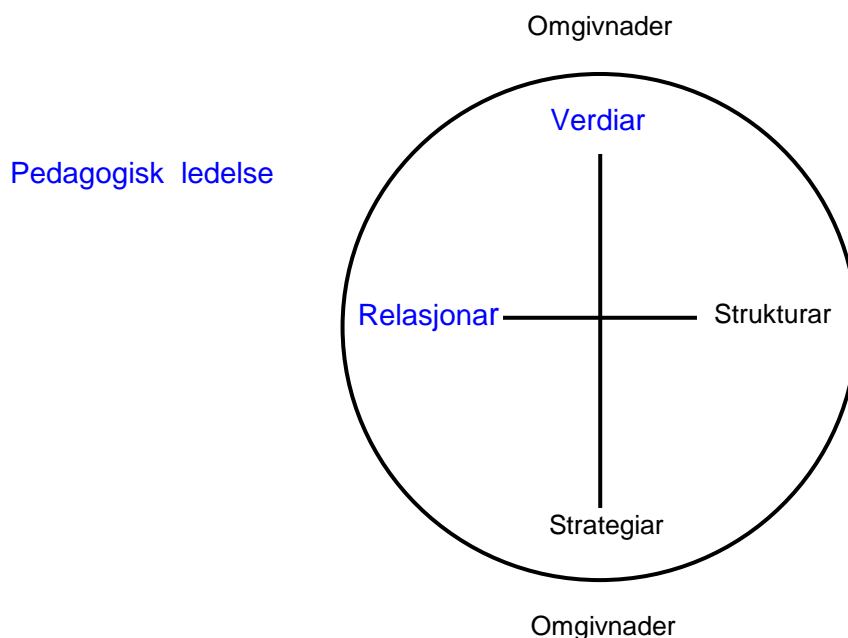
De ulike svar som kom fra teamlederene skilte altså ikke skolene spesielt fra hverandre i forhold til hvilke oppfatninger de hadde til god pedagogisk ledelse, men svarene avvek mer i forhold til kvinnelige og mannlige teamledere når det gjaldt fokus på relasjoner og måloppnåelse. De kvinnelige teamlederene ga mer uttrykk for betydningen av relasjonsledelse enn det de mannlige teamlederene gjorde. Dette trenger likevel ikke bety at mennene ikke var opptatt av gode relasjoner, men at de uttrykte det på en annerledes måte enn kvinnene. Der for eksempel teamleder Anna sier at det er viktig med empati, og kunne skape gode relasjoner til de en skal lede, sier Ola at ledelsen må være i stand til å signalisere en positiv holdning til alle ansatte (jfr. intervju spørsmål 1).

Betydningen av å ha et positivt menneskesyn, være i stand til å inkludere, ha humor og se den enkelte ble vektlagt i svarene fra teamlederene på ulike måter. De ga samlet sett uttrykk for en positiv holdning til at rektor utøver ledelse, men påpekte også betydningen med en ”åpen dør” holdning og det å kunne være lydhør i forhold til innspill fra personalet. Selv om det som sagt var noe ulike svar fra kvinnelige og mannlige teamledere, var det mye fokus på relasjoner. Dette ble understreket med at lederen må ha evne til å kommunisere og ha blick for den enkelte medarbeider. Det ble også vektlagt at lederen må kjenne til styrker og svakheter hos den enkelte medarbeider, og gjennom dialogen være i stand til å gi medarbeiderne utfordring og støtte i forhold til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. I tillegg til å ha fokus på relasjoner ble det påpekt at ledelsens rolle er viktig med tanke på å sikre at de

grunnleggende verdier blir kjent for alle i virksomheten (jfr. teamleder Geir, intervju spørsmål 1).

Teamlederne uttrykker at det er lett å samarbeide med ledelsen, og at det ikke er noen avstand mellom ledelse og personale. Det vektlegges også at en leder må være faglig dyktig, og kjenne til det som skjer i klasserommet. Selv om begrepet legitimitet ikke ble brukt av teamlederne, ser jeg av svarene i intervjuene at det er legitimitet som vektlegges. Dette med utgangspunkt i at legitimitet i forhold til at ledelse er noe relasjonelt (jfr. Møller, 2006 og Wadel, 1997). Med det menes at legitimitet og autoritet ikke er noe som følges av en ledertittel, men at det handler om samhandling og kommunikasjon.

Informantenes oppfatning av pedagogisk ledelse handlet altså om å ha et positivt menneskesyn, ha empati, være målrettet samtidig som det var vilje til å samhandle og kommunisere. Med andre ord det handlet om verdier og relasjoner. Dette synliggjøres ved hjelp følgende figur som også er brukt tidligere i oppgaven for å beskrive skolen som organisasjon (jfr. Dalins modell, 1994).



Figur 5: Dimensjoner ved pedagogisk ledelse i skolen som organisasjon, etter Dalin (1994)



---

## 6.2 Ledelse som har fokus på læring

Med tanke på struktur og strategier (jfr. Dalins modell, 1994) er det også samsvar med det som kommer fram i intervjuene og det han vektlegger innenfor disse begrepene. Dalin (ibid) mener altså at struktur handler om avgjørelse, oppgavefordeling og kommunikasjon i en skole, og at strukturer må forstås og vurderes ut i fra den sammenhengen de opptrer i. Videre mener han at strategier handler om måten organisasjonen styres på, eller metoder for utvikling av en skole.

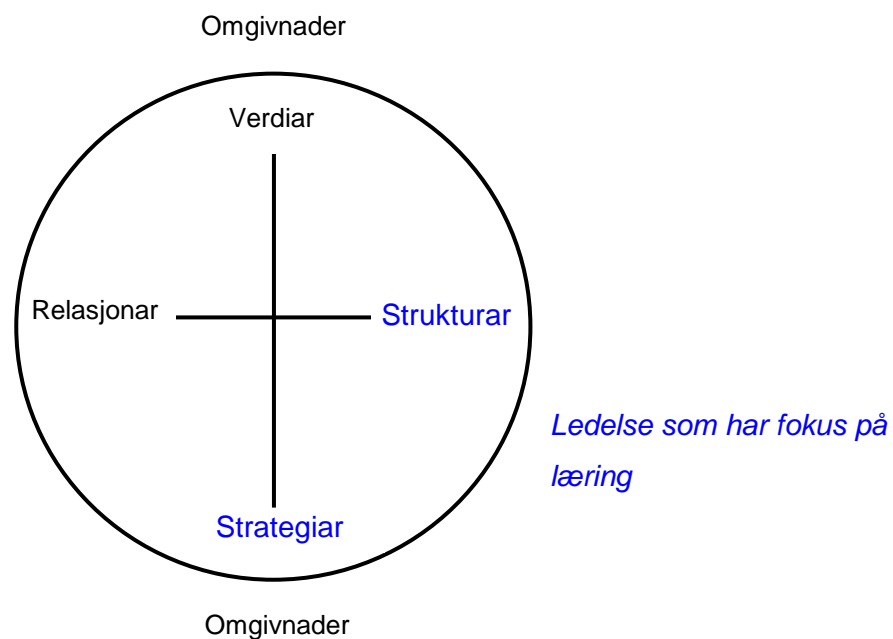
Struktur eller rammer for pedagogikken ble vektlagt av teamlederne, og videre at rammene var tydelige og forutsigbare for alle. Betydningen av å ha en pedagogisk plattform eller en grunnmur som alle er enige om ble også vektlagt. Her ble det altså gitt uttrykk for en forventning til ledelsen om å ha klare mål for virksomheten, og strategier hvordan tilrettelegge for læring ved å sette pedagogiske tema på dagsorden, og åpne for innspill og diskusjoner. Alle teamlederne var opptatt av å tidfeste møter for personalet, og de så alle dette som en sentral lederoppgave for rektor.

Begge skolene har faste møtedager tre dager i uka. En dag er satt av til teammøter, en dag til fagmøter og en dag til personalmøter eller andre fellesmøter. Det er interessant å merke seg at teamlederne ikke ga konkrete svar på deres medvirkning i forhold til å påvirke innholdet i disse møtene samt deres roller ute på teamene, men fokuserte mer på det som var satt i gang; for eksempel pedagogisk forum (jfr. Sletta skole). Med utgangspunkt i at Wadel (2002) betegner læring som en samhandlingsprosess, da det handler om å lære fra seg og lære til seg, kan det virke som om teamledernes forventninger til ledelse som har fokus på læring går mer i retning av en som tilrettelegger for møter og kompetanseutvikling. I denne sammenheng ser det ikke ut som de ser det som sin oppgave som teamleder å bidra med organisering og temaer til fellesmøtene. Mye kan tyde på at teamlederne på begge skolene har tillit til at rektor utfører denne oppgaven på en tilfredsstillende måte. I den sammenheng viser jeg til Fuglestad og Lillejord (1997) som er opptatt av betydningen av en læringskultur som vektlegger produktiv læring for at medlemmene i en organisasjon kan lære å lære. Jeg

må derfor ta hensyn til at intervju spørsmålet i forhold til kjennetegn på ledelse som har fokus på læring kanskje ikke var tydelig nok, slik at jeg ikke fikk fram det jeg egentlig var ute etter i forhold til utgangspunktet for problemstillingen.

Med utgangspunkt i enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (jfr. Agyris og Schön, 1994) kom det ikke fram noe særskilt i intervjuene som samsvarer med disse læringsbegrepene. Jeg ser et visst samsvar i forbindelse med at rektor på Sletta skole fortalte om endring i bruk av arbeidsplaner basert på erfaringer de hadde gjort, der de så at en arbeidsplan over fjorten dager ble for omfattende og uoversiktlig for mange elever. For å synliggjøre dette eksemplet blir arbeidsplanen selve målet eller ideen, og handlingen blir bruk av arbeidsplan på det enkelte klassetrinn. Deretter kommer vurderingene og konsekvensene i bruk av disse, som i dette tilfellet ikke ble godkjent. Det var da kollektiv enighet om å gå tilbake til selve ideen med tanke på endring.

Informantenes oppfatning av ledelse som har fokus på læring handlet om de forventninger de har til ledelsen som tilrettelegger for læring og utvikling. Det handlet om at ledelsen i tillegg til å motivere og gi tilbakemeldinger, også må være faglig dyktig og ha en utviklingsretning for skolen. Forventningene gikk også på at ledelsen har fokus på det som skjer i klasserommet. Med andre ord det handlet om struktur og strategier. Dette synliggjøres også ved hjelp Dalins modell (ibid).



*Figur 6: Dimensjoner ved ledelse som har fokus på læring, etter Dalin (1994)*

---

## 6.3 Oppsummering

Det hevdes fra flere av teamlederne at rektor må være i stand til å se den enkelte lærer – ha blikk for alle, som igjen handler om relasjoner. De mener videre at ledelsen må ha et grunnleggende positivt menneskesyn, og ha empati. Med utgangspunkt i dette vil jeg på nytt trekke fram påstanden fra Bolman & Deal (1998) om at ledelse dreier seg om at man får utrettet noe ved å få noen til å gjøre det en som leder bestemmer.

I følge Wadel (2002) er deltakende observasjon vår mest anvendte og anvendbare læringsatferd. Ut i fra det jeg hørte i intervjuene av teamlederne, og slik jeg tolket svarene vil jeg hevde at det er klare tanker og gode refleksjoner omkring pedagogisk ledelse. Jeg opplevde imidlertid ikke at de hadde noen klare tanker om sine egne roller i forhold til å utøve pedagogisk ledelse. I kraft av sine funksjoner som teamledere skal de være bindeledd mellom skoleledelsen og teamene, da de både skal være leder på teamet samt at de er del av skolens plangruppe. Det som ofte kjennetegner disse funksjonene er at de ikke oppfattes som del av den formelle ledelsen, og av den grunn kan de som innehar funksjonene ha en opplevelse å være ”mellom barken og veden.”

Slik jeg tolker svarene det var det ingen kultur ved skolene i forhold til at den enkelte lærer på forhånd aktivt tenker gjennom og aktivt på funksjon som teamleder. Jeg opplevde heller ikke at utviklingsplanene var sterkt i fokus i forhold til den daglige skoledriften. Spørsmålet er om fokusområdene i utviklingsplanen er mer ”under huden” hos skoleledelsen, og at personalet forventer at ledelsen viser vei og fører mot målet. Det kan tenkes at det skilles mellom den opplæringen som foregår i klasserommet, og at det som står nedfelt i skolens utviklingsplan er noe som kommer i tillegg til i stedet for som en integrert del av opplæringen. Når det gjaldt synspunkter på læring, var det altså ikke mye som samsvarte med enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (jfr. Agyris og Schön, 1994). Det kan likevel være at begge deler eksisterer i organisasjonen, men at det ikke kom tydelig nok fram. Spesielt gjelder

dette enkeltkretslæring som handler om å justere kursen underveis uten at organisasjonen som helhet endres (ibid).

Spørsmålet videre blir om det eksisterer praksisfellesskap ved skolene slik Wadel (2002) beskriver læringsforhold i praksisfellesskap som en viktig faktor i en lærende organisasjon. Slik jeg tolker svarene fra teamlederne kan det virke som om skolene gjennom teamene mer fungerer som organisatoriske arbeidsfellesskap som fordeler ulike arbeidsoppgaver seg i mellom gjennom skoleåret. Eller det kan sies å være en blanding av læringsforhold i team og læringsforhold i praksisfellesskap.

Ved å se Wadels (ibid) beskrivelse av læringsforhold i team og praksisfellesskap i sammenheng med Dalins modell (1994) - fant jeg ut at det var en del likheter.

Læringsforhold i team handler om relasjoner i forhold til å holde hverandre gjensidig ansvarlige for teamets arbeid, og antall relasjoner er mange selv for små team (Wadel, 2002). Det handler også om struktur i forhold til hvordan Dalin (ibid) definerer begrepet i sin modell, der det handler om oppgavefordeling og kommunikasjon.

Læringsforhold i praksisfellesskap handler også om struktur, da det dreier seg om å dele, organisere og videreformidle kunnskap. Det handler også om relasjoner da deltakerne kan stå i ulike relasjoner til hverandre. Disse relasjonene kan være både fremmende og hemmende. Fremmende praksisfellesskap vil være kjennetegn ved en lærende organisasjon (jfr. Wadel, 2002). En lærende organisasjon vil slik jeg ser det både omfatte verdier, struktur, strategi, relasjoner og omgivelser.

## 7. Konklusjon

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

➤ *Hva kjennetegner ledelse som har fokus på læring?*

En ledelse som har et klart mål for hvilken retning skolen skal jobbe mot, som sørger for kollektiv oppslutning om en felles pedagogisk plattform, og som er i stand til å holde fokus mot målet. Ledelsen må også være faglig dyktig, og kjenne til det som skjer i klasserommet.

- *Hvilken lederatferd skaper motivasjon og kollektiv bevissthet om pedagogisk utvikling av læringsmiljøet?*

En ledelse som er i stand til å motivere og gi tilbakemeldinger til sine medarbeidere, og som tilrettelegger for møter og kompetanseutvikling.

- *Hvordan tilrettelegger skoleledelsen bruken av fellestid – møter og kompetanseutvikling?*

Ledelsen utarbeider møteplaner som legges på Fronter og henges opp. Denne behandles også i skolens plangruppe. I tillegg er ledelsen både pådriver og oppmuntrer i forhold til å delta på kompetansegivende kurs.

Ved bearbeiding av resultatene ser jeg i ettertid at noen av intervju spørsmålene kanskje var noe uklare, og til dels overlappende i hverandre. Dette kan igjen ha resultert i at jeg ikke har fått nok informasjon ut av teamlederne med tanke på at det bare var to ungdomsskoler med i undersøkelsen, og at funnene dermed ikke er generaliserbare. Men ut i fra min kjennskap til skolehverdagen vil det nok likevel være flere som kjenner seg igjen i disse resultatene. Når det gjaldt min egen forskerrolle i denne undersøkelsen så velger jeg til slutt å opplyse at jeg jobber som rektor i samme kommune, noe som kan ha vært med på å påvirke tolkningen av svarene både i samtale med rektorene og teamlederne. Men jeg har i økende grad de siste årene fra egen praksis opplevd at personalet rundt om i skolene gir uttrykk for at

de ønsker mer tydelig ledelse enn tidligere. De gir uttrykk for at de ønsker en leder som kan stå i mot for mye ytre press, være i stand til å si nei, ta avgjørelser og kunne lede. Dette er en endring fra tidligere ledere, som ofte ble rekruttert internt etter mange års trosfast tjeneste som lærer. Disse ble mer å betrakte som ”en av oss”, og hadde sjelden noen klar lederstrategi.

Grunnen til et økende behov for tydelig ledelse slik jeg ser det er kompleksiteten i samfunnet, som igjen gjenspeiles i skolen. Jeg oppfatter det slik at lærerne har behov for at ledelsen har en overordnet oversikt over hva som forventes av skolen utad, samtidig som lederen er den som sørger for å holde en stø kurs mot de mål som er bestemt kollektivt i personalet.

Samtidig ser jeg det som viktig å trekke noen paralleller til Wadel og hans beskrivelse av ulike læringsforhold. Han hevder at tett koblede læringsforhold ofte skaper en relasjonell dynamikk i teamet, som innebærer at deltakerne i teamet holder hverandre gjensidig ansvarlig for teamets arbeid. Han bruker altså begrepet ”forlengelse” som en sentral læringsform. I følge Fevolden og Lillejord (2005) ble det på 1960- og 70-tallet utviklet en analytisk modell som kalles teorien om løse koblinger. Innenfor denne teorien hevdes det at alle avgjørelser som angår utdanningens ”faglige kjerne” fattes i klasserommet. Utgangspunktet for denne teorien er at det er læreren som styrer det som foregår i klasserommet, og at skolens administrasjon først og fremst beskytter mot innsyn og forstyrrelser utenfra. Med dette menes at skolelederens oppgave er å lede organisasjonen rundt undervisningen, og ikke lede skolens undervisningsaktiviteter. Dette mener de kan forklare hvorfor så få skoleledere opplever å lykkes som pedagogiske ledere.

*Skolens samfunnskontrakt baserer seg på at skoleledelsen, for å opprettholde offentlighetens tillit til systemet, tar seg av planlegging, organisering, budsjettering og samfunnskontakt. Lærere, som arbeider i isolerte klasserom og under svært usikre forhold, leder det faglige arbeidet. Dette er en arbeidsdeling som har vært påfallende stabil de siste hundre årene.*

*(Fevolden & Lillejord, 2005:157)*

Ut i fra slik jeg vurderer det har det resultert i at fokus har blitt mer rettet mot resultatmåling på alle nivå som en følge av BMS kartene. Spørsmålet videre blir derfor om dette hemmer eller fremmer skoleutvikling?

## Kildeliste

- Bolman, L.G & Deal, T.E. (1998) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005) *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Forr, G. (2007) Hva har Valla i vente? *Dagbladet* 24.02.2007.
- Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (Red.) (1997) *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv* Bergen: Fagbokforlaget
- Glasø, L. (2006). Ledelse er en emosjonell prosess. *Bedre Skole* 4/2006
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lillejord, S. (2003) *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Møller, J. (1996) *Lære og lede; dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag as
- Møller, J. (2004) *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. og Fuglestad, O. L. (Red.) (2006) *Ledelse i anerkjente skoler* Oslo: Universitetsforlaget AS
- Roald, K. (2004) *Organisasjonslæring i skolar*
- Kunnskapsdepartementet. *St.meld. nr. 30(2003-2004) Kultur for læring*  
Kunnskapsdepartementet. *St.meld. nr. 31(2007-2008) Kvalitet i skolen*
- Wadel, C (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK A/S



## **Vedlegg**

Vedlegg nr. 1: Intervjuguide

Vedlegg nr. 2: Målekart og Utviklingsplan

Vedlegg nr. 3: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger - NSD

## Vedlegg 1: INTERVJUGUIDE

### Kort om:

- Meg selv
- Undersøkelsen
- Konfidensialitet /anonymitet

### Bakgrunn:

- Hvor lenge har du jobbet i ungdomsskolen?
- Hvor lenge ved denne skolen?
- Hvilken utdanning har du?
- Tidligere praksis?
- Hva tenker du om pedagogisk ledelse?
- Hvor lenge har du vært teamleder?
- Hva var det som gjorde at du valgte å være teamleder?
- Hva mener du kjennetegner ledelse som har fokus på læring?
  - Hva skal til for å skape motivasjon og kollektiv bevissthet om pedagogisk utvikling av læringsmiljøet?
  - Hvordan tilrettelegger skoleledelsen tidsbruken av fellestid – møter og kompetanseutvikling?

### Innledningsspørsmål:

- Hva mener du kjennetegner ledelse som har fokus på læring?
  - Hva skal til for å skape motivasjon og kollektiv bevissthet om pedagogisk utvikling av læringsmiljøet?
  - Hvordan tilrettelegger skoleledelsen tidsbruken av fellestid – møter og kompetanseutvikling?

**Innhold:**

- Hvordan vil du beskrive god pedagogisk ledelse?
  - Hvilke grunnleggende verdier mener du må være tilstede hos skoleledelsen?
  - Hva mener du kjennetegner dyktig skoleledelse?
- Hvordan passer denne beskrivelsen med din egen skoleledelse?
- Hva mener du om ledelsens rolle i forhold til tilrettelegging for læring og utvikling?
  - Hvilke strategier tror du de har for dette arbeidet?
  - Er det noe system hos dere for å dele kunnskap med hverandre?
- Hva tenker du i forhold til å tilrettelegge for kompetanseutvikling?
  - Hvem har ansvar for dette arbeidet ved din skole?
  - Hvordan er din rolle som teamleder i dette arbeidet?
- Kan du beskrive hvordan rollen som teamleder er ved denne skolen?
  - Hvilken funksjon har du?
  - Hvilke fullmakter?
  - Hvordan er din rolle i forhold til de andre i ledelsen? (Eksempler)

## Vedlegg 2: Målekart og Utviklingsplan 2009

FELLESSKAP - LIKEVERD - MANGFOLD - RAUSHET

| Virksomhet:                             |                          | Virksomhetsleder:                |                 |                       |   |             |                                     |            |
|---|--------------------------|----------------------------------|-----------------|-----------------------|---|-------------|-------------------------------------|------------|
| Behandlet i VAMU:                       |                          | Kopi sendes Utviklingsavdelingen |                 |                       | Frist for innlevering:<br>15. januar 2009 |             |                                     |            |
| Visjon for virksomheten:                |                          |                                  |                 |                       |   |             |                                     |            |
|   |                          |                                  |                 |                       |   |             |                                     |            |
| Aktuelle målsettinger for virksomheten: |                          |                                  |                 |                       |   |             |                                     |            |
|   |                          |                                  |                 |                       |   |             |                                     |            |
| Strategisk<br>Fokusområde               | Kritiske suksessfaktorer |                                  | Måleindikatorer |                       | Mål / tiltak 2009                         | Målemetoder | Ambisjonsnivå<br>Ønsket    Godt nok |            |
|   | <b>B1</b>                | <b>Godt</b>                      | B1.1            | Brukertilfredshet med |   | Bruker-     | <b>4,5</b>                          | <b>4,0</b> |

|                     |                    |  |  |  |                         |                         |              |              |
|---------------------|--------------------|--|--|--|-------------------------|-------------------------|--------------|--------------|
| <b>Brukere</b>      |                    | <b>tjenestetilbud</b>                    |  | tjenestetilbud   |                         | undersøkelse            |              |              |
|                     | <b>B2</b>          | <b>Bruker - medvirkning</b>              | B2.1                                       | Brukertilfredshet med medvirkning                                |                         | Brukerundersøkelse      | <b>4,5</b>   | <b>4,0</b>   |
| <b>Medarbeidere</b> | <b>M1</b>          | <b>Trivsel</b>                           | M1.1                                       | Medarbeidertilfredshet   |                         | Medarbeiderundersøkelse | <b>4,5</b>   | <b>4,0</b>   |
|                     | <b>M2</b>          | <b>Sykefravær</b>                        | M2.1                                       | Sykefravær   |                         | Sykefraværstatistikk    | <b>8,0 %</b> | <b>9,0 %</b> |
|                     | <b>M3</b>          | <b>Velfungerende HMS – system</b>        | M3.1                                       | Virksomheter med oppdatert HMS- system                           |                         | Registrert nivå         | <b>100 %</b> | <b>95 %</b>  |
|                     | <b>M4</b>          | <b>Åpenhet og medvirkning</b>            | M4.1                                       | Medarbeidertilfredshet med åpenhet og medvirkning                |                         | Medarbeiderundersøkelse | <b>4,5</b>   | <b>4,0</b>   |
|                     |                    |  | M4.2                                       | Tillitsvalgt / verneombuds tilfredshet med åpenhet / medvirkning |                         |                         | <b>4,5</b>   | <b>4,0</b>   |
| M4.3                |                    |  | Tilbud om medarbeidersamtaler              |  | <b>100 %</b>            |                         | <b>90 %</b>  |              |
| <b>M5</b>           | <b>God ledelse</b> | M5.1                                     | Medarbeiders vurdering av virksomhetsleder |  | Medarbeiderundersøkelse | <b>4,5</b>              | <b>4,0</b>   |              |
| <b>Samfunn</b>      | <b>S1</b>          | <b>Bærekraftig utvikling</b>             | S1.1                                       | Innbyggertilfredshet med mulighet for medvirkning                |                         | Innbyggerundersøkelse   | <b>4,0</b>   | <b>3,5</b>   |
|                     | <b>S2</b>          | <b>Aktiv kultur og nærings utvikling</b> | S2.1                                       | Innbyggertilfreds. m/kulturtilbudet                              |                         | Innbyggerundersøkelse   | 4,5          | 4,0          |
| S2.2                |                    |  | Næringslivstilfredshet                     |  | 4,0                     |                         | 3,5          |              |

|                |           |   |      |   |  |                         |         |         |
|----------------|-----------|---|------|---|--|-------------------------|---------|---------|
|                |           |   |      | m/tilrettelegging/service                                   |  |                         |         |         |
|                | <b>S3</b> | <b>Gode oppvekst- / nærmiljø</b>            | S3.1 | Innbyggertilfredshet m/tilbud barn / unge                   |  | Innbyggerundersøkelse / | 4,5     | 4,0     |
|                |           |   | S3.2 | Innbyggertilfreds. m/omsorgs- og rusomsorgstilbudet         |  | Foreldreundersøkelse    | 4,0     | 3,5     |
| <b>Økonomi</b> | <b>Ø1</b> | <b>God økonomi- og budsjettstyring</b>      | Ø1.1 | Avvik mellom regnskap og budsjett på netto driftsramme      |  | Regnskap                | +/- 1 % | +/- 3 % |
|                | <b>Ø2</b> | <b>Realistisk budsjett med handlingsrom</b> | Ø2.1 | Ledertilfredshet med medvirkning i utarbeidelse av budsjett |  | Lederundersøkelse       | 4,5     | 4,0     |
|                |           |   | Ø2.2 | Kommunens netto driftsresultat                              |  | Regnskap                | 3 %     | 1 %     |

Opplæringsbehov i 2008/2009: [Kort beskrivelse - skal ha sammenheng med tiltakene i målekartet ovenfor](#)

Planlagte egne opplæringstiltak i 2008/2009: [Punktvis oppstilling av konkrete tiltak/aktiviteter](#)