

Ledelse som praksis

En kvalitativ studie om hvordan ledelse som praksis erfares av rektor og lærere i arbeidsrettet norskopplæring for innvandrere

Anne-Kristin Eek



Masteroppgave i Utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2018

Ledelse som praksis

En kvalitativ studie om hvordan ledelse som praksis erfares av rektor og lærere i arbeidsrettet norskopplæring for innvandrere

© Anne-Kristin Eek

År 2018

Ledelse som praksis:

Hvordan reflekterer rektor og lærere over ledelsespraksis i norskopplæringen for deltakere i et introduksjonsprogram?

Av Anne-Kristin Eek

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

Trykk: Representralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for oppgaven er hvordan ledelse praktiseres i tilknytning til arbeidsrettet norskopplæring for deltakere i introduksjonsprogrammet. Hensikten med oppgaven er å få økt innsikt i ledelsespraksis i denne sammenheng. Introduksjonsprogrammet er et kvalifiseringsprogram for nyankomne innvandrere som skal gi opplæring slik at de raskere skal komme ut i arbeid eller videre utdanning. Min problemstilling er : Hvordan reflekterer rektor og lærere over ledelsespraksis i norskopplæringen for deltakere i et introduksjonsprogram? Følgende forskningsspørsmål har gitt retning til oppgaven: I hvilke situasjoner arbeides det med arbeidsrettet norskopplæring i introduksjonsprogrammet? Hvilke verktøy og rutiner nyttes i situasjonene, og hvem tar ansvar for disse? Hvordan er ledelse distribuert i situasjonene?

Studien tar utgangspunkt i en kvalitativ intervjuundersøkelse ved ett voksenopplæringscenter som er casen i undersøkelsen. Jeg har benyttet semistrukturert forskningsintervju, og intervjuet rektor og to grupper med lærere.

Den teoretiske rammen for studien er teori om distribuert ledelse. Jeg har valgt Spillanes teorier om ledelse som distribuert praksis og Gronns begreper for ulike typer samhandling som teoretisk rammeverk i oppgaven. I drøftingen samholder jeg mine funn med forskning som handler om ledelse som distribuert praksis og forskning som gjelder norskopplæringen og introduksjonsprogrammet.

Mine funn viser at det er mye distribuert ledelse i situasjoner knyttet til arbeidsrettet norskopplæring i introduksjonsprogrammet. Funnene viser at kontaktlærer har en viktig rolle og funksjon, og tar på seg mye lederansvar både i situasjoner knyttet til undervisningen og i tilrettelegging av denne. Funnene viser også at rektor er viktig både som deltaker og tilrettelegger for distribuert ledelse. Funnene viser videre at de fleste ledeslehandlingene skjer ved spontant samarbeid eller gjennom intuitive samarbeidsrelasjoner. En forutsetning for at dette skal kunne skje er at det er avsatt tilstrekkelig tid til samhandling. I studien kommer det fram at flyktningetjenesten er en viktig og verdsatt samarbeidspartner, og at denne tar et lederansvar i flere av situasjonene.

Forord

Når denne oppgaven leveres markerer det slutten på 4 flotte år som deltidsstudent ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. For meg har studiet vært både kilde til faglig fornyelse og personlig vekst. Etter å ha arbeidet mange år i skoleverket, de siste årene i kommunal voksenopplæring, var det behov for «påfyll» for å kunne avslutte karrieren på en god måte. Jeg har vært heldig og fått denne muligheten. Det har vært krevende, til tider litt i overkant av hva som har vært mulig å få til med stor familie hvor det i løpet av studietiden har kommet til flere barnebarn, men det har vært verd det!

Med økt innvandring til Norge de siste årene har behovet for – og omfanget av norskopplæring økt. Det er mange lærere og ledere som gjør en fantastisk jobb på opplæringsentre rundt i landet for å imøtekomme de behovene innvandrere har for god opplæring. De er imidlertid lite synlige i det tradisjonelle Skole-Norge.

Det er gjort en del forskning på resultatoppnåelse innen denne typen opplæring, men det er fremdeles lite forskning på ledelse. Jeg håper denne oppgaven kan bidra til økt fokus på voksenopplæringen, og spesielt på hvordan ledelse praktiseres i denne typen organisasjoner.

Jeg vil først og fremst takke rektor og lærere ved voksenopplæringscenteret som er casen i denne oppgaven. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre dette prosjektet!

Videre vil jeg takke egen arbeidsplass som har lagt forholdene til rette for at jeg har kunnet gjennomføre studiet! Takk til gode kollegaer som har lyttet og kommet med innspill, og som har vært villige til å delta i pilotering. Dere har gitt meg viktige erfaringer for å komme videre i arbeidet med oppgaven.

Stor takk til min veileder, Ruth Jensen, som har oppmuntret meg og gitt meg konstruktive og konkrete tilbakemeldinger gjennom arbeidet med oppgaven. God veiledning gjennom hele prosessen har vært avgjørende for at dette prosjektet har kunnet la seg gjennomføre.

Til slutt en stor takk til familien som har vært tålmodig gjennom de fire årene dette studiet har vart. Jeg vet det er mange små som venter på at bestemor endelig skal få mer tid til dem!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.3	Avgrensning og begrepsavklaring	4
1.4	Oppgavens innhold og struktur.....	6
2	Review.....	7
2.1	Forskning på introduksjonsprogrammet i Norden.....	8
2.2	Forskning på ledelse	9
2.2.1	Ledelse som handling gjennom roller	9
2.2.2	Ledelse som praksis- roller og funksjoner	10
2.2.3	Ledelse og løse koblinger.....	10
2.2.4	Forskning på distribuert ledelse	11
2.2.5	Forskjellig bruk av det distribuerte perspektivet.....	12
3	Analytisk ramme	14
3.1	Opphavet til et distribuert ledelsesperspektiv	14
3.2	To teoretiske tilnærminger.....	14
3.2.1	Leader-plus.....	14
3.2.2	Ledelse som praksis	15
3.3	Begreper for ulike typer samhandling	18
3.4	Oppsummering	20
4	Metode.....	21
4.1	Design.....	21
4.2	Case	22
4.3	Utvalg	23
4.4	Datainnsamling	24
4.5	Analyse av intervjuundersøkelsen	24
4.6	Krav til kvalitet	26
4.7	Etikk i undersøkelsen.....	28
4.8	Oppsummering	29
5	Datapresentasjon og analyse	30
5.1	Ledelsespraksis i tilknytning til situasjoner i -og rundt klasserommet.	30

5.1.1	Norskopplæring i klasserommet og individuell tilrettelegging av undervisningen	30
5.1.2	Morsmålstøtte i begynneropplæringen.....	33
5.1.3	Tilgjengelige verktøy og rutiner i tilknytning til klasseromsundervisningen. ...	35
5.1.4	Språkpraksis-norskopplæring utenfor klasserommet.....	38
5.1.5	Oppsummering av funn.....	41
5.2	Ledelsespraksis i tilrettelegging av opplæringen.....	44
5.2.1	Formelle møter i kollegiet som verktøy for tilrettelegging av opplæringen	44
5.2.2	Uformelt samarbeid som verktøy i tilrettelegging av opplæringen.....	47
5.2.3	Samhandling med flyktningetjenesten	50
5.2.4	Oppsummering av funn.....	53
6	Drøfting.....	56
6.1	Arbeid i klasseromsituasjoner	56
6.1.1	Kontaktlærers rolle og ansvar	57
6.1.2	Rektors rolle og funksjon knyttet til klasseromsituasjoner	58
6.1.3	Distribuert ledelse i situasjonene.....	59
6.2	Arbeid i språkpraksis	60
6.3	Ulike verktøy i tilknytning til undervisning og tilrettelegging av opplæring.....	62
6.3.1	Informantenes oppfatning av verktøy som lite arbeidsrettende	63
6.3.2	Skille mellom verktøy og situasjoner.....	64
6.4	Distribuert ledelse gjennom samhandling	64
6.4.1	Distribuert ledelse som spontant samarbeid.....	66
6.4.2	Distribuert ledelse som intuitive samarbeidsrelasjoner.....	67
6.4.3	Samhandling med flyktningetjenesten	69
7.	Konklusjon	71
	Figurliste.....	73
	Litteraturliste	74
	Vedlegg 1 Intervjuguide.....	77
	Vedlegg 2 Eksempel på analyse av intervjudata (Utdrag)	80
	Vedlegg 3 Forespørsel og informasjon til informantene.....	83
	Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD	85

1 Innledning

I denne studien ønsker jeg å få økt innsikt i hvordan ledelse praktiseres i arbeid med arbeidsrettet norskopplæring for innvandrere. I innledningskapittelet vil jeg presentere bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter gjør jeg en avgrensning av studien og en avklaring av sentrale begreper. Til slutt gir jeg en oversikt over oppgavens innhold og struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Når det er debatter i media om innvandringspolitikk blir norskopplæring ofte nevnt. Det blir hevdet at norskopplæringen for innvandrere bør bli bedre slik at flere kan lære språk raskt for å komme fortere ut i arbeid og bli økonomisk selvhjulpne.

I 2005 ble det etter en endring av Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven) med rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap, for første gang knyttet juridiske rettigheter til norskopplæringen for den enkelte innvandrer. (Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet, 2012)

Rettighetene er ulikt fordelt avhengig av status som flyktning eller arbeidsinnvandrer. For innvandrere mellom 16-55 år som er flyktninger eller familiejenforente med disse inngår norskopplæringen i et obligatorisk introduksjonsprogram. Dette er et heltids opplæringstilbud med varighet i to år, men som kan utvides til tre år ved behov. Et introduksjonsprogram skal som et minimum inneholde norskopplæring, samfunnskunnskap og tiltak som kvalifiserer til videre opplæring eller arbeid. Ett av tiltakene som blir mye benyttet er språk -og arbeidspraksis. Hver deltaker skal ha en individuell opplæringsplan. Deltakelse i programmet berettiger til en introduksjonsstønad lik to ganger folketrygdens grunnbeløp. Kommunene har ansvar for å tilby programmet, men står fritt til hvordan de vil organisere det.

Norskopplæringen foregår på skoler eller voksenopplæringscenter. Ordningen krever samarbeid med ulike aktører som Arbeids -og velferdsforvaltningen(NAV) og flyktningetjenesten for å planlegge ytterligere kvalifisering av deltakerne etter avsluttet program.

Læreplan i norsk -og samfunnskunnskap for voksne innvandrere bygger på et felles europeisk rammeverk. Planen er delt inn i spor og domener. Deltakerne deles inn i tre hovedgrupper(spor) med utgangspunkt i deltakernes forutsetninger og mål for opplæringen(VOX,2012). Opplæringens innhold er delt inn i de fire domene: Det personlige domenet, det offentlige domenet, opplæringsdomenet og arbeidslivsdomet. Avhengig av deltakerens individuelle plan vil det være naturlig å legge mest vekt på opplærings -eller arbeidslivsdomet(Læreplan i norsk -og samfunnskunnskap, 2012,s.10) Deltakerne som har rett til introduksjonsprogram har opplæring som strekker seg utover det som står beskrevet i læreplanen, da introduksjonsprogrammet er et heltids opplæringstilbud (37,5 t pr. uke). Dette kan eksempelvis være opplæringsaktiviteter som språk -eller arbeidspraksis, bransjenorsk eller nettopplæring.

Introduksjonsprogrammet har blitt evaluert flere ganger gjennom ulike undersøkelser. 10 år etter oppstart av introduksjonsordningen i Norge ble det på oppdrag for Integrerings – og mangfoldsdirektoratet (IMDI) laget en rapport av Forskningsstiftelsen Fafo på bakgrunn av en rekke studier av ordningen, med sikte på å vurdere denne (Djuve og Kavli, 2015). Rapporten formidlet kunnskap om hvordan introduksjonsordningen har blitt implementert og organisert, og om hva som har vært utfordringen i implementeringsarbeidet. Den sa også noe om hva som har vært effektive og mindre effektive arbeidsmetoder for overgangen til videre utdanning eller arbeid. I følge rapporten er det behov for bedre individuell tilrettelegging av programmet. Rapporten sier imidlertid ingenting om ledelse av opplæringsinstitusjoner som tilbyr introduksjonsprogram. Når rektor blir nevnt i rapporten er det i forbindelse med at opplæringsmetodene ved voksenopplæringssettene enda er preget av mye kateter -og klasseromsundervisning, men at rektor og lærere er «på gli» i retning av mer praktisk rettede undervisningsmetoder (ibid).

Melding Storting nr.16 (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse Samordnet innsats for voksnes læring* (Kunnskapsdepartementet, 2015) som kom som et resultat av Fafo-rapport 2015:26 understreker betydningen av effektive ordninger slik at de som får opphold i Norge lærer seg norsk raskt for å kunne delta i arbeidslivet. Opplæringen bør være arbeidsrettet og praksisnær, og det bør gis muligheter for godkjenning av medbrakt kompetanse. Meldingen nevner spesielt behovet for økt bruk av arbeidsrettende og tilpassede tiltak i introduksjonsprogrammet. Den fremhever kompetansekrav og kompetanseheving av lærere

som underviser voksne, men heller ikke her blir det sagt noe om ledelse av skoler som tilbyr norskopplæring for innvandrere.

At ledelse av skoler er viktig skjønner vi allikevel av alle de debattene som foregår om dette temaet, og om fokus på skoleledelse generelt. Melding Storting nr.30 (2003-2004). *Kultur for læring*. støtter opp om dette:

Lærende organisasjoner stiller derfor særlig sterke krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. All læring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeid med kvalitetsutvikling i skolen... (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, s.27)

Voksenopplæringsentre som tilbyr introduksjonsprogram har mange oppgaver knyttet til å få deltakere raskt ut i videre utdanning eller arbeid. Deltakergruppen er svært heterogen med hensyn til alder, kjønn, religion, opprinnelsesland og medbrakt kompetanse. Det kreves mye samarbeid med instanser også utenfor skolen.

Troen på den ene sterke leder eksisterer enda når vi snakker om skoleledelse. Dette kommer blant annet til uttrykk i media når vi hører hverdagsfortellinger fra skolen. Det er ledelsen ved skolen som får anerkjennelse for et godt læringsmiljø og gode resultater. Det er lederne som blir avbildet i avisen. Sjelden blir klassens lærere nevnt. Det samme ser vi hvis det behov for endring ved noe av skolens praksis. *»Dette må skolens ledelse gripe tak i»* er en gjenkjennelig ytring for dem som har arbeidet i skolen over tid. Likedan kommer det til uttrykk når en lederstilling i skolen utlyses; egenskaper som etterspørres hos den som ønskes tilsatt likner ofte dem vi har om myten om Supermann.

Jeg ønsker å gjøre denne studien av ledelse av kommunal voksenopplæring hvor det undervises i arbeidsrettet norskopplæring i introduksjonsprogrammet fordi jeg har funnet lite forskning i Norge på dette området, og fordi det på tross av samfunnets krav om stort «læringstrykk» i norskopplæringen til innvandrere er lite engasjement omkring temaet ledelse.

Studiens analytiske ramme er inspirert av James P. Spillane og Peter Gronn som setter fokus på ledelse som distribuert praksis. En slik ramme gjør det mulig å studere situasjoner i ledelsespraksis som ikke bare inkluderer formelle ledere, men også andre aktører. Antakelsen

som ligger til grunn er at ledelse kan utøves av mange og er strukket over en rekke situasjoner og tid, samt at det tas i bruk en rekke redskaper i arbeidet. Antakelsene bygger på min erfaring etter flere år med engasjement i- og ansvar for opplæring og innhold i introduksjonsprogrammet. Jeg har gjennom dette arbeidet erfart hvor mange oppgaver som krever lederansvar i denne noe kompliserte organisasjonen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut ifra den overnevnte innledningen har jeg formulert følgende problemstilling for min masteroppgave:

Hvordan reflekterer rektor og lærere over ledelsespraksis i norskopplæringen for deltakere i et introduksjonsprogram?

For ytterligere å konkretisere problemstillingen har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

*I hvilke situasjoner arbeides det med arbeidsretting av norskopplæringen i introduksjonsprogrammet?

* Hvilke verktøy og rutiner nyttes i situasjonene, og hvem tar ansvar for disse?

*Hvordan er ledelse distribuert i situasjonene?

Som det fremgår av problemstillingen og av forskningsspørsmålene er jeg interessert i aktørenes (lærerne og rektors) egne erfaringer.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Innledningsvis vil jeg presisere at studien gjelder kommunal voksenopplæring. Kommunene har plikt til å tilby introduksjonsprogram, men de kan velge helt eller delvis å sette ut gjennomføring av norskopplæringen til private aktører. Kommunene som selv drifter introduksjonsprogrammet står fritt til å organisere dette i -og utenfor NAV. Omtrent halvparten av kommunene som tilbyr introduksjonsprogram har valgt å legge ansvaret for dette til voksenopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Min studie er innenfor feltet

pedagogisk virksomhet, derfor er det naturlig å studere et opplæringscenter som har ansvar for hele undervisningstilbudet som her betyr den praktiske gjennomføringen av tiltakene.

Begrepet *arbeidsrettet norskopplæring* kan ha ulike betydninger avhengig av sammenhengen det blir brukt i. Læreplan i norsk -og samfunnskunnskap for voksne innvandrere bygger på et felles europeisk rammeverk (VOX, 2012). Når jeg bruker begrepet «arbeidsrettet norskopplæring» inkluderer jeg all opplæring i introduksjonsprogrammet som har som mål å hjelpe deltakerne ut i arbeid.

Da dette er en ledelsesstudie hvor jeg vil undersøke hvordan ledelse praktiseres i voksenopplæringen og der analysen er inspirert av Spillane (2006) og Gronns (2002) teori om distribuert ledelse, vil jeg avklare begrepet *distribuert ledelsespraksis* i kapittel 3. Det er vanskelig å finne en klar definisjon av begrepet «ledelse» (Leithwood et al., 1999). I de fleste definisjoner jeg finner er det sentrale elementet at ledelse er å angi retning og utøve innflytelse (Møller og Ottesen, 2011, s. 261). Begrepene «ledelse» og «styring» blir ofte sett i sammenheng med hverandre. Ledelse forbindes gjerne med påvirkning og endring, mens styring forbindes med hvordan den daglige virksomheten i organisasjonen opprettholdes (Earley og Weindling, 2004). Skolen som er casen har kun rektor som formell leder. Når jeg snakker om distribuert ledelse betrakter jeg ledelse ved skolen som en praksis som ikke beror på en enkelt leder, men som ledelse distribuert mellom ledere, etterfølgere og situasjonen (Spillane, Halverson og Diamond, 2004). *Ledelse* kan være funksjoner både på makro -og mikronivå (Spillane et al., 2004). Min studie er på mikronivå, i betydningen skolenivå. Jeg legger følgende definisjon til grunn for det videre arbeidet:

Leadership refers to activities tied to the core work of the organization that are designed to influence the motivation, knowledge, affect, or practices of other organizational members or that are understood by organizational members as intended to influence their motivation, knowledge, affect, or practices. (Spillane, 2006 s. 11-12)

Definisjonen understreker at ledelsesaktivitetene må være knyttet til kjernearbeidet i organisasjonen. Det kan enten være aktiviteter som ledere eller lærere gjør for å påvirke andre, eller som blir oppfattet av lærere, ledere eller elever som påvirkning av dem (ibid). Ledelse behøver ikke nødvendigvis bety å skape endring, men det kan like mye bety å ta vare på situasjonen slik som den er, eller til og med motstå endringer (Cuban, 1988).

1.4 Oppgavens innhold og struktur

I kapittel 2 presenter jeg forskning som jeg mener er relevant for min studie. Jeg presenterer først forskning på Introduksjonsprogrammet i Norden. Deretter presenterer jeg ulike måter å ramme inn ledelsesforskning på, ledelse og løse koblinger for til slutt å presentere ulike forskningsresultater på distribuert ledelse som kan relateres til mine funn.

I kapittel 3 presenter jeg teori som jeg mener er relevant for å belyse forskningsspørsmålene mine. Jeg har hovedsakelig valgt teorien til James P. Spillane for å beskrive det distribuerte ledelsesperspektivet. Jeg har videre valgt begrepene til Peter Gronn: Spontant samarbeid, Intuitive samarbeidsrelasjoner og Institusjonalisert praksis for bedre å kunne forstå samhandlingen mellom aktørene i situasjonene.

I kapittel 4 beskriver jeg metodedelen. Her presenterer jeg og begrunner valg av forskningsdesign. Deretter presenterer jeg casen, hvordan jeg har foretatt utvalg, hvordan jeg har gjort datainnsamlingen og hvordan jeg har analysert denne. Det neste delkapittelet heter «Krav til kvalitet» om reliabilitet og validitet av undersøkelsen. Til slutt beskriver jeg noen etiske utfordringer.

I kapittel 5 presenterer jeg empiriske funn. Kapittelet er strukturert etter beskrivelse av hvordan jeg har gjort operasjonalisering av datamaterialet i kapittel 4.5.

I kapittel 6 drøfter jeg viktige funn som jeg mener er interessante opp mot den utvalgte teorien og tidligere forskning. Temaene som drøftes er i tillegg til å være viktige og interessante valgt ut for å kunne svare på forskningsspørsmålene mine.

I kapittel 7 er konklusjonen. Jeg gir en oppsummering av svarene på de tre forskningsspørsmålene samtidig som jeg gir en hovedkonklusjon på mine funn. Jeg antyder begrensninger av studien, og peker til slutt på hva jeg mener dette kan implisere for videre praksis og hva jeg mener det eventuelt er behov for å forske videre på.

2 Review

I dette kapittelet redegjør jeg for relevant forskning for min studie. Jeg henviser både til nasjonale og internasjonale studier. Oppmerksomheten rettes mot både hva vi vet og hvordan vi vet dette. For å finne forskning på introduksjonsprogrammet og norskopplæringen har jeg tatt utgangspunkt i databasen til Integrerings -og mangfoldsdirektoratet(IMDi). Jeg har brukt aktuelle søkeord som «introduksjonsprogram», »arbeidsrettet norskopplæring» og «ledelse av introduksjonsprogram».

Forskningen på introduksjonsprogrammet baserer seg vesentlig på Fafo rapport 2015:26 og 2017:31 skrevet på oppdrag fra IMDi for å gi en oppsummering av programmet så langt. Analysen i rapportene baserer seg både på kvalitative og kvantitative datakilder. Data til Fafo rapport 2017:31 er samlet gjennom fire separate nettsurveys til ledere og programrådgivere i introduksjonsordningen, og ledere og lærere på voksenopplæringsentre. I tillegg er det gjort casestudier i seks kommuner med intervju av programrådgivere, ledere og lærere(Djuve et al., 2017). Forskningen til Tronstad(2014 og 2015) er gjort på oppdrag fra Norsk institutt for by- og regionforskning(NIBR) henholdsvis for å sammenlikne introduksjonsprogrammet i de skandinaviske landene, og for å undersøke betydningen av organiseringen av programmet. Rapporten som ble utarbeidet er basert på flere ulike datakilder: gjennomgang av lovverk og offentlig dokumentasjon, litteratursøk og intervjuer(ibid).

For å finne forskning på distribuert ledelse har jeg søkt i universitetets databaser og i Google scholar spesielt. Jeg har brukt søkeord som «distribuert ledelse», »ledelse som praksis» og «ledelse av voksenopplæring». Jeg har i tillegg benyttet meg av «snøballmetoden» for å få tilgang til litteratur. Ved å lese i litteraturoversikten til aktuelle artikler og bøker har jeg skaffet meg tips til ny litteratur. Jeg har også brukt litteraturen jeg har fått anbefalt gjennom hele studietiden, og av veileder spesielt.

I reviewen vil jeg først vise til relevant forskning på introduksjonsprogrammet i Norden, for deretter å vise til forskning på ledelse.

2.1 Forskning på introduksjonsprogrammet i Norden

I etterkant av at Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere ble innført i 2003, har det vært gjennomført en rekke små og store studier både av organisering, implementering og resultater av ordningen i en norsk kontekst (Djuve og Kavli, 2015). Hvor introduksjonsprogrammet har sin organisatoriske forankring ser ikke ut til å ha noen målbar effekt på deltakernes resultater, men mye tyder på at den organisatoriske forankringen påvirker opplæringstilbudet og hvilke samarbeidsrutiner som er lettest å få på plass. Dette er lettest når programmet er organisert av voksenopplæringen (Tronstad, 2015). Det er store forskjeller mellom kommunene når det gjelder graden av mål -og resultatoppnåelse, og det er store forskjeller i hvilken grad introduksjonsprogrammet er forankret i politisk ledelse. Rambøll Management Consulting(Rambøll) laget en rapport for IMDi i 2011 hvor de skriver at der programmet ligger under NAV har introduksjonsprogrammet lavere prioritet hos ledere og medarbeidere og svakere forankring politisk og administrativt, enn der det har en annen organisering. Det er allikevel ikke en enkel forklaring på ulikhetene i denne organisasjonen, da det synes som om mange av kommunene gjør det samme, men oppnår forskjellig resultat. Bedre samarbeid mellom aktørene i tillegg til god lederforankring antas å ha betydning for tilfredsstillende måloppnåelse(ibid). Djuve et al.(2017) antyder at variasjonene kan ligge på individnivå, både med hensyn til deltakeres manglende forutsetninger og til kompetansen til de ansatte. I en komparativ analyse av introduksjonsprogrammet i Norge, Sverige og Danmark(Hernes og Tronstad, 2014), ser det ut til at det er mange likhetstrekk når det gjelder arbeidsrettende tiltak og mål for opplæringen, men at norske kommuner har større frihet når det gjelder organisering av denne. Ledelse *av* eller *i* voksenopplæringscenter som tilbyr opplæring blir ikke nevnt spesielt i noen av rapportene, verken de norske eller de skandinaviske, utover det at samarbeid mellom de involverte aktørene og ledelsesforankring er viktig.

Uavhengig av skoleslag er ledelse sentralt både når det gjelder skoleutvikling og læringsutbytte. Voksenopplæring som har ansvar for å tilrettelegge introduksjonsprogrammet har en særlig utfordring fordi arbeidsretting av norskopplæringen strekker seg utover den undervisningen som foregår i klasserommet. Aktiviteter som språkpraksis og norskopplæring innenfor ulike bransjer forutsetter et stort nettverk, samtidig som det kreves et utstrakt

samarbeid med NAV og flyktningetjenesten rundt hver deltaker med sin individuelle opplæringsplan. God ledelsesforankring og godt samarbeid har betydning for å få god måloppnåelse(Rambøll, 2011).

2.2 Forskning på ledelse

Jeg vil her presentere forskning på ledelse som kan være relevant i drøftingen av funn i kapittel 6 i denne oppgaven. Presentasjonen av *Ledelse som handling gjennom roller og Ledelse som praksis-roller og funksjoner* bygger på Vennebos litteraturgjennomgang (2015) om ulike måter å ramme inn ledelse på, presentert i *Profesjonelt arbeid i grensesoner Skoleforbedring på tvers av virksomheter*(Jensen, 2018). Deretter sier jeg noe om ledelse og løse koblinger. Videre henviser jeg til forskning på distribuert ledelse, for til slutt å si noe om ulik bruk av det distribuerte ledelsesperspektivet.

2.2.1 Ledelse som handling gjennom roller

Forskning på ledelse i skolen generelt har tidligere ikke vært et prioritert tema i Norge, mens vi innen amerikansk og engelskspråklig forskning kan finne mange teorier og resultater(Ottesen og Møller, 2006). Mye av denne forskningen var imidlertid sentrert rundt en sterk leder, og årsaken til resultatene som ble oppnådd i organisasjonen ble tillagt denne (ibid).

Fra å anerkjenne ledelse som individuelle handlinger forbeholdt en formell leder, som oftest rektor på skolen, begynte synet på ledelse på 1980-tallet å dreie seg om kvaliteter ved organisasjonen. Fokuset var ikke lenger på en sterk leder, men på relasjonen mellom lederen og dem han var satt til å lede(Gronn, 1996,Jensen, 2018). Forskningen var opptatt av å se på lederes forståelse av å lede endringsarbeid i organisasjonen, samtidig som den var opptatt av å se på hva som påvirket denne forståelsen(Jensen, 2018). Funn viser at mange skoleledere var gode til å lede endringsarbeid i klasserommet gjennom «instructional leadership», samtidig som de tok mye ansvar for å legge til rette for dette gjennom visjonsbygging og oppmuntring, og ved å bruke ressurser riktig for å få til endring(ibid). Men selv om forskningen hadde gjort en dreining mot å se på ledelse av en organisasjon som en helhet, var fortsatt det meste av fokuset på formell ledelse, og lite på ledelse som praksis(Gronn, 1996,Jensen, 2018).

2.2.2 Ledelse som praksis- roller og funksjoner

Fra begynnelsen av 2000 -tallet gjorde forskning på ledelse enda en ny dreining ved å studere ledelse fra et distribuert perspektiv(Harris, 2009). Ledelse er ikke lenger et resultat av enkeltmenneskers handlinger, men ledelse blir sett på som noe som vokser fram og utvikler seg i interaksjonen mellom menneskene som arbeider sammen(Woods et al., 2004). Forskning innenfor det distribuerte perspektivet blir orientert mot praksis(Jensen, 2018). Rektors rolle og funksjon blir av mange fortsatt sett på som viktig i skolen, spesielt for å legge til rette for endringsarbeid, men også for ledelse av skolen generelt(Harris, 2009). Vennebo(2015) hevder imidlertid at mye av den forskningen som finner sted om ledelse fortsatt dreier seg om personlige kvaliteter hos dem som er formelle ledere og om kvaliteter i organisasjonene, på tross av det endrede synet på ledelse.

2.2.3 Ledelse og løse koblinger

Tradisjonelt har det ikke vært rektors rolle å lede det pedagogiske arbeidet ved skolen, men det har heller vært å ha ansvar for det organisatoriske rundt undervisningen(Lillejord, 2011). Lærerne jobbet tidligere stort sett isolert fra hverandre, gav hverandre begrenset informasjon om arbeidet og hadde lite erfaringsutveksling uten innblanding fra rektor. Dette ble omtalt som løse koblinger som innebar lite kunnskapsoverføring mellom de ulike enhetene i organisasjonen(ibid). Forskning fra det amerikanske offentlige skolesystemet på 90-tallet viste eksempelvis store variasjoner i arbeidsprosesser, metoder og resultater innenfor samme avdeling på samme skole (Meyer og Rowan, 1992).

Teorien om løse koblinger legger til grunn at alle avgjørelser som angår opplæringen tas i klasserommet, og at det er lærerne som bestemmer innhold, metoder og organisering av denne. Dette har imidlertid endret seg, og i det norske skolesystemet stilles det nå krav om at rektor også skal involvere seg i det pedagogiske arbeidet(Lillejord, 2011). Det kommer tydelig fram i offentlige styringsdokumenter som i Stortingsmelding 19 (2009-2010)*Tid for læring*, hvor det forventes tydelig ledelse på alle skolens områder. Rektor har fått økt ansvar for det faglige arbeidet i skolen, og det forventes en innstramning av løse koblinger(Lillejord, 2011).

2.2.4 Forskning på distribuert ledelse

Siden begrepet «distribuert ledelse» ble lansert innenfor psykologiforskning tidlig på 1950-tallet, har flere forskere studert dette (Ottesen og Møller, 2006). Teorien har fokus på samhandling mellom ledere og medarbeidere, og deres felles ansvar for å fatte beslutninger og gjennomføre dem i praksis (Bush og Glover, 2003). Da teorien er relativt ny, er det lite forskning som viser sammenhengen mellom distribuert ledelse og elevers læring, men det er gjort forskning som viser at distribuert ledelse er positivt for utvikling av skolen generelt (Harris et al., 2007). De positive effektene som er funnet er økt fokus på skoleutvikling og endring og mer ansvar til lærerne, noe som igjen gir større motivasjon for arbeidet og sterkere fokus på faglighet og kompetanseutvikling (ibid).

Kritikere av denne teorien hevder blant annet at det er vanskelig å identifisere ledelse, fordi det er vanskelig å skille ledelse fra andre aktiviteter i organisasjonen (Ottesen og Møller, 2006). Noen hevder også at hvis lederansvar skal distribueres bør dette gis til dem som kan ta beslutninger i forhold til kunnskapsfeltet, og hvis ledelse skal distribueres må det foregå på en systematisk måte (Harris et al., 2007).

Blant anerkjente forskere på teorien om distribuert ledelse finner vi James P. Spillane og Peter Gronn.

Spillane (2006) viser blant annet til en større studie fra Adams School on Chicago `S South Side hvordan ledelse blir distribuert blant ledere i formelle ledelsesposisjoner og blant vanlige klasselærere. Klasselærere påtar seg lederoppgaver som bidrar både til endring i skolens visjoner og til nye måter å implementere arbeidet på (ibid). Studien viser også at distribusjon av ledelse mellom formelle og uformelle ledere varierer avhengig av ledelsesrutiner, skolefag, type skole, skolens størrelse og hvor langt skolen har kommet i utviklingen av sitt lederteam.

Ytterligere forskning støtter opp om noen av disse funnene:

En studie gjort av Portin, Schneider, DeArmond og Gunlach (2003) viser at graden av distribusjon avhenger av skoletype; private skoler og kategorien «andre typer skoler» utøver større grad av distribuert ledelse enn det offentlige skoler gjør.

En studie av Camburn, Rowan og Taylor (2003) viser at små skoler har mer distribuert ledelse enn store.

Alma Harris(2002) fant i en studie at graden av distribuert ledelse var avhengig av hvilket utviklingsstadiet skolen var på, og at «tid» var en viktig variabel i prosessen.

Graden av distribuert ledelse kan likedan være avhengig av oppgaven som skal gjøres eller faget det undervises i. Funnene i forskningen til Spillane, Diamond og Jita(2003) viser at det er større grad av distribusjon i språkfag enn i realfag.

Gronn (2002) har i sin forskning fokusert på ulike mekanismer for koordinering av handlinger som til sammen utgjør ledelse. Han fant blant annet at ledelse ikke bare oppnås gjennom tilrettelegging eller institusjonalisering, men i tillegg gjennom etterfølgernes spontane og intuitive behov for å løse ledelsesoppgaver.

Ovando(1994) viser til en studie av skoler der distribuert ledelse har blitt implementert at tid til å møtes og samarbeide med hverandre er en sentral faktor for suksess.

Jorun Møller(2006) viser til en casestudie fra en videregående skole i Norge, hvor hun studerte demokratisk skoleledelse i praksis med vekt på distribuert ledelse og elevmedvirkning. I studien fant hun blant annet at skoleledelse ikke bare er en rolle-basert funksjon tillagt en person, men at ledelse må forstås som et nettverk av relasjoner, strukturer og kulturer. Hun fant samtidig at skolens formelle ledelse har en viktig rolle, blant annet ved å mediere og implementere pålegg fra eksterne, som for eksempel statlige føringer, så de kan bli integrert i skolens verdier.

Videregående skoler og voksenopplæringssteder har noen fellestrekk som alder på elever/deltakere, relativt stor ulikhet når det gjelder elevers individuelle behov og stor vekt på faglig innhold i undervisningen. På bakgrunn av dette mener jeg det er mulig å se en viss likhet mellom disse utdanningsinstitusjonene.

2.2.5 Forskjellig bruk av det distribuerte perspektivet

Både Gronn(2002) og Spillane(2006) ønsker å fremstille det distribuerte perspektivet som et verktøy for å tenke og reflektere omkring ledelse. Det beskriver hvordan ledelsespraksis er. Det er et verktøy til å reflektere over ledelsesoppgaver og ansvarsfordeling, over ledelse som praksis med fokus på interaksjonen mellom ledere og etterfølgere, og over sider ved situasjonen(Ottesen og Møller, 2006). Sett på denne måten som et deskriptivt perspektiv for å forstå det som observeres behøver ikke det distribuerte perspektivet å ha den samme

verdiforankringen som for eksempel demokratisk ledelse(ibid). I litteraturen finner vi imidlertid også argumenter for å bruke det distribuerte perspektivet normativt. Som normativt perspektiv er det noe som bør etterleves. Argumentene er blant annet at ved å bruke det distribuerte perspektivet som norm for skolens utvikling vil de samlede kognitive ressursene som fins i personalet kunne gjøre det lettere å nå skolens mål(Leithwood et al., 2007). Sett ut ifra dette ståstedet vil det distribuerte perspektivet anses å være av pragmatisk karakter. Leithwood et al.(2004)fastslår at det er et stort behov på mer forskning på distribuert ledelse hvis det skal fastholdes som en norm.

På tross av uenighet om betydningen av hvordan det distribuerte perspektivet bør brukes er det enighet om at rektors rolle har stor betydning(Gronn, 2010,Spillane et al., 2001)Rektors rolle knyttes som tidligere nevnt spesielt opp til visjonsbygging og endringsarbeid, men også til å skape tillit, til tilrettelegging for samarbeid og til støtte for lærernes profesjonelle utvikling(Spillane et.al, 2001). Gjennom rektors mandat som øverste leder av skolen er det ikke alle oppgaver som det er mulig å distribuere, og der vil rektors rolle fortsatt ha stor betydning(ibid).

3 Analytisk ramme

I dette kapittelet presenterer jeg først opphavet til et distribuert perspektiv på ledelse, før jeg presenterer dette som et perspektiv. Det distribuerte perspektivet fremstår som et teoretisk rammeverk for å forstå ledelse. Det har to sider; leader-plus og ledelse som praksis (Spillane, Camburn & Pareja, 2007). Jeg vil redgjøre for begge før jeg posisjonerer egen studie innenfor en “ledelse som distribuert praksis” tilnærming. Videre presenteres Gronns (2002) begreper for ulike typer samhandling i ledelse som distribuert praksis. Begrepene vil være sentrale i senere analyse og i drøfting av funn i kapittel 6.

3.1 Opphavet til et distribuert ledelsesperspektiv

Distribuert ledelse ble lansert som begrep innenfor sosialpsykologien allerede på 50-tallet, men gjorde seg gjeldende innenfor organisasjonsteori først på 90-tallet. Det ble førts da Gronn(2002) og Spillane(2006) videreutviklet det til å gjelde skoleledelse at flere begynte å fatte interesse for dette innen skoleforskning(Ottesen og Møller, 2006). Innenfor det distribuerte perspektivet må ledelse først og fremst forstås som en praksis som utgjør summen av enkeltindividers roller, strategier og egenskaper. Utfordringen blir å undersøke hvordan praksisen strekker seg over formelle og uformelle ledere, over dem som ledes og de konkrete og abstrakte verktøyene som er i bruk. Ledelse vokser fram i interaksjonene mellom aktørene og konteksten hvor det skjer ledeshandlinger(ibid).

3.2 To teoretiske tilnærminger

Det teoretiske perspektivet har i følge Spillane(2006) to sider: Leader -plus og ledelse som praksis.

3.2.1 Leader-plus

Distribuert ledelse er ikke det samme som delt ledelse, men distribuert ledelse innrømmer behovet for flere ledere i skolen(Spillane, 2006). Begrepet «ledere» i skolesammenheng forbindes ofte med rektor, avdelingsleder eller undervisningsinspektører, det vi si de som har formelle ledelsesfunksjoner. I tillegg til dem med formelt lederansvar har også skolens lærere

både som individ eller gruppe ansvar for mange lederoppgaver i skolen. Et eksempel på dette er teamlærere som har ansvar for oppgaver innen pedagogisk ledelse og for å skaffe vikarlærere ved behov i den gruppen de leder. Ledelse kan strekke seg over formelle og uformelle ledere, men det kan også strekke seg over nettverket som skolen har kontakt med. I grunnskolen kan dette for eksempel være representanter for foreldre som leder for FAU og klassekontakt for en klasse. I voksenopplæringen kan det være representanter for NAV eller flyktningetjenesten. Arbeidsgivere som tilbyr språkpraksisplasser kan også utgjøre en del av et slikt nettverk ved å påta seg lederoppgaver for tilrettelegging og oppfølging av deltakere på arbeidsplassen.

Hvor mye ledelse er distribuert mellom ulike ledere er avhengig av funksjoner og rutiner, undervisningsfag, type skole og skolestørrelse. Det kan også være avgjørende hvor langt skolen har kommet i utviklingen av skolens lederteam (Spillane, 2006). Distribusjon av ledelsesrutiner kan skje på minst tre ulike måter, ved at ledere har et avgrenset ansvar for bestemte ledelsesoppgaver, at de samarbeider om ledelsesoppgavene og har felles ansvar for oppgavene, eller har parallelt ansvar for mange av de samme oppgavene. Det siste kan potensielt gi forskjellige resultater og endatil føre til ledelses handlinger som kommer i konflikt med hverandre (ibid). Når skoler utenfor det offentlige systemet og små skoler har større grad av distribuert ledelse kan det ha en naturlig sammenheng. Store skoler krever et større formelt lederteam fordi organisasjonen er mer krevende å lede, enn en mindre skole der både ledere, lærere og elever arbeider tettere på hverandre.

3.2.2 Ledelse som praksis

I følge Spillane (2006) er distribuert ledelse først og fremst en ledelsespraksis. Det er en praksis som oppstår i interaksjonen mellom ledere, etterfølgere; dem som ledes og siter ved situasjonen som verktøy og rutiner (Spillane, 2006 s.3). Hvert av disse elementene er like viktige. Situasjonen både defineres gjennom ledelsespraksis og blir definert av denne (ibid). En viktig dimensjon er i tillegg begrepet «tid». Illustrasjonen til Spillane (2006) viser dette på en tydelig måte:

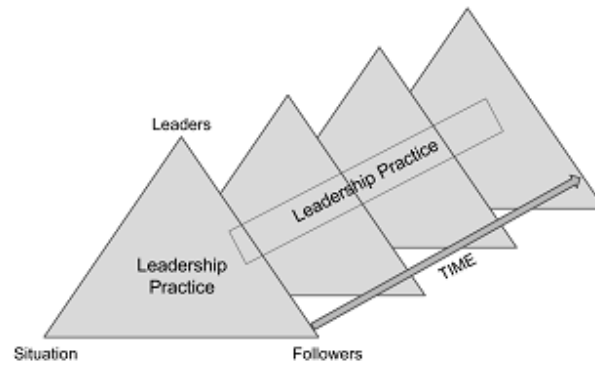


Figure 1. Leadership Practice from a Distributed Perspective. (Spillane, 2006 s.3)

Det første triangelet i illustrasjonen viser hvordan de tre elementene; ledere, etterfølgere og situasjon er knyttet sammen og danner enheten som utgjør ledelsespraksis. Illustrasjonen viser hvordan situasjonene kan gripe inn i hverandre og hvordan interaksjonen mellom aktørene henger sammen og danner en enhet. Elementet «tid» er med å danne ledelsespraksis innenfor en periode som kan være kort eller lang (Spillane, 2006). Ledelse kan skje spontant innenfor et kort tidsrom, og vil da kunne defineres innenfor det første triangelet, men det kan også strekke seg over lengre tid. En ledelsehandling kan skje i et kort øyeblikk når kollegaer møtes og blir enige om noe utenfor klasseromsdøra. Ledelse kan strekke seg over et teammøte på 30 minutter eller over møter som regelmessig gjentar seg gjennom et helt år. Det essensielle er hvordan ledelse strekker seg utover mer enn formelle ledere, og hvordan dette sammen med etterfølgere og situasjonen konstituerer ledelsespraksis.

Når ledelse forstås som praksis blir fokuset på hvordan ledelse skjer, og ikke på resultatene (Spillane, 2006). Det praktiske aspektet refererer til hvordan ledelse skjer innenfor avgrenset tid og på et avgrenset sted (Spillane, Camburn & Pareja, 2007) Når en ledelsehandling må skje raskt og det er en «nødsituasjon» må individet handle ut ifra refleks og individuelle disposisjoner. Slike situasjoner kan være kritisk i forhold til interaksjonen (ibid).

Det distribuerte perspektivet fremmer praksis som et produkt av ledere, etterfølgere og situasjonen. (Spillane, 2006). Praksis dannes gjennom interaksjonen av disse tre elementene. Dette betyr imidlertid ikke at individuelle handlinger er uviktige, eller at individuell kunnskap og individuelle handlinger er irrelevante for å forstå praksis, men det flytter fokuset bort fra disse til interaksjonen mellom ledere, etterfølgere og situasjonen (Spillane, Camburn & Pareja, 2007).

For å kunne forstå og diskutere distribuert ledelse som praksis er det noen begreper som er sentrale.

Etterfølgere

Spillane(2006) bruker begrepet «etterfølgere» på dem som blir ledet. Dette kan assosieres med passivitet, og det kan oppfattes negativt hvis det tolkes som om etterfølgere er de som lar seg lede i en hver situasjon, og det dermed er med på å opprettholde sosiale skiller mellom dem som arbeider sammen(Spillane og Diamond, 2007). Skillet mellom ledere og etterfølgere er imidlertid førts og fremst analytisk, da det analytiske perspektivet tilsier at folk i skolen beveger seg ut og inn av rollen som ledere eller etterfølgere avhengig av situasjonen(ibid). Alle kan ta på seg lederansvar, både de som er definert som formelle ledere, og etterfølgere som tar lederansvar i spesielle situasjoner. Dette setter dermed etterfølgere i en unik situasjon både når det gjelder ansvarliggjøring og motivasjon(Spillane, 2006). Når flere lærere er med å ta ansvar for oppgaver på skolen vil det gi økt motivasjon ved følelsen av å bli sett og gitt tillit. Dette vil igjen ha en positiv effekt på elevenes læringsutbytte.

Situasjonen

Situasjonen er et viktig begrep i det distribuerte perspektivet, for det er situasjonen som definerer hvem som tar lederansvar, samtidig som ledelse defineres av situasjonen hvor det skjer ledelse. Situasjonen både formes av- og former ledelsespraksis(ibid). Fra et distribuert perspektiv er ikke situasjonen bare noe som påvirker hva ledere gjør, men den konstituerer ledelsespraksis(Spillane og Diamond, 2007). Uti fra en sosiokulturell forståelse kan situasjonen defineres som det handlingsrommet hvor det foregår ledelse, og situasjonen blir dermed en integrert del av dette handlingsrommet (Spillane et al.,2004).Forstått på denne måten er ikke situasjonene noe som er løsrevet fra praksis eller påvirker praksis utenfra, men gir i stedet form til ledelsespraksis mellom ledere og etterfølgere innenfra(Spillane og Diamond,2007).

Det fins mange situasjoner for ledelse i skolen. Vi kan vel si at det bare er situasjoner som krever en form for ledelse, da skolen består av elever og lærere som alle har en relasjon til hverandre. Det er mange akutte situasjoner som krever umiddelbar handling, men også situasjoner som kan ledes fram på bakgrunn av rutiner. Situasjonene er ikke noe som er løsrevet fra skolehverdagen, men de krever lederhandling ut ifra den aktuelle situasjonen.

Verktøy og rutiner

To av de viktigste elementene for å forstå ledelsespraksis er verktøy og rutiner. Verktøy og rutiner representerer medierende artefakter i situasjonene og opptrer som bindeledd mellom de ulike aktørene (Spillane & Diamond, 2007).

Verktøy (tools) kan eksempelvis være materielle verktøy som møteplaner for lærerne, individuelle opplæringsplaner for deltakere og ulikt undervisningsmaterieell i arbeidsrettet opplæring som IKT og nettundervisning. Men det kan også være abstrakte artefakter som avsatt tid til samarbeid, hvordan arbeidsrom er lokalisert i forhold til hverandre for å få til samarbeid, tilgjengelighet av møterom og inndeling av arbeidsdagen. Ulike sider ved språket må også regnes med som medierende artefakter som kan påvirke situasjonen, for eksempel vokabular og retoriske strategier (Spillane et al., 2004). Kroppsspråk kan også representere et verktøy i ledelse.

For at det ikke skal bli kaos i skolehverdagen må det finnes en del rutiner som organiserer arbeidet. Rutinene er på liknende måte som verktøyene med på å gjøre samarbeidet smidige mellom aktørene. Rutinene er et mønster av aktiviteter som skjer i organisasjonen. De kan eksempelvis være konkrete som ansvar for bestilling av undervisningsmaterieell og oppmelding til norskprøver, men de kan også være mindre konkret som rutiner knyttet til undervisningsmetoder og skoleutvikling. Både verktøy og rutiner er en del av forutsetningene for å løse oppgavene i skolen. De både konstituerer -og konstitueres av hverandre. De er ikke bare tilfeldigheter, men de både aktiviserer og begrenser praksis (Halverson, 2003) I følge det distribuerte perspektivet kan derfor både ledere og etterfølgere forholde seg til de samme rutinene selv om de ikke alltid er enige- og endatil ikke alltid har samme ambisjoner og mål. Verktøy og rutiner muliggjør en distribuert ledelsespraksis på tross av ulike oppfatninger av hva som er riktig handling i situasjonene (Spillane, 2006).

3.3 Begreper for ulike typer samhandling

Når vi rammer inn ledelse på denne måten og betrakter ledelse som en praksis som oppstår i interaksjon mellom ledere, etterfølgere og dem som ledes, blir samhandling et viktig fokus knyttet til undersøkelser og refleksjon av ledelsespraksis (Ottesen og Møller, 2006). Både

Spillane(2006) og Gronn(2002) brukere en tredeling for å beskrive hvordan ledelse konstitueres gjennom samhandling mellom mennesker avhengig av oppgavene som skal løses(Ottesen og Møller, 2006). Spillane(2006) viser hvordan ledelse konstitueres avhengig av oppgaver og aktivitet, og hvordan noen oppgaver krever tettere samarbeid for å oppnå felles mål, mens andre kan utføres individuelt. I tillegg krever en del oppgaver visse rutiner for at de skal bli ivaretatt på en forsvarlig måte (Ottesen og Møller, 2006 s.138). I skolen som organisasjon kan vi finne oppgaver som krever alle disse tre formene for samhandling.

Gronn(2002) skiller mellom to ulike måter å forstå begrepet «distribuert ledelse» på; enten i et additivt eller i et holistisk perspektiv. Distribuert ledelse sett ut ifra et additivt perspektiv forstår ledelse som summen av alle ledeseshandlinger som finner sted i organisasjonen. Ledelse er summen av alle individuelle handlinger, men er uavhengig av om den som utfører ledeseshandlingen har en formell eller en uformell posisjon. Ledelse utvikles som et resultat av ulike samhandlingsmønstre i organisasjonen(ibid). Ut ifra en holistisk forståelse av distribuert ledelse er ledelse mer enn summen av enkelthandlinger. Utførelsen av arbeidet er avhengig av gjensidig tillit (Gronn, 2010), og fokuset er på samhandlingen mellom ledere, medarbeidere og deres felles ansvar for oppgavene og aktivitetene i organisasjonen, ikke på enkeltindividens handlinger i kollegiet.(Gronn, 2002).

Gronn (2002) skiller klart mellom tre ulike måter å observere og forstå denne samhandlingen på:

- *Spontant samarbeid*: To eller flere individer kommer spontant sammen for å løse en oppgave. Dernest går de fra hverandre, og samarbeidet blir ingen varig ordning. Mange situasjoner i skolen skjer spontant og krever rask handling uten mye tid til å planlegge. Dette forutsetter at de som jobber sammen har tillit til hverandre og føler trygghet i situasjonen.
- *Intuitive samarbeidsrelasjoner*: To eller flere personer utvikler gjensidige tillitsrelasjoner over tid, ofte basert på vennskap eller nære arbeidsrelasjoner. Partene oppfatter seg selv som gjensidige bidragsytere i situasjon. Det utvikler seg et samarbeid over tid som baserer seg på et gjensidig tillitsforhold mellom partene i forhold til ledelse av ulike oppgaver. Innenfor denne kategorien samarbeid kan vi blant annet finne samarbeid om klasser eller grupper av elever, og samarbeid om undervisningsopplegg på tvers av grupper.

- *Institusjonalisert praksis*: Formelle struktur er blitt institusjonalisert, for eksempel ved etablering av lærerteam. Det kan også være enkelte lærere eller grupper av lærere som har fått avsatt tid til å utføre bestemte oppgaver for å løse oppgaver som fellesskapet kan dra nytte av. Slike organisasjonsformer bygger gjerne på erfaring og læring gjennom spontant og intuitivt samarbeid, og er ofte et ønske om sterkere regulering av eksisterende uformelle relasjoner.

I disse tre gruppene ser vi at det er relasjonen mellom personene som står i sentrum for ledesleshandlingene. Sammen med verktøyene som er til rådighet vil menneskene sammen kunne løse ledelsesoppgaver. Valg av «strategi» og hvordan oppgaven løses er avhengig av hva som skal gjøres. Den nødvendige kompetansen vil være å finne i organisasjonen (Spillane et al., 2004), og avhengig av behov vil hvert individ kunne bidra i fellesskapet med sin kompetanse.

3.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg først presentert opphavet til det distribuerte ledelsesperspektivet, før jeg deretter presenterer distribuert ledelse slik jeg vil bruke det som et analytisk rammeverk i denne oppgaven. Jeg presenterer de to teoretiske tilnærmingene: leader-plus og ledelse som praksis. Som en del av ledelse som praksis presenterer jeg «nøkkelbegrepene»: etterfølgere, situasjon og verktøy og rutiner som en del av det teoretiske rammeverket. Til slutt presenterer jeg Gronns tre ulike måter å observere og forstå samhandling i organisasjonen på: Spontant samarbeid, Intuitive samarbeidsrelasjoner og Institusjonalisert praksis.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for den metodiske tilnærming jeg har valgt for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene med. Deretter vil jeg beskrive hvordan jeg har valgt ut casen og utvalg av informanter. Videre beskriver jeg datainnsamlingen og hvordan jeg har analysert dataene. Til slutt vurderer jeg undersøkelsen i forhold til krav om kvalitet og gjør noen etiske refleksjoner rundt måten jeg har gjennomført denne på.

4.1 Design

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign og gjennomfører en casestudie ved ett voksenopplæringscenter, hvor jeg gjennom intervjuer med rektor og lærere søker å avdekke informantenes opplevelser av ledelsespraksis i norskopplæringen til deltakerne i introduksjonsprogrammet. Kvalitativ forskning inngår i en fortolkende og forstående tradisjon hvor det er interesse for å forstå sosiale fenomener slik aktørene selv beskriver og oppfatter dem (Kvale & Brinkmann, 2015). I en kvalitativ intervjuundersøkelse kan jeg få fram aktørens forståelse av egne handlinger, og hvilken mening disse gir (ibid).

Jeg har valgt en casestudie, da det er en ofte foretrukket metode når det i problemstillingen spørres «hvordan» eller «hvorfor» (Yin, 2014). Det defineres som en studie som undersøker et fenomen i dets daglige kontekst og virkelige liv (ibid). Dette passer godt med mitt formål, da jeg ønsker å gå i dybden og få tykke beskrivelser som kan hjelpe meg til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven.

For å få relevante data har jeg valgt å intervju rektor alene og foreta to gruppeintervjuer med lærerne ved voksenopplæringscenteret. Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få en helhetlig forståelse av bestemte forhold, eller utvikle ulike teorier og hypoteser om forhold i samfunnet generelt (Grønmo, 2004). Hensikten med min studie er å få dypere innsikt i hvordan ledelsespraksis erfares av rektor og lærere i voksenopplæringen, og gjennom dette få en bredere og mer helhetlig forståelse av fenomenet jeg undersøker.

En kvalitativ intervjuundersøkelse er fleksibel fordi jeg kan justere og tilpasse spørsmålene underveis i intervjuet og oppklare eventuelle misforståelser og uklarheter. (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg kan også stille tilleggsspørsmål. Det var nødvendig å endre noe på

spørsmålene underveis, da informantene i min undersøkelse fant noen av de situasjonene hvor jeg antok at det kunne forekomme distribuert ledelse enten som uinteressante eller uaktuelle. Dette gav meg gode, tykke beskrivelser av de dataene jeg fikk, samtidig som jeg ser faren for at dette kan svekke validiteten i studien, da det kan føre til at jeg får for ulike svar i de forskjellige intervjuene, og tolkningen dermed blir forskjellig (Grønmo, 2004).

4.2 Case

Voksenopplæringscenteret som er casen i denne oppgaven ligger i et tettsted i en middels stor kommune på Østlandet.

Senteret betjener én annen kommune i tillegg til egen, og tilbyr norsk med samfunnskunnskap, introduksjonsprogram for voksne innvandrere, tilpasset grunnskoleopplæring og spesialundervisning for voksne. Senteret tilbyr per i dag ikke undervisning i grunnskolefag, så denne tjenesten kjøpes fra andre kommuner til de deltakerne som trenger det.

Voksenopplæringscenteret har hovedansvar for den praktiske gjennomføringen av tiltakene i introduksjonsprogrammet, men samarbeider tett med NAV og flyktningetjenesten som har hovedansvar for etablering og kvalifisering av flyktingene.

Voksenopplæringscenteret hadde cirka 150 registrerte deltakere siste år, av disse var omkring 50 deltakere på introduksjonsprogrammet. Deltakerne i norsk og samfunnskunnskap og deltakerne i introduksjonsprogrammet får undervisning i de samme gruppene, unntagen to timer hver morgen når deltakere i introduksjonsprogrammet har undervisning alene.

Det er ansatt 6 lærere i tillegg til rektor som er den eneste med formelt lederansvar. En lærer har avsatt tid som språkpraksiskoordinator for å skaffe -og følge opp språkpraksisplasser, og en lærer har avsatt ekstra tid til å arbeide med IKT. En lærer får tildelt tid som stedfortreder for rektor ved behov. Alle lærerne fungerer som kontaktlærere.

4.3 Utvalg

Et viktig kriterium for utvelgelse av voksenopplæringscenter var at det hadde ansvar for tilrettelegging av all opplæringen til deltakerne i introduksjonsprogrammet. Som jeg har skrevet i innledningen har omtrent halvparten av voksenopplæringscenterne bare ansvar for norskopplæringen, og ikke for de utvidede tiltakene i programmet. Det var viktig for meg å velge et opplæringscenter med ansvar for alt, da jeg uti fra erfaring antok at jeg ville finne flere eksempler på distribuert ledelse og mer samarbeid mellom aktørene i et voksenopplæringscenter som tilrettelegger for hele introduksjonsprogrammet, enn bare de som tilbyr norskopplæring.

Det neste kriteriet jeg valgte ut ifra var størrelsen på opplæringscenteret. Med henvisning til reviewet er det forskning som viser at små skoler har større grad av distribuert ledelse enn store skoler.

Opplæringscenteret jeg tok kontakt med ligger på Østlandet og er relativt lite. Jeg ba om å få intervjuere rektor individuelt, og i tillegg ha to gruppeintervjuer med lærerne. Da voksenopplæringen ikke har så mange lærere kunne disse deles i to grupper så alle kunne være med på intervjuene.

Rektor tok kontakt med lærerne og spurte om de kunne tenke seg å være med på prosjektet. De ble forelagt samtykkeskjemaet på forhånd hvor det blant annet sto om anonymitet, om hvordan dataene ville bli behandlet og om temaet for undersøkelsen. Alle sa seg villige til å delta, og rektor organiserte lærerne i to grupper avhengig av spor og nivå de underviste på.

Jeg kjente ikke rektor og lærerne i caseskolen på forhånd. Jeg hadde funnet skolen ut ifra de to kriteriene jeg hadde satt for gjennomføring av undersøkelsen. Da jeg foretok piloteringen gjorde jeg det på egen arbeidsplass. Da hadde jeg forkunnskaper så jeg å kunne justere det jeg trengte i det videre arbeidet, men det svekket muligens validiteten i pilotprosjektet. Ved ikke å kjenne skolen eller informantene på forhånd hadde jeg et uinntatt forhold til informasjonen jeg fikk.

4.4 Datainnsamling

Jeg har valgt semistrukturert intervju som intervjuform. Det semistrukturerte intervjuet likner mye en samtale, samtidig som det tar utgangspunkt i en intervjuguide og har et klart mål gjennom bestemte temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg tok forskningsspørsmålene som utgangspunkt for min intervjuguide, og utarbeidet spørsmål som jeg antok ville gi meg mest mulig informasjon for å kunne svare på dem. Av min veileder hadde jeg på forhånd fått anbefalt å ha færre - og flere åpne spørsmål enn den intervjuguiden jeg opprinnelig hadde utarbeidet. Dette gjenspeiler seg i problemstillingen min hvor jeg etterspør refleksjoner om hvordan ledelse praktiseres. Da jeg ønsker å gå dypere inn i situasjonene som informantene trakk fram i sin arbeidshverdag var det stadig behov for å stille tilleggs spørsmål for å få fyldigere og mer utfyllende informasjon. Jeg hadde to intervjuguides, en for rektor og en for lærerne, med en liten forskjell ut ifra de ulike funksjonene de har i skolehverdagen.

Hvert intervju varte cirka en time. Rektor stilte sitt kontor til disposisjon, og vi satt rundt et ovalt bord i en god og avslappende atmosfære med kaffe på bordet. Alle informantene var åpne og ville gjerne komme med informasjon og synspunkter som kunne gi svar på de spørsmålene jeg stilte. Da dette er innenfor et fagfelt som jeg har god kjennskap til, var det lett både å få en relasjon til informantene og å forklare hva jeg var ute etter.

Jeg gjorde lydopptak av intervjuene og transkriberte dem selv. Jeg var på forhånd klar over at transkribering var en krevende oppgave, men transkriberingen ble ekstra krevende da jeg stilte mange åpne spørsmål der informantene hadde mye å fortelle.

4.5 Analyse av intervjuundersøkelsen

I følge Grønmo (2004) er ikke analysering av det innsamlede materialet bare noe som foregår i en bestemt fase, men det foregår både samtidig med datainnsamlingen, og blir videreført og avsluttet etter den. Jeg transkriberte hvert enkelt intervju etter at det var gjennomført, da det var omtrent en uke mellom dem. Samtidig med transkriberingen begynte jeg å analysere dataene i tankene, men det var ikke systematisk. Den systematiske analyseringen begynte først etter at alle intervjuene var analysert. Jeg var alene som intervjuer, og den situasjonen opplevde jeg så intens at jeg ikke så meg i stand til å analysere noe i den fasen.

Grunnlaget for dataanalysen er det innsamlede materialet. Jeg har studert alt materialet gjentatte ganger og har funnet det riktig å systematisere det på følgende måte:

Ført har jeg delt inn datamaterialet i to hovedgrupper som jeg vil kalle «arenaer» for distribuert ledelse.

Den første arenaen er «Ledelsespraksis i tilknytning til situasjoner i- og rundt klasserommet». Den andre arenaen er «Ledelsespraksis i tilrettelegging av opplæringen».

Med utgangspunkt i denne todelingen har jeg systemisert datamaterialet videre med utgangspunkt i situasjoner og tilhørende verktøy som jeg har fått informasjon om, og den videre inndelingen har blitt som følgende:

Ledelsespraksis i tilknytning til situasjoner i -og rundt klasserommet:

Norskopplæring i klasserommet og individuell tilrettelegging av undervisningen.

Morsmålstøtte i begynneropplæringen.

Tilgjengelige verktøy og rutiner i tilknytning til klasseromsundervisningen.

Språkpraksis-norskopplæring utenfor klasserommet.

Ledelsespraksis i tilrettelegging av opplæringen:

Formelle møter i kollegiet som verktøy for tilrettelegging av opplæringen

Uformelt samarbeid som verktøy i tilrettelegging av opplæringen

Samhandling med flyktningetjenesten

Jeg har i praksis systemisert og benyttet meg av nesten alt det innsamlede materialet. I den grad noe er valgt bort er det fordi det ikke har hatt relevans for forskningsspørsmålene og problemstillingen.

I tillegg til det innsamlede materialet er teorien om distribuert ledelse som jeg har skrevet om i teorikapittelet også en viktig del av analysen. I analysen begrenser jeg hovedsakelig teorien til Spillane(2006) om ledelse som distribuert praksis. Jeg vil hovedsakelig anvende Gronns(2002) begreper for ulike typer samhandling i distribuert ledelse i drøftingen.

Analysen er beskrivende, da de «tykke» beskrivelsene som informantene har gitt blir brukt som en viktig del av analysen, men den kan også være fortolkende hvis jeg sammenfatter eller tolker det informantene sier.

Jeg har ikke vurdert å bruke noe spesielt analyseverktøy, og det er i følge Kvale & Brinkmann(2015) heller ikke nødvendig hvis man har god teoretisk kunnskap om det som er temaet for undersøkelsen. Etter at inndelingen -og grupperingen av det innsamlede materialet var foretatt brukte jeg manuell fargekoding. Kodingen er inndelt slik at den skal gi svar på de tre forskningsspørsmålene. Eksempel på fargekoding er tilgjengelig i Vedlegg 2.

4.6 Krav til kvalitet

Det er to sentrale begreper når det gjelder krav til kvalitet i forskning, og det er reliabilitet og validitet(Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil her gjøre en vurdering om hvorvidt min undersøkelse tilfredsstillende til kravene til troverdighet.

Reliabilitet handler om forskningsresultatens konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabiliteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og dataene som blir innsamlet er pålitelige (Grønmo, 2004). I kvalitative undersøkelser settes dette gjerne i forbindelse med hvorvidt det er samsvar mellom datainnsamling som blir foretatt om det samme fenomenet, men på ulike tidspunkt(Grønmo, 2004, Kvale & Brinkmann, 2015). Det er høy reliabilitet i undersøkelsen når det er stort samsvar mellom data samlet inn på ulike tidspunkt. Reliabilitet kan også dreie seg om ekvivalens. Høy ekvivalens betyr at det er stort samsvar mellom data som er samlet inn med samme undersøkelsesopplegg, men er foretatt av forskjellige personer (Grønmo, 2004).

Som deltidsstudent med begrenset tid har ikke dette vært mulig å gjennomføre slik som det ideelt kunne ha vært gjort.

Jeg foretok tre intervjuer med et opphold på ei uke mellom hvert intervju. De siste to intervjuene var med lærerne som er en relativt homogen gruppe i voksenopplæringssammenheng, da alle underviser i tilnærmet det samme. Alle intervjuene ble foretatt inne på rektors kontor, hvert intervju varte ca. en time og på samme tidspunkt på dagen. Dette har vært faktorer som jeg mener har bidratt til å styrke troverdigheten i de dataene jeg har fått. Hvis jeg skal trekke fram en av disse faktorene som

spesielt betydningsfulle er det oppholdet på ei uke mellom hvert intervju, og at jeg avsatte en arbeidsdag til hvert av dem. Mellom hvert intervju jobbet jeg med å lytte til opptakene og med transkripsjonen og kunne reflektere kritisk over de funnene jeg hadde fått. I følge Kvale & Brinkmann(2015) bør forskeren være kritisk og foreta kvalitetskontroll under hele forskningsprosessen. Hvis det var noe jeg ikke hadde forstått hadde jeg mulighet til å oppklare dette ved neste besøk. Ved å avsette en dag til hvert intervju var jeg som intervjuer godt mentalt forberedt til arbeidet som intervjuer. Kvale & Brinkmann(2015) sier at den meste krevende fasen i det kvalitative forkningsintervjuet er i møte med informantene. Dette var også en erfaring jeg gjorde, jeg erfarte at for å få gode og pålitelige data var det viktig at jeg var hundre prosent» til stede «i intervjuet.

Da jeg benyttet lydopptak som jeg hørte flere ganger og transkriberte selv mener jeg også dette har bidratt til å styrke reliabiliteten. Grønmo(2004) påpeker at det er viktig å gjennomgå samme materiale på ulike tidspunkt blant annet ved å lytte til lydopptakene og vurdere kritisk gjentatte ganger Jeg vil i tillegg trekke fram piloteringen av intervjuundersøkelsen i denne sammenheng. Selv om den ble foretatt på egen arbeidsplass fikk jeg testet intervjuguiden og jeg fikk øvelse i å være intervjuer. Dette kan også være med på å øke reliabilitet i undersøkelsen.

Validitet handler om hvorvidt dataene som blir samlet inn er gyldige i forhold til problemstillingen, det vil si om de måler det vi har sagt at de skal måle(Grønmo, 2004).Det fins flere måter å kategorisere validitet i kvalitative studier på, men jeg velger Grønmos tre valideringstyper av kvalitative data; kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet, da dette samsvarer med min måte å tenke validering på i denne studien.

Kompetansevaliditet handler om forskerens kompetanse på det aktuelle området. Det er knyttet både til forskerens erfaringer og faglige kompetanse om temaet det forskes på, men også til kvalifikasjoner knyttet til datainnsamlingsmetoden som blir benyttet (Grønmo, 2004).Som jeg tidligere har nevnt har jeg jobbet lenge med ulike oppgaver tilknyttet introduksjonsprogrammet for nyankomne innvandrere. Dette har gitt meg både erfaring og formelle kvalifikasjoner blant annet gjennom etter -og videreutdanning gjennom flere år. Studiet i Utdanningsledelse har også gitt meg noe kompetanse, men dette har blitt på det overordnede plan, da voksenopplæring spesielt ikke har vært et tema i studiet. Det var nødvendig å endre noen av spørsmålene underveis i intervjuet for å få mer informasjon om det jeg ønsket og dermed styrke validiteten. Dette ville ha vært vanskelig å gjøre hvis jeg ikke

hadde hatt god kunnskap om temaet. Samlet sett mener jeg derfor at min kompetanse på fagfeltet har bidratt til validitet i studien.

Kommunikativ validitet handler om å overprøve kunnskap i dialog eller diskurs med andre, for eksempel veileder, medstudenter eller kollegaer(Grønmo, 2004). Jeg ser at svakheten ved å skrive alene er manglende muligheter til å diskutere jevnlig med andre gjennom hele arbeidet med studien. Det har vært positivt og nyttig å diskuterte med veileder, og kollegaer som jeg treffer til daglig har vært villige til å «låne meg et øre» hvis jeg har hatt behov for det. Jeg tror i tillegg invitasjonen fra caseskolen om å kunne ta kontakt for å oppklare uklarheter og å diskutere om jeg har oppfattet riktig, har vært et viktig bidrag for å styrke validitet i undersøkelsen.

Den tredje formen for validitet; pragmatisk validitet, handler om hvorvidt resultatet av studien fører til endringer av bestemte handlinger eller praksiser(Grønmo, 2004). På et nåværende tidspunkt er det vanskelig for meg å si noe om det, da må jeg eventuelt ha en oppfølgingssamtale med informantene etter at studien er ferdig. Det jeg kan si av egen erfaring etter at jeg har vært informant i liknende studier er at det ubevisst skjer noe med egen praksis når man i et intervju blir stilt spørsmål som krever refleksjon over egne handlinger.

En casestudie av et lite voksenopplæringscenter bygger på et lite materiale, og kan derfor ikke gjøre krav på generaliserbarhet. Hensikten med oppgaven har heller ikke vært å generalisere, men å gå i dybden med en problemstilling for å få økt innsikt på et område som det ikke er så mye forskning på fra før(Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom analytisk gjennomgang og drøfting av empirien sett i lys av studier som befinner seg i randsonen av denne studien, mener jeg allikevel å kunne komme fram til noen funn som kan være representative i liknende situasjoner.

4.7 Etikk i undersøkelsen

På forhånd hadde jeg søkt og fått godkjent undersøkelsen av norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD). Jeg hadde med brev til informantene om undersøkelsen og hva det ville innebære å delta den dagen jeg var på besøk for å presentere meg. Brevet ble gjennomgått sammen med rektor, og han presenterte- og distribuerte det til lærerne på voksenopplæringscenteret. På anbefaling fra min veileder brukte jeg en standardmal

utarbeidet av NSD. Standardbrevet var til stor hjelp for meg, for det hadde med detaljer som jeg som uerfaren forsker kanskje ikke hadde fått med. Før hvert intervju startet gjentok jeg imidlertid selv noe av det som sto i brevet; Hvordan jeg skulle bruke informasjonen, hvem som skulle ha adgang til denne og hvordan det skulle slettes etter at jeg hadde hentet ut det jeg trengte. Dette hadde kanskje ikke vært nødvendig da alle opplysninger sto nedskrevet, men det ble en ekstra forsikring for meg, samtidig som det skapte en lojalitet i intervjusituasjonen.

Under arbeidet med transkripsjonen reflekterte jeg mye over mitt ansvar og min rolle som forsker når jeg skulle presentere og gjengi det innsamlede materialet, og hvilke konsekvenser det eventuelt kunne få hvis noen ble gjenkjent på en ugunstig måte. Spesielt ble jeg aktsom på forskjellen mellom tale -og skriftspråk. Jeg kunne stå i fare for å såre noen ved å gjengi ukorrekt språk, samtidig som jeg som forsker kunne stå i fare for å forringe validiteten av undersøkelsen ved å utelate eller omformulere utsagn for å skåne informantene. Kvale & Brinkmann(2015) påpeker dilemmaer forskeren kan komme opp i både med hensyn til det strenge kravet til vitenskapelig kvalitet og forskerens integritet. I min studie har jeg ivaretatt kvalitet ved at jeg kun har fjernet unødvendige gjentakelser av ord. Temaet jeg studerer som er ledelse som praksis er i tillegg av en slik art at det er få eller ingen sensitive opplysninger som har kommet fram i intervjuene. Anonymisering er ivaretatt ved at lærerne blir betegnet med bokstaver som er tilfeldig valgt, og voksenopplæringscenteret kun blir omtalt som «caseskolen».

4.8 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg beskrevet de ulike metodiske sidene ved oppgaven. Jeg har presentert et kvalitativt forskningsdesign med en casestudie som best egnet til å gi svar på problemstillingen. Jeg har videre presentert voksenopplæringscenteret som er casen og beskrevet utvelgelsen av informantene med bakgrunn i kriteriene for denne. Jeg har deretter gjort rede for hvordan jeg metodisk har foretatt datainnsamlingen og hvordan jeg strategisk har foretatt dataanalysen. Dernest har jeg reflektert over krav til kvalitet i studien og hvorvidt min undersøkelse tilfredsstillende oppfyller kravene til troverdighet med vekt på reliabilitet og validitet. Avslutningsvis har jeg gjort noen etiske betraktninger knyttet til min studie.

5 Datapresentasjon og analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere utvalgte data fra min intervjuundersøkelse. Dataene vil bli presentert som sitater fra informantene. Gjennom analysen vil jeg forsøke å finne svar på forskningsspørsmålene og på grunnlag av det kunne besvare problemstillingen: Hvordan reflekterer rektor og lærere over ledelsespraksis i norskopplæringen for deltakere i et introduksjonsprogram?

Hovedområdene i presentasjonen er i samsvar med det som er skissert i metodekapitlet 4.5 der jeg beskriver hvordan jeg vil analysere intervjuundersøkelsen. Materialet er delt inn i to «arenaer» hvor jeg finner ledelse; Ledelsespraksis i tilknytning til situasjoner i -og rundt klasserommet og Ledelsespraksis i tilrettelegging av opplæringen. Disse er igjen inndelt i henholdsvis fire og tre delkapitler med underoverskrifter. Forskningsspørsmålene er utgangspunkt for analysen.

Jeg oppsummerer mine funn etter hvert delkapittel.

5.1 Ledelsespraksis i tilknytning til situasjoner i -og rundt klasserommet.

Både i intervjuet med rektor og med lærerne er det en ting som har hovedfokus; ansvaret for aktivitetene i og rundt undervisningen i klasserommet. I intervju med rektor oppsummerer han dette slik.» *Men det gjelder liksom å få fokus mot de virkelige utfordringene, og de virkelige utfordringene ligger i klasserommet!*» I definisjonen av ledelse understreker Spillane(2006) at ledelsesaktiviteter må være knyttet til kjernearbeidet i organisasjonen. Voksenopplæringen som en utdanningsinstitusjon for voksne innvandrere som vil lære norsk har de fleste av sine aktiviteter knyttet til klasserommet.

5.1.1 Norskopplæring i klasserommet og individuell tilrettelegging av undervisningen

Da jeg i intervju med rektor ba ham fortelle om ansvars -og arbeidsfordelingen ved skolen svarte han:

Vi har en lærer som har avsatt en dag for å jobbe med praksisplasser og oppfølging av det. Så har vi.... Også er det jo kontaktlærere, jeg tror det er avsatt en time til det... pluss at de får ekstra godtgjort for det. Jeg sa at det er flere lærere i hver klasse, og da er det en av de lærerne som er kontaktlærer som er sjef i den klassen. Og det innebærer jo også da å følge opp deltakerne i forhold til opplæringsplanen og også ha samarbeidsmøter først og fremst med flykningetjenesten...

Når det gjelder det overordnede ansvaret for deltakernes opplæring viser rektor til kontaktlærer som «sjef i den klassen». Lærer E og lærer D er begge kontaktlærere for hver sin gruppe, og når jeg spør om de kan definere denne funksjonen nærmere sier lærer E:

Jeg har hovedansvaret for gruppa mi og deltakerne. Men samtidig så gjør vi det jo sammen på noe vis, men det er mitt hovedansvar. Valg av bøker, valg av temaer, men vi samarbeider jo hele tiden. Men det er mitt ansvar.

Lærer D legger til:

Hvis det er noe som ligger der, og er definert, så er det dette med individuelle opplæringssamtaler. Det har vi jo to ganger i året med alle deltakerne på den gruppa. Med alle deltakerne du har på den gruppa du har, og ofte nå har vi knytta det opp mot flykningetjenesten som kommer med... så det er en sånn trekantsamtale da - mellom flykningetjenesten, kontaktlærer og deltaker.

Sitatene viser at det å ha kontaktlæreransvar for en klasse eller gruppe er et definert lederansvar som innebærer pedagogisk tilrettelegging av undervisningen, men som også innebærer ansvar for individuelle opplæringssamtaler, individuelle opplæringsplaner sammen med deltakere og for samarbeid med flykningetjenesten. Det er avsatt en viss tid til oppgavene og lærerne får godtgjørelse. Det understrekes samtidig at det er samarbeid om gruppene og at flykningetjenesten også er knyttete til dette, men hovedansvaret ligger hos kontaktlæreren. Både individuelle opplæringsplaner og individuelle opplæringssamtaler er verktøy kontaktlærer har til rådighet for å følge opp og tilrettelegge opplæringen sammen med deltakeren og flykningetjenesten. Alle deltakere i introduksjonsprogrammet har krav på en individuell opplæringsplan som viser hvilket opplæringsbehov hver enkelt deltaker har, og hvordan opplæringen skal tilrettelegges for å nå målene i planen. Verktøyene opptrer som bindeledd mellom aktørene (Jf. Spillane & Diamond, 2007). I tillegg har kontaktlærer fått verktøy i form av avsatt tid og godtgjøring for å utføre oppgavene denne situasjonen krever.

Når jeg som intervjuer ytterligere begynner å spørre om ansvar som jeg antar at naturlig tilhører kontaktlærer i tilknytning til norskopplæring og individuell tilrettelegging, blant annet rutinene for å søke deltakere over i grunnskole for voksne eller videregående skole sier rektor:

Det er jeg som gjør det. Det som ofte skjer, er at man har et møte med deltakere eller en programrådgiver fra flyktingtjenesten, så finner man ut at den og den trenger grunnskole.

Fra å være en situasjon der kontaktlærer er leder for individuell tilrettelegging byttes rollene om i en ny situasjon hvor rektor blir leder, og kontaktlærer «trer tilbake» som etterfølger. Rektor beskriver seg selv som «*altnuligmann*» som går inn i situasjonene når det er behov for det. Han er alene i administrasjonen, og er saksbehandler for både grunnskole og søknader til videregående skole i tillegg til å ha ansvar for det kontortekniske.

Ut ifra tradisjon tenker vi at organisasjonsstrukturen i skolen har en høy grad av arbeidsfordeling, og at skolens ledelse i liten grad medvirker i opplæringen. I følge Spillane et al.(2004), påvirkes ikke organisasjonsstrukturen ved skolen utenfra, men den er en integrert del av ledelsespraksisen og både former -og formes av den. Rektor må ofte gå inn i situasjonen fordi lærerstaben er så liten, det er så få å dele ansvaret på.

Når jeg videre spør rektor om karriereveiledning som et tilbud til deltakerne på introduksjonsprogrammet, noe som jeg også antar er en del av kontaktlærers ansvaret gjennom individuell tilrettelegging, avkrefter rektor dette, og sier at det overlates til flyktingtjenesten eller NAV som *kanskje er enda bedre enn oss på det*. Igjen erfarer vi en ny situasjon hvor det dreier seg om karriereveiledning til deltakerne i introduksjonsprogrammet og som har en naturlig sammenheng med de øvrige. Her erfarer vi at både kontaktlær og rektor trer tilbake til å bli etterfølgere og overlater ledelsen til flyktingtjenesten.

Lærer B som også er kontaktlærer underbygger dette når jeg spør om hans ansvar for karriereveiledning i norskopplæringen. Han sier at han prøver å realitetsorientere deltakere i forhold til karrierevalg men ... *I samarbeid med flyktingtjenesten. Vi har ikke akkurat så mye kompetanse på karriere, det ligger mest hos flyktingtjenesten.*

I Voksenopplæringen er det ikke et krav om at det skal være en kontaktlærer for hver klasse/gruppe, og det står derfor ikke definert hva et slikt ansvar skal innebære. Det er i kollegiet dette kan defineres. Sitatene viser at rektor og flyktingtjenesten går inn i

situasjonen og overtar lederansvar der det er behov eller der lærernes kompetanse ikke strekker til. Ledelse både definerer situasjonen og defineres av denne (Spillane, 2006).

Ved dette voksenopplæringscenteret har rektor valgt å gi alle lærerne en ressurs i form av tid og godtgjøring for ansvaret dette fører med seg. Når jeg ber rektor definere sitt lederansvar sett i forhold til det ansvaret lærerne har sier han:

Det er jo en sånn avveining i forhold til de som er her. Fordi de er jo tilsatt for å være pedagoger og undervise i norsk og samfunnskunnskap. Så når man ber dem om å gå inn og gjøre noe annet, så bør jo det være gjennomtenkt. Også bør det være en balanse i forhold til den enkelte. I forhold til tidsbruk og ansvar. Jeg har jo ansvar for veldig mye, og skal ha ansvar for veldig mye.

Videre sier han:

For det skal være at folk er kompetent til det de gjør og får ansvar for, og at de synes at det er ålreit å drive med det, og at de har tilstrekkelig tid, nødvendigvis ikke for mye heller. For tida vår er kostbar.

Rektor innrømmer her sitt overordnede ledelsesansvar for opplæringen, og at det må være en balanse mellom det tidsbruket og det ansvaret lærerne har. Videre bringer han inn ordet «kompetent» i forhold til ansvar. Dette gjenspeiler det lærerne har sagt før om at de som har kompetanse blant annet til å drive karriereveiledning helst bør gjøre det. Det er ikke tilfeldig hvem som kan ta ansvar i situasjonen, men det distribueres til den som best kan utføre oppgaven. I følge Spillane (2006) er det resultatet som teller i det distribuerte ledelsesperspektivet, og er ikke hvem som utfører handlingen.

5.1.2 Morsmålstøtte i begynneropplæringen

Når jeg fortsetter intervjuet ønsker jeg å vite mer om konkrete situasjoner fra klasserommet hvor det fokuseres på arbeidsretting av undervisningen. Da er det en situasjon både lærerne som har ansvar for begynneropplæringen og rektor trekker fram som spesielt viktig, og det er bruk av morsmålstøtte.

Voksenopplæringscenteret gir norskopplæring i samsvar med det europeiske rammeverket fra nivå A1 som er begynnernivå, til nivå B1 som er selvstendig bruker.

Lærer A og lærer B deler ansvar for klasser og har begge begynneropplæring. Lærer A forteller at det var mye fokus på morsmålstøtte da han tok videreutdanning for et år siden. Han forteller:

Så begynte vi med noe nytt i fjor, på sånn begynneropplæring da. Da hadde vi ganske mye fokus på det med morsmålstøtte. Også var det ei som skulle ha praksis. Og da kom vi fram til at hun deltakeren fra Syria, hun kunne ha praksisen sin her da i den nybegynner klassen to dager i uka. Så det er bare så utrolig fint. Så hun redder oss to dager i uka.

Lærer A og lærer B forteller at den syriske damen tar mye ansvar for undervisningen.

Når jeg spør om hun fungerer som tolk i situasjonen sier lærer A:

Ja, hun gjør på en måte mer. Hun tar faktisk mye ansvar. Hun har ikke noe ansvar i forhold til undervisningen, men sånn som nå da for dem med seks år skole gang fra hjemlandet, de kan ikke det latinske alfabetet. Jeg har liksom ikke noe å bidra med. Da må hun ta hele startopplæringen da.

Lærer B fortsetter:

Vi kan på en måte legge litt til rette. Men hun må kunne gjennomføre det på sin måte. Vi har bøkene, kanskje ressursene tilgjengelig, men hun må på en måte legge opp det opplegget hun tenker kan passe og føle litt på situasjonen.

Intervjuet, som etter hvert utvikler seg til en dialog, viser her hvordan en deltaker som selv er elev ved voksenopplæringen går inn i undervisningssituasjonen i begynneropplæringen og tar et lederansvar der den som opprinnelig har ansvar i situasjonen *ikke har noe å bidra med*.

Lærere B sier at de kanskje har de tilgjengelige ressursene som kreves, med den syriske damen har et verktøy til rådighet i situasjonen, nemlig et språk deltakerne forstår. Den syriske damen har opprinnelig ikke lederansvar, men situasjonen krever og definerer hvem som tar ansvar, og ledelse defineres av denne (Spillane, 2006). Hun får og tar ansvar for tilrettelegging av undervisningen. Situasjonen har et akutt behov for å løse en konkret oppgave om å bibringe nybegynnere norskundervisning. Hun blir gitt tillit, og det oppstår et spontant samarbeid for å løse denne oppgaven. *Samme hva en sier, så er det bare helt uforståelig da* (Lærere A).

Rektor sier morsmålstøtte er positivt, og kommenter slik:

Hvis vi snakker om ting som er smart å gjøre, så er det morsmåslærere og språkstøtte. Altså ligger fokus jo på det som skjer i klasserommet, og i år har vi prøvd å forandre vårt eget fokus litt. Vi fant ut av vi brukte veldig mye tid på organisering, rutiner og drift. Og vi er nødt til å få mer tid til utvikling, til erfaringsdeling, og metoder, å kunne dele og finne fram til nye smarte måter å gjøre ting på.

Sitatet til rektor kan tolkes slik at ved å endre fokus vekk fra rutiner og organisering, og over til praksiser der ansvar kan distribueres til andre, som eksempelet viser til deltakere eller til nettverk som kan ta del i dette, kan det frigjøres tid til å ta seg av andre oppgaver. Ulike tiltak kan endre strukturen i en organisasjon. Spillane et al.(2001) viser blant annet til hvordan den tradisjonelle «eggekartongstrukturen» ved en skole gjennom dialog ble erstattet med bedre informasjonsflyt og mere erfaringsdeling blant lærerne.

5.1.3 Tilgjengelige verktøy og rutiner i tilknytning til klasseromsundervisningen.

Da jeg ba lærerne konkretiserte nærmere hvordan de arbeidsretter norskopplæringen utover situasjonen med bruk av morsmåslærer avviser lærer A og lærer B innledningsvis noen videre arbeidsretting i begynneropplæringen, og overlater det til gruppa som har kommet litt lengre i introduksjonsprogrammet, og til en kollega som de har et godt samarbeid med. Det er tre lærere som har ansvar for begynneropplæringen, og som er gjensidig avhengig av å overta oppgaver og ansvar for hverandre.

Lærer C som er den tredje læreren skyter inn:

De er ofte i den gruppa som jeg har. Det er i starten av praksis for mange, og da kan det være sånn at vi kan snakke litt om praksisplassen. Kanskje snakke litt om hva slags ord som er viktig på praksisplassen. Og at deltakere forteller litt om hva de gjør der. Det er noe som kan skje, men ikke systematisk. Men vi jobber mye med dagligtale, og hva vi kan snakke om på pauserommet, kanskje for å få kontakt på arbeidsplassen, og sånne ting.

Norskopplæring på arbeidsplassen introduseres i dette sitatet, men jeg ønsker først å vite noe mer om konkrete verktøy som nyttes i undervisningen i klasserommet.

Når jeg spør om det fins en type norskopplæring som retter seg direkte til ulike bransjer i arbeidslivet avviser lærer B det og sier:

Nei. Det blir liksom sånne løsrevede opplegg. Litt sånn sammenblanding med annen type norskopplæring. Det blir ikke spesifikt nok. Det er min tanke.

Dette bekreftes med det rektor sier:

Det er nok et av de områdene som vi kanskje burde klare å utvikle mer enn vi har gjort.

Når vi fortsetter intervjuene så viser det seg imidlertid at det brukes mange verktøy som indirekte går på arbeidsretting.

Lærer A sier:

Ja det er jo den "Ord en", og det er det noen... Ja også har vi en sånn lukka gruppe på face book, hvor vi kan legge ut forskjellige ting vi gjør i klassen da. Og da har jeg lagd noen sånne filmer da, som jeg legger ut, så de kan gå igjennom stoffet hjemme da...

I det videre intervjuet forteller lærer A at han har ansvar for facebooksidene som alle som mottar nybegynneropplæring har tilgang til, og at han jobber med dette hjemme på kveldstid.

Lærer C som har fortsettelsesklassen legger til:

Vi har en annen bok. Vi bruker På vei. Så er jeg også lærer i to andre klasser, og da er det B1 nivå, og da bruker vi Stein på Stein i en av gruppene, også bruker vi Godt norsk. Og den har en del som heter yrkestekst. Og den synes jeg skaper interesse. Da får vi lære om et yrke i hvert kapittel, snakke om det, kanskje noen har erfaring fra yrket i gruppa. Så sånn sett blir det aktuelt i hvert kapittel.

Lærer D og E som i hovedsak underviser på nivå B1 og B2 hvor deltakerne er ute i praksis bekrefter også at de arbeidsretter klasseromsundervisningen ved bruk av læreverker og samfunnsaktuelle ting knyttet til arbeid som de finner i avisene. I tillegg blir det nevnt nettsteder tilknyttet forskjellige læreverker og bruk av Ipad.

De fleste av de konkrete verktøyene som nyttes i klasseromsundervisningen oppfatter informantene som indirekte arbeidsretting av norskopplæringen. Dette kan tolkes som bruk av begrepet «arbeidsrettet norskopplæring» ikke er så innarbeidet blant informantene enda så de ikke har et bevisst forhold til det. Ut ifra det generelle inntrykket som kommer fram i

intervjuene kan det også tolkes som at informantene til daglig ikke reflekterer over at det de gjør er arbeidsretting av opplæringen. Det er mange verktøy i bruk, men det ser ut til at ansvar for tilrettelegging av disse til undervisningssituasjonene først og fremst er ansvaret til den enkelte lærer, og at det er få rutiner på dette.

Lærer E har ansvar for å bestille det undervisningsmateriellet som mangler, ved at kollegene legger lapper på pulten hennes om hva de trenger. Dette bekrefter hun at har blitt en rutine og er hennes ansvar.

Det viser seg videre i samtalen at Lærer A som lager facebooksidene for begynneropplæringen har mer ansvar når det gjelder IKT på programsiden både for deltakere og lærere, og gir uttrykk for at han har vært med på å utvikle en rutine i kollegiet på å dele mer av verktøy og metoder med hverandre.

Lærer A sier det slik:

Rektor ønsket en ansatt som kunne bidra litt i forhold til det da, da jeg ble ansatt, og jeg syntes at det var veldig fint. Og det har jo vært delvis med på at vi nå er mer på nett enn tidligere, og at vi kan dele mer av det vi gjør med hverandre. Både i form av det pedagogiske kvarteret. At vi forteller hva vi gjør. At vi går mer over fra transparente til PC og PowerPoint. Nettbasert undervisning i klasserommet. Litt sånn interaktive tavler og sånt... I Pad for eksempel. Så det er jo noe jeg har forsøkt å bidra til da. Og det har jo vært et ønske også fra rektor og de fleste lærerne her da, at de ønsker mer IKT i undervisningen.

I: Har du avsatt tid til det i uka?

Lærer A: *Ja, jeg har for så vidt det da. Det går mest på sånn pedagogisk bruk av IKT da. Vi har hatt en sånn lærer her som har tatt seg av mye sånne tekniske ting da. Også er det det med at vi får opp skolen på bruk av Visma og Unik og alt det der da... Og ikke papir og blyant.*

I intervju med rektor bekreftes dette:

Ja, han har avsatt sånn ca. en dag. For det går på en del andre sånne administrative ting også. Mye med basis i Visma, også er det data ansvar, også en del andre ting som ligger på programsiden enn på teknisk side. Men der har vi god hjelp fra IT avdeling, pluss at jeg er

inne en del. Også har vi en lærling i IT avdelingen som kommer her et par ganger i uken, og ser over og ordner ... Det er kjempe fint...

Det har oppstått en situasjon i tilknytning til utvikling av IKT som pedagogisk verktøy der ansvar er distribuert mellom flere aktører. Den tekniske siden er distribuert til en lærling i IT avdelingen i kommunen. Rektor sier i intervjuet at han også er del av denne situasjonen, men at han overlater ansvaret til dem som har mere kompetanse til å utføre oppgaven. I følge Spillane (2006) er skillet mellom ledere og etterfølgere først og fremst analytisk og er avhengig av situasjonen.

Lære A har avsatt cirka en dag i uka til denne oppgaven, så dette indikerer at det er et ansvar som er vel etablert og strukket over tid. Lærer A har ikke et formelt lederansvar, men en tidsressurs. I følge Gronn(2002) kan dette tolkes som en institusjonalisert praksis. Lærer A har fått avsatt tid til å løse en spesiell oppgave som fellesskapet har nytte av.

I sitatene nevnes det i tillegg flere typer verktøy til bruk i arbeidsrettet norskopplæring som ikke er nevnt tidligere: pedagogisk kvarter, PC, PowerPoint, nettbasert undervisning, interaktiv tavle og Ipad. Visma og Unik er programvare for å rapportere inn timer og tiltak på deltakerne. De kan også tolkes som indirekte verktøy i arbeidsrettingen, da de er med på å være bindeledd mellom voksenopplæringen og flyktningetjenesten, og fordi begge har tilgang til den individuelle opplæringsplanen gjennom disse verktøyene.

5.1.4 Språkpraksis-norskopplæring utenfor klasserommet

Arbeidsrettet norskopplæring kan i tillegg til annen undervisning være språk -eller arbeidspraksis, eventuelt kombinert med kurs innenfor en spesiell bransje. Norskopplæringen til deltakerne på introduksjonsprogrammet kan gis både på opplæringscenteret eller på praksisplassen(Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere,2012).Språkpraksis er et tilbud som normalt er for deltakere som nærmer seg slutten av opplæringsprogrammet.

Ved dette voksenopplæringscenteret blir språkpraksis kalt intropraksis fordi ansvarlig lærer ofte opplevde for store forventninger fra arbeidsgiver ved bruk av betegnelsen «språkpraksis». Deltakerne i introduksjonsprogrammet som er ferdige med begynneropplæringen får tilbud om intropraksis to dager per uke på en arbeidsplass for å bedre sine norskkunnskaper. Lærer D som underviser norsk på nivå B1/B2 er i tillegg praksiskoordinator. Hun er en erfaren lærer

som har god rutine på hvordan hun går fram når hun intervjuer deltakere for å spørre om hvilken praksisplass de ønsker seg, for deretter å kontakte arbeidsgivere og lage en praksisavtale. Hun har også jevnlig kontakt med deltaker og arbeidsgiver i den perioden praksisen varer, minimum 3 måneder. Når jeg spør lærer D om hvor mye tid hun har avsatt per uke til denne oppgaven griper lærer E spontant inn:

E: Du har ikke mye tid!

D: Nei, jeg har ikke hatt mye tid nå, men jeg bruker nok noe av den andre tiden min også. Det har variert fra en time og et kvarter til opp til fire timer.

I: Hvor mye tid har du avsatt til den funksjonen nå?

D: Kanskje rundt to timer eller noe sånt i uka.

I: Hvor mange deltakere har du ute i praksis da?

D: Nå har vi 12-15 stykker kanskje.

Lærer D har mye ansvar i denne situasjonen. I intervjuet med rektor sier han at det er avsatt en dag i uka til å jobbe med praksisplasser og oppfølging av dem. Lærer D erfarer at hun nå bare har to timer i uka til denne oppgaven, noe som både hun og lærer E oppfatter som lite tid. Det kommer her fram at det er uklart hva som er tidsressursen til koordinering av praksisplasser.

Lærer D forteller om sine rutiner når hun jobber med praksisplassene:

Vi har sjeldent noen på gruppe N og 2A ute i praksis. Og det er litt sånn felles, at nå er kanskje den så god i språk at vi kan begynne å se etter praksis. Det jeg gjør sånn stort sett er at først så tar jeg en samtale med deltakerne og hører litt om bakgrunn og ønsker og sånne ting. Så får de beskjed om at det er ikke sikkert at vi får til disse ønskene. Vi har satt en grense om at jeg skaffer praksis her i kommunen. Så vi bruker det vi finner her, men jeg sier at du som deltaker gjerne kan gå rundt å skaffe deg praksisplass selv. Og ber de da ta med navn og telefon nummer, så kan jeg ringe tilbake og gjøre avtaler...

Lærere C som har fortsettelsen av begynneropplæringen forteller om hvordan hun kommer inn i situasjonen:

Det kan være at jeg har den første samtalen med deltaker, og får høre hvilke jobber og innenfor hvilket område han har lyst til å jobbe. Det er ikke alltid det er mulig, men da har vi i alle fall tatt første steg. Så det kan være den måten vi samarbeider på.

Lærer D forteller at hun rapporterer tilbake til deltakeren etter at hun har besøkt praksisplassen, og at det også kan være aktuelt å ta opp noe felles i gruppa som deltakeren tilhører. Siden dette ikke er et tilbud på begynnernivå er det begrenset hvor mange lærere som er involvert. Lærere E sier om tilbakemeldingsrutiner i sin gruppe:

Noen ganger har vi grupper hvor nesten ingen er i praksis. Ellers så, hvis de er i praksis så kommer det an på hvem de er, og om de ønsker å snakke om det. Så kan vi snakke om det, hvis de ønsker det. Og noen forteller gjerne, og vi tar og snakker litt rundt. Men det kommer veldig an på gruppa, vi har ikke noe system i dette.

Når jeg ønsker å spør etter konkrete verktøy som for eksempel bruk av loggbok på praksisplassen sier lærer C at de har brukt det tidligere, men ikke nå lenger.

Lærer B skyter inn: *Nei, vi har bruk det i en periode før.*

Dette viser at det er få konkrete verktøy og rutiner når det gjelder tilbakemelding fra praksisplassen. Lærere B har tidligere i intervjuet uttrykt misnøye med for mange løse opplegg i tilknytning til arbeidsretting av norskopplæringen, noe rektor også var enig i. Dette underbygger det lærer E uttaler om at de ikke har noe system for tilbakemeldinger i gruppa.

Jeg vil vite om arbeidsgivere tar ansvar for norskopplæring på arbeidsplassen.

D: Ja, mange arbeidsgivere er flinke til å følge opp, men det er jo som de sier at de har ikke noe ekstra ressurser til det. Så de må på en måte ta det de føler at de kan ta ut ifra sin egen tid. Men samtidig betales de heller ikke noe for det. Noen arbeidstakere synes jeg er flinke til å gi de den oppmerksomheten som jeg synes de skal ha.

Sitatene viser at i situasjonen rundt praksis blir ansvar distribuert både til kollegaer og arbeidsgiver/ansatte på praksisplassen, samtidig som lærer D har et særlig ansvar da hun har avsatt en tidsressurs til å jobbe med dette.

Lærer C bekrefter dette når hun sier at hun ofte har den første samtalen med sine deltakere, men deretter overlater ansvaret til praksiskoordinator:

Da tar jeg kontakt med den som er ansvarlig her, og sier at nå har vi kommet så og så langt, og er det noen muligheter. Men det er den som har ansvaret som sitter på alle åpne plasser. Så det har ikke jeg så mye oversikt over.

Kontaktlær trer først inn i situasjonen og har en samtale med deltakeren. Kontaktlærer er tidligere i intervjuet definert som «sjef» i klassen.

Deretter overlates ansvaret til praksiskoordinator som har utviklet gode rutiner og har avsatt tid til dette. Hun fortsetter samtaler med deltakerne for å høre hva slags praksisplass de ønsker seg, og prøver å skaffe praksisplass som etterkommer ønskene. Deretter tar hun kontakt med aktuelle arbeidsgivere, og følger opp ute på praksisplassen.

Representanter for arbeidsplassen går inn som ledere i situasjonen på arbeidsplassen når de har anledning, men det er ingen avtaler om det, og det kommer an på hva de har tid til.

Her ser vi enda et eksempel på hvordan ledere og etterfølgere skifter plass avhengig av det situasjonene krever. Kontaktlærer starter med sitt definerte ansvar, praksiskoordinator overtar deretter lederansvaret. Arbeidsgiversiden overtar i den grad de har mulighet til det.

Koordinatorrollen viser i tillegg hvordan formelle strukturer har blitt en institusjonalisert ledelsespraksis (Jf. Grønn, 2002). Språkpraksiskoordinator løser en oppgave som kommer fellesskapet til gode. Valg av «strategi» er avhengig av hvilken oppgave som skal løses. Ansvar for å skaffe – og følg opp praksisplasser skiller seg ut fra annen type opplæring fordi mye av opplæringen er lokalisert utenfor voksenopplæringscenteret, og det krever samhandling med aktører utenom kollegiet.

Når ledelse konstitueres gjennom samhandling er det som regel avhengig av hvilke oppgaver som skal løses og hvilke rutiner som må ivaretas (Jf. Ottesen & Møller, 2006).

5.1.5 Oppsummering av funn

Funnene viser at den viktigste situasjonen hvor det foregår arbeidsretting av norskopplæringen er opplærings situasjonen i klasserommet. I tilknytning til denne viser funnene tre situasjoner informantene trekker fram spesielt;

*Innsøking av deltakere til grunnskole eller videregående skole

* Karriereveiledning til deltakere i introduksjonsprogrammet

* Morsmålstøtte i begynneropplæringen.

Av konkrete verktøy som nyttes i tilknytning til opplæringen i klasserommet og tilrettelegging av denne viser funnene følgende:

*Læreverkene Ord en og På Vei og nettstedet i tilknytning til disse

*Bruk av samfunnsaktuelle ting i tilknytning til aviser

*I Pad, PC, PowerPoint og interaktiv tavle

*En lukket face book gruppe

*Programvaren Visma og Unik

*Individuelle opplæringsplaner

Funnene viser følgende abstrakte verktøy:

*Individuelle opplæringssamtaler(trekantsamtaler mellom deltaker, kontaktlærer og flyktningetjenesten).

*Avsatt tid og godtgjøring til kontaktlærerne

*Språk som verktøy i morsmålstøtte

Blant funnene er det i tillegg en situasjon som har en løsere tilknytning til klasseromspraksis, og det er språkpraksis eller intropraksis der deltakerne er utplassert på en arbeidsplass for å lære norsk to dager i uka, men ellers får sin norskopplæring på voksenopplæringscenteret. Funnene viser ingen konkrete verktøy i denne situasjonen, men en lærer har avsatt tid hver uke for å ha ansvar for dette.

Funnene viser få- eller manglende rutiner på bruk av konkrete verktøy i forbindelse med arbeidsrettet norskopplæring i klasseromsundervisningen. En lærer har ansvar og rutine på

innkjøp av læremidler. Kontaktlærerne tar mye ansvar for tilrettelegging og bruk av verktøyene som nyttes i undervisningen.

Det er rutine på innsøking til grunnskole -og videregående skole. Rutinen rundt karriereveiledning er noe uklar. Språkpraksiskoordinator har gode rutiner på hvordan hun jobber med anskaffelse og oppfølging av praksisplasser.

Funnene viser ledelse distribuert på følgende måte i situasjonene:

I tilknytning til undervisning og oppfølging av undervisningen i klasserommet viser funnene at kontaktlærer har mye ledelsesansvar. Det er alltid to lærere som underviser i hver gruppe, men den andre lærerens ledelsesansvar er ikke konkretisert hos noen av informantene.

I situasjonen med innsøking av deltakere til grunnskole eller videregående skole trer kontaktlærer tilbake som etterfølger, og rektor overtar som leder. Rektor karakteriserer seg selv som «altnuligmann» som kan gå inn i situasjonene når det er behov for det. I situasjonene som dreier seg om å gi karriereveiledning til deltakere trer også kontaktlærer tilbake til å bli etterfølger, og overgir ansvaret til flyktingetjenesten eller NAV som har mer kompetanse på området.

I situasjonen hvor det er behov for morsmålstøtte i begynneropplæringen trer igjen kontaktlærere tilbake for å bli etterfølger. De overlater ledelse til en deltaker som innehar den nødvendige kompetansen for å løse den akutte situasjonen som er å gi deltakerne opplæring på et språk de forstår.

I språkprakis/intropraksis der norskopplæringen gis to dager i uka utenfor klasserommet har Språkpraksiskoordinator et definert ledelsesansvar i form av avsatt tid, men ledelse er også distribuert mellom kontaktlærere og representanter fra arbeidsplassen.

I tillegg til de allerede nevnte funnene er det en situasjon hvor ledelse er distribuert i tilknytning til utvikling av IKT som pedagogisk verktøy. I denne situasjonen er ledelse distribuert mellom lærer A som også har avsatt en tidsressurs, og mellom rektor og en lærling fra IT avdelingen i kommunen.

Funnene viser samlet mye distribuert ledelse i arbeidsrettet norskopplæring for deltakerne på introduksjonsprogrammet. Funnene viser også at mye lederansvar er gitt til kontaktlærer og til to lærere som har en ekstra tidsressurs for å utføre oppgaver som alle kan ha nytte av. Rektor

er som øverste ansvarlige leder aktiv i ulike roller, og skifter fra å være leder til å være etterfølger etter som situasjonene krever det. Det brukes mange verktøy i undervisningen for å arbeidsrette norskopplæringen, men de fleste av disse oppfatter informantene som indirekte arbeidsrettende.

5.2 Ledelsespraksis i tilrettelegging av opplæringen

I løpet av intervjuet med rektor vender han stadig tilbake til fokuset rundt klasserommet og å *finne fram til nye, smarte måter å gjøre ting på*. Formelt samarbeid og spontan, uformell samhandlingen mellom kollegaene framstår som viktige verktøy for alle for å kunne gi et godt opplæringstilbud. I tillegg nevnes spesielt samhandlingen med flyktingetjenesten.

5.2.1 Formelle møter i kollegiet som verktøy for tilrettelegging av opplæringen

På voksenopplæringssenteret er det obligatorisk oppmøte hver dag klokka 08.00-08.30 før undervisningen begynner, og alle må være til stede i lunsjpausen klokka 11.30-12.00. I tillegg er det møtetid en time og femti minutter hver onsdag.

Når jeg ber rektor om å fortelle om det som skjer i de obligatoriske møtene på onsdager sier han:

Vi brukte jo mye tid på rutiner, på regler, på fraværsregler, på klasseorganisering osv. Men nå har vi startet med noe som vi kaller pedagogisk kvarter. Hvor lærerne etter tur presenterer en metode eller noe knytta mot klasserommet til opplysning for oss andre, eller man kan spille inn eller etterspørre om det er noen som har noen gode ideer til meg. Det kjører vi nå i en periode, for å få fokus på det som skjer i klasserommet. Og ser på egen praksis. Det er så ymse, noen har et foredrag, noen har laga en flott presentasjon, noen viser noen ting noen deltakere har gjort. Men det gjelder liksom å få fokus mot de virkelige utfordringene, og de virkelige utfordringene ligger i klasserommet.

Rektor forteller om en endring i innholdet på onsdagsmøtene; fra å legge vekt på det organisasjonsmessige til å fokusere på innhold og metode i undervisningen. Et nytt verktøy

som er tatt i bruk for å få til dette er pedagogisk kvarter. Lærerne tar ansvar for å presentere etter tur noe som resten av kollegiet kan ha nytte av i sin undervisning.

Lærer A og lærer B kommenterer onsdagsmøtet slik:

A(...) Også har vi et sånt mer formelt møte hver onsdag hvor det er en med fra flyktningkontoret. Også har vi ulike temaer, hvor vi deler litt på ansvar og sånt.

B: Også har vi på en måte begynt med, ikke politisk, men pedagogisk kvarter der vi utveksler erfaringer vi gjør oss i undervisninga, og eventuelle opplegg som vi mener at funker da. Og stiller spørsmål til andre hvis det er pedagogiske spørsmål vi lurer på.

I: Kan du gi noen eksempler på det dere har snakka om?

B: Hvis du jobber med nybegynnergruppa da for eksempel, så er det for eksempel hvordan jobber du med tall. Altså framgangsmåte for å lære tall. Hvordan knytte tall opp i mot undervisning.

I: Og da tar du opp det i den fellesgruppa, så får du respons?

B: Ja, det er da åpent for spørsmål i etterkant eller underveis i din presentasjon. Eller du kan stille et åpent spørsmål og få respons tilbake igjen av kollegaene. En utfordring du kanskje har eller.....

Lærer E har følgende kommentar om innholdet på onsdagsmøtene:

Og pedagogisk kvarter. Der alle har tatt ansvar for å presentere ett eller annet som du tror kan være til nytte for andre.

Både rektor og lærere gir uttrykk for at onsdagsmøtet med det pedagogiske kvarteret er et nyttig verktøy i forhold til utviklingsarbeidet på skolen, og det er nyttig for den enkelte lærers utvikling av klasseromspraksis og arbeidsretting av norskopplæringen. Alle informantene snakker om pedagogisk kvarter i intervjuet, jeg tolker det derfor som et sentralt verktøy ved skolen. Lærer B konkretiserer dette når han gir eksempel med arbeid med tall. Han kan stille spørsmål og få respons fra kollegaene.

Når jeg ønsker å vite mer om formelle møter ved voksenopplæringscenteret forteller lærerne:

E: *Ellers har vi jo fast kl. 08 hver morgen – da har vi felles alle, og kl. 12.00 til 12.30 når vi spiser har vi obligatorisk frammøte. Så vi tar opp ting der også hvis det gjelder noen deltakere.*

I: Kan dere fortelle litt om de møtene klokka 08.00 Hva skjer? Hvem har ansvar?

D: *Vi kaller det vel egentlig ikke noe møte, vi kaller det en morgensamling. Det er ikke noe sakliste eller noe. Det er at vi møtes der, vi starter dagen der og med en kopp kaffe og litt samtaler og litt sosialt med muligheten for å kunne kaste ut litt sånn... f.eks. i går snakket vi om Ali som ønsker å bytte gruppe for det passer bedre med praksis og sånn. Da kan vi gjøre det og finne ut der og da om at det kan være lurt. Da gjør vi sånne avgjørelser.*

E: *Og hvis noe skal skje den dagen, så blir det informert om og.*

D: *Og noen morgener er det ingen ting som er med jobb å gjøre som blir sagt i de møtene.*

E: *Da er det quiz eller noe sånt...*

D: *Da er det bare anna tull og tøys.*

I: Så det er altså en rutine dere har, at hver morgen klokka 08.00 til 08.30 har dere møte?

D: *Ja, det er vår godskrevne tid på arbeidsplanen. Og 12.00 til 12.30.*

E: *Der er det også det samme. Det er noen dager vi spiser og ikke har noe spesielt. Men alle skal være der, så hvis det er noe som skal tas opp så er muligheten der og informasjon blir gitt da, og da skal folk være der.*

I intervjuet kommer det fram at det eneste møtet som oppfattes som formelt er møtet hver onsdag ettermiddag. Både morgenmøtet og samlingen i lunsjpausen er obligatoriske, men oppfattes ofte som uformelle fordi de ofte har et uformelt innhold. Allikevel oppfattes de som viktige fordi mye informasjon om det som skal skje i løpet av dagen blir gitt der. I tillegg til formidling av informasjon fremstår morgenmøtet også som et sosialt møtepunkt for lærerne hvor det snakkes om *bare anna tull og tøys*. Innenfor det distribuerte perspektivet er verktøy og symboler tilgjengelig for deltakerne i en organisasjon, men de kan tas i bruk på forskjellig måte av de menneskene som inngår i ledelsespraksisen (Spillane et al., 2004). Disse møtene

oppfattes av lærerne som gode verktøy for å kunne være forberedt til undervisningen den dagen.

5.2.2 Uformelt samarbeid som verktøy i tilrettelegging av opplæringen

Når det er få formelle møteplasser antar jeg at jeg vil finne mye samhandling og uformelt samarbeid i kollegiet. Selv om voksenopplæringscenteret har relativt få deltakere er det de samme oppgavene som skal løses som ved et stort senter.

Når intervjuet med rektor nærmer seg slutten og vi snakker om god skoleledelse generelt, blir det naturlig i sammenhengen å spørre om han sender epost til medarbeiderne. Han svarer da:

Nei, jeg tar direkte kontakt. Men det er jo veldig enkelt her, de er så nært til hende. Og lærerne også, vi har jo samarbeid rundt klassene. Vi trenger ikke å organisere faste møtetider og sånn, de organiserer det så det suser hele veien. To og tre, de snakker sammen, og plutselig sitter de og har et lite møte der når det trengs. Også tar de den praten bare med sidemann, også løser de den. Vi er få vi vet du, og det er kort avstand, og fordeler med smådrift når det gjelder sånne ting.

I dette sitatet er det mye informasjon, og det gjør meg interessert i å få vite mer om det uformelle samarbeidet, og om det dukker opp noen situasjoner og nye verktøy i løpet av samtalen. Jeg vet allerede at det alltid er to lærere som samarbeider om hver klasse, men jeg vet ikke så mye om hva dette samarbeidet går ut på, og i hvilke andre situasjoner det foregår uformelt samarbeid i. Jeg ønsker å spørre lærerne mere om dette, og spør derfor lærer D og E:

I: Samarbeider dere to om klasser?

D+E: Åh ja...

I: Fortell om det samarbeidet.!

E: *Det gjelder alle klassene her. Det er sånn at ingen klasser har bare en lærer. Fordi vi tror det er viktig at de møter flere lærere, fordi vi underviser forskjellig. Og da er vi jo på det rommet (arbeidsrommet) og vi samarbeider, og vi planlegger. Jeg tror det er tett samarbeid i alle gruppene.*

D: *Og vi har jo prøvd i perioder og sagt at vi skal ha to sånne klassemøter hvor kontaktlærer har ansvar for å kalle inn til klassemøte. Det har vi gjort i perioder, men så synes vi at det blir å bruke tid på en ufornuftig måte. For vi snakker så mye sammen, og vi har bøker som vi skriver i etter hver undervisnings økt, som det står hva vi har gjort, så nestemann som overtar vet hva som skjedde sist time, Også utfyller vi det med muntlig samtale, også snakker vi litt hvis vi vil gjøre noe litt andre ting enn akkurat boka så går informasjonen over bokhyllene.*

D+E: *Så det er samarbeid på tvers hele tiden.*

D: *Så istedenfor å sette av de møtedagene hvor vi sier ja ja, ja... hvordan går det?*

D+E: *Det var i går vi hadde behov for å snakke, ikke nå. Vi snakker når det trengs.*

D: *Der har vi jo og full forståelse fra rektor for å gjøre det på den måten. Istedenfor å sette opp sånne planlagte møter for møtenes sin skyld.*

Tidligere i analysen har det kommet fram at kontaktlærerne som i praksis er alle lærerne i kollegiet har mye ansvar som *sjef i gruppen*, samtidig som vi erfarte mye distribuert ledelse når lærerne manglet kompetanse og ansvaret måtte overlates til dem som hadde den.

Sitatene over viser hvordan to av de samme lærerne vurderer samarbeidets betydning, og hvordan det er lett å samarbeide når det er så tett avstand fysisk at» *informasjonen kan gå over bokhyllene*». Sitatene tolker jeg som det Gronn(2002) betegner som intuitive samarbeidsrelasjoner som er en gjensidig tillitsrelasjon utviklet over tid, og som er basert på nære arbeidsrelasjoner. Den spontane responsen som begge lærerne gav da de fikk spørsmålet om samarbeid tolker jeg som et godt uttrykk for dette: *Åh ja...* Klassemøter som verktøy har blitt prøvd i perioder, men ble forkastet fordi det var tidkrevende. Nå brukes ei bok som er tilgjengelig med informasjon. Informantene finner det ikke nødvendig med noe mer når de har så nær fysisk kontakt, og det er lett å formidle informasjonen direkte.

Når jeg ber lærerne konkretisere samarbeidet nærmere begynner de å fortelle om en situasjon:

B: *Altså den spontane kontakten tar vi jo ved deltakerbytte. Deltakere bytter gruppe. Så må vi jo kanskje ta det der og da. Det strømmer jo på med elever her. Plutselig så står det jo en elev her. Hva gjør vi med han? Eller hun? Hvor putter vi inn den eleven? Det må vi jo ta der og da.*

I: Hvis du da oppdager at du har en elev som ikke passer i gruppa de, hva gjør du da?

B: Nei jeg tar jo da kontakt med de andre lærerne på arbeidsrommet og forteller liksom mitt førsteinntrykk av han. Hva gjør vi med han? Kollegautveksling.

I: Og hva skjer videre da?

B: Nei, da får jeg respons. Da prøver vi som regel en ny gruppe for en periode, ikke være der permanent....

C: Vi har sånne prøveperioder på fjorten dager. Så da prøver vi å formidle at det er en prøveperiode både til deltakeren og i kollegiet, også kan vi vurdere det etter at tiden har gått og se hvordan det har fungert.

I: Så det er en rutine dere har, hvis dere ser at en elev ikke passer inn i gruppa, så får han en prøveperiode på fjorten dager i ei annen gruppe?

C: Ja, noen ganger er det behov for prøveperiode. Noen ganger ser vi at her er det direkte... vi har erfart at det kan være greit å være tydelig om at det er en prøveperiode sånn at dørene er åpne alle veier.

B: Også er vi jo samtidig fleksible på klasserom. Når det har kommet veldig mange i en gruppe, så har de fått et nytt klasserom.

I: Også sa du hvis det kommer en ny deltaker, så er det spontan mobilisering. Hvordan gjør dere det? Hvem gir deg beskjed om en ny deltaker? Hva gjør du da? Hvem henvender du deg til?

B: Det er jo ofte at det blir tatt opp på morgenmøtet - at nå kommer det en deltaker om at i dag fikk jeg en telefon eller i går fikk jeg en telefon om en person. Men ofte får vi greie på det relativt god tid i forveien. Men noen ganger gjør vi ikke det. Da står vi der kanskje med en deltaker som er analfabet. Og da passer han kanskje ikke i noen grupper. Hva gjør man da? Da må man områ seg litt.

A: Vi har sagt at det beste er at de nye ikke kommer med en gang, men at de kommer hver mandag da for eksempel. Da har vi litt sånn dobbel tenkning et par timer. Da er det litt mer forutsigbart. Da kan vi få litt mer oversikt over hvor mye eller lite vedkommende kan da.

I: Har dere fått til det at det blir hver mandag?

A: Det går nesten bra.

I: Så dere har nesten rutine på det?

A: *Ja, vi synes at det er litt greit da.*

Sitatene forteller om to situasjoner der lærerne tar ledelsesansvar gjennom spontant samarbeid. Den første situasjonen beskriver deltakerbytte hvor deltakeren ikke passer inn i sin opprinnelige gruppe og trenger å komme i ei gruppe på et annet nivå. I Voksenopplæringen er det ikke så mye differensiering innen klassen eller gruppa slik det kan være i grunnskolen. Tilrettelegging av undervisningen gjennom å gi deltakerne et opplæringstilbud i riktig gruppe blir derfor spesielt viktig.

Lærer B tar kontakt med en annen kollega på arbeidsrommet, og så løser de deltakerbyttet omgående ved at denne kollegaen tilbyr en prøveperiode i sin gruppe. Lærer B tar et lederansvar i denne situasjonen, så distribueres ansvaret ved at en ny kollega tar ansvar for deltakeren som settes inn i en ny gruppe der det kreves ytterligere ansvarstaking. Situasjonene og interaksjonene mellom aktørene henger sammen og danner en enhet som kan strekke seg over en prøveperiode på to uker, eller over lengre tid ved at deltakeren forblir i den nye gruppa (Jf. Spillane, 2006).

I situasjonen der det kommer en ny deltaker til voksenopplæringssenteret skjer omtrent det samme. Lærer B sier at de ofte får beskjed i relativt god tid på forhånd, men at de noen ganger ikke gjør det, og må handle spontant omtrent som i den første situasjonen. Lærer A sier at voksenopplæringssenteret har en viss rutine på mottak av nye deltakere når de prøver å legge det til hver mandag. Det er rektor som har ansvar for at denne rutinen overholdes.

5.2.3 Samhandling med flyktingetjenesten

Det er flyktingetjenesten ved programrådgiver i den enkelte kommune som har det overordnede ansvaret for deltakerne i introduksjonsprogrammet. Voksenopplæringssenteret har ansvar for tilrettelegging av programmet. Dette krever samhandling mellom disse aktørene for å gi det opplæringstilbudet som er best mulig tilpasset den enkelte deltaker.

I starten av analysen siterte jeg hvordan rektor beskrev kontaktlærer som sjef i klassen, og hvordan hans ansvar blant annet var å ha samarbeidsmøter med flyktingetjenesten.

Ved å henvende meg til lærerne ønsker jeg å få innsikt i hvordan de oppfatter konkrete situasjoner der det foregår samhandling med flyktingetjenesten for tilrettelegging av

norskopplæringen ved bruk av ulike verktøy. Følgende dialog finner sted mellom intervjuer og lærer A:

I: Kan du si litt om samarbeidet med flyktningetjenesten?

A: *Ja, når det er nye deltakere som kommer, så er rektor med på en inntakssamtale sammen med flyktningetjenesten og da er det jo telefontolk da. Så da er det jo på en måte han som foreslår en klasse da. Noen ganger har de lært litt norsk på et mottak eller i en annen kommune. Men de fleste begynner i den nybegynnerklassen da. Så det er jeg som får dem da. Men ellers av samarbeid med flyktningetjenesten, så er de med på – vi har sånt onsdagsmøte, og da er de enten med på mye av møtet, et sånt formelt møte en gang i måneden eller så er de ofte med hver uke mer sånn uformelt når det er litt sånn morgenkaffe og quiz og sånt. Og hvor vi kan ta sånne ukes aktuelle eller dagsaktuelle saker. Men de er her ganske ofte og snakker med deltakere. Og de har en kontor plass her inne hvor vi kan snakke om sånne uformelle ting da.*

Situasjonen som beskrives handler om inntak av nye deltakere ved voksenopplæringscenteret. En inntakssamtale er et verktøy i situasjonen for å plassere deltakerne i riktig gruppe for norskopplæring. Rektor har et spesielt ansvar sammen med en representant fra flyktningetjenesten, men der ingen av disse aktørene har kompetanse i situasjonen kommer det inn en telefontolk og overtar ansvaret i situasjonen. Etter at samtalen er ferdig kommer lærer A inn i situasjonen og overtar ansvaret som kontaktlærer for deltakeren. Det har blitt konstituert en ledelsespraksis ut ifra behov (Jf. Spillane & Diamond, 2007). Rektor som leder har et overordnet ansvar for tilretteleggingen av opplæringen, samtidig som flyktningetjenesten er til stede i situasjonen og overtar der det er naturlig at det er dennes ansvar. Tolken overtar på sitt kompetanseområde, og «stafett pinnen» overrekkes til slutt til lærer A.

Samtalen fortsetter:

I: Så da kan dere bare stikke innom uten at det har vært planlagt i det hele tatt?

A: *Ja, også har vi jo det med Visma. For vi har jo alt med fraværshåndtering og sånt. Så er det jeg eller rektor som legger inn vedtak. Og jeg har tilgang til flyktningedelen da.... Vi registrerer fravær alle lærerne, også er det flyktningetjenesten som godtar fraværet.*

Lærer A viser til en ny situasjon: Fraværshåndtering i Visma. I denne situasjonen er ledelsesansvaret distribuert mellom fire aktører: Rektor eller lærer A legger inn vedtak, de øvrige lærerne registrerer fravær i Visma og flyktningetjenesten godtar fraværet. Når ledelse utføres som samhandling er det avhengig av gjensidig tillit (Gronn, 2002). Fraværshåndtering er et særlig stort ansvar i voksenopplæring for flyktninger og innvandrere, da dette kan få store konsekvenser for deltakerne hvis det ikke gjøres riktig, blant annet når det gjelder søknad om oppholdstillatelse eller søknad til universitet -og høyskoler. Sitatet viser at det her er gode rutiner på hvordan dette ansvaret ivaretas.

Videre fortsetter samtalen med lærer A:

I: Å søke om timer, hvordan gjør dere det?

A: *Den delen er det rektor som har. Eller noen ganger er det jeg som gjør det praktiske da, og legger inn vedtaket om flere timer. Men som regel er det læreren som går til rektor og sier at de har behov for flere timer.*

I: Og det er på bakgrunn av en individuell plan?

A: *Ja, det er akkurat det. For nå i vinter begynte vi med de trekantsamtalene med flyktningetjenesten med en av deltakerne og lærerne da og eventuelt en tolk. Og da legger vi inn i Visma da.*

I: Er det du som legger inn den individuelle planen?

A: *Nei, da er det lærerne som legger inn. Jeg har gitt dem opplæring i hvordan de skal gjøre det. Det er jeg som legger inn i Visma og flytter klasser i Visma.*

Denne situasjonen dreier seg om å søke om timer til opplæring for deltakerne. Dette gjøres på bakgrunn av deltakernes individuelle plan, som er et viktig verktøy i situasjonen. Som i situasjonen rundt fraværshåndtering er ansvaret distribuert mellom flere av aktørene. Lærerne har ansvar for å melde fra om behov til rektor. Dette skjer på bakgrunn av en trekantsamtale med flyktningetjenesten og deltaker. Trekantsamtalen sammen med flyktningetjenesten blir et viktig verktøy i situasjonen. Også i denne situasjonen kan en tolk gå inn og overta ansvar med sin kompetanse. Til slutt overtar lærer A med å legge inn i Visma.

De tre situasjonene: inntak av nye deltakere, fraværsføring og søknad om timer viser hvordan ledelse er distribuert mellom flere aktører, samtidig som de viser hvordan alt henger sammen og danner ledelsespraksis gjennom interaksjonen mellom ledere, etterfølgere og situasjonene (Jf. Spillane, 2006). Elementet «tid» ser vi også her at spiller inn. Dette er ikke situasjoner som oppstår spontant, men de har et preg av rutine over seg. Det varierer litt mellom hvem som tar rollen som leder og etterfølger i situasjonene, men i hovedsak går aktørene inn og tar ansvar der de har kompetanse til det.

5.2.4 Oppsummering av funn

Blant funnene i denne delen av analysen der den overordnede situasjonen er tilrettelegging av opplæringen og ledelsespraksis i tilknytning til denne, finner jeg følgende konkrete situasjoner:

- *Bytte av gruppe blant eksisterende deltakere
- * Nye deltakeres innplassering i gruppe
- * Inntak av nye deltakere til Voksenopplæringscenteret
- *Fraværsføring og søknad om timer til norskopplæring.

Jeg finner følgende verktøy i situasjonene:

- *Onsdagsmøter med pedagogisk kvarter
- *Obligatoriske møtetid hver morgen og i lunsjpausen
- *Uformelt samarbeid mellom kollegaene
- *Samarbeid med representanter fra flyktningetjenesten
- *Inntakssamtale
- *Individuelle opplæringsamtaler
- *Individuelle opplæringsplaner
- *Visma

Funnene i denne delen av analysen viser lite formell møteaktivitet i kollegiet, men mye uformelt samarbeid. Hverken rektor eller lærere finner behov for mye formalisert tilrettelegging for samhandling fordi det er lett å nå hverandre direkte, og løse oppgaver ved spontant samarbeid og gjennom intuitive samarbeidsrelasjoner.

Møtet hver onsdag trekkes frem som et nyttig verktøy for pedagogisk utviklingsarbeid. Pedagogisk kvarter beskrives som et viktig verktøy i denne sammenheng. Flyktningetjenesten kan også delta med innhold på disse møtene. De øvrige formelle samlingene er hver morgen kl.08.00 og i lunsjpausen kl.12.00-12.30. De er korte samlinger for å gi informasjon som er viktig for å få dagen til å fungere, samtidig som de fungerer som et sosialt samlingspunkt i kollegiet. Også her er flyktningetjenesten ofte med. Ledelse av den formelle delen av møtene er for det meste tillagt rektor. Lærerne oppfatter møtene som rutine hvor det øvrige ansvaret er fordelt på de ulike aktørene som deltar.

I situasjonen hvor det foregår bytte av deltakere mellom eksisterende grupper blir ledelse distribuert mellom lærerne. Dette kan skje spontant ut ifra et akutt behov. Deltakerne gis en prøveperiode på 14 dager i ei ny gruppe. Når det kommer nye deltakere til voksenopplæringscenteret som skal starte norskopplæring er det innarbeidet en rutine på at dette skjer på mandager. Innplasseringen skjer på grunnlag av lærernes gode kjennskap til hverandres grupper.

I situasjonen hvor det foretas inntak av nye deltakere til opplæringen i introduksjonsprogrammet blir ledelse distribuert mellom flyktningetjenesten, rektor, lærer A og en telefontolk. Rektor tar lederansvar sammen med en representant fra flyktningetjenesten, men der ingen av disse aktørene har språklig kompetanse i situasjonen kommer det inn en telefontolk og overtar ansvaret. Etter at samtalen er ferdig kommer lærer A inn i situasjonen og overtar ansvaret som kontaktlærer for deltakeren.

I situasjonen som dreier seg om fraværsføring blir ledelse distribuert mellom fire aktører: Rektor eller lærer A legger inn vedtak, de øvrige lærerne registrerer fravær i Visma og flyktningetjenesten godtar fraværet.

I situasjonen der det søkes timer for deltakerne blir ledelse distribuert mellom lærerne som melder behov til rektor på vegne av deltakerne, flyktningetjenesten godtar søknaden om timer og en tolk kommer inn og overtar ansvar i situasjonen der de andre aktørene ikke strekker til.

Som i første del av analysen viser funnene mye distribuert ledelse. Kontaktlærere har et lederansvar i alle de nevnte situasjonene. I disse situasjonene går også flyktingtjenesten inn og tar mye lederansvar.

Samhandlingen i situasjonene for tilrettelegging av opplæringen skjer enten spontant eller som et resultat av gjensidig tillitt basert på nære arbeidsrelasjoner og god kjennskap til hverandres arbeid.

6 Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg viktige funn fra analysekapittelet i lys av teori presentert i kapittel 3 i tillegg til tidligere forskning presentert i kapittel 2. Følgende temaer er valgt ut for nærmere diskusjon om hvordan ledelse som praksis erfares av rektor og lærere i arbeidsrettet norskopplæring for innvandrere: Arbeid i klasseromsituasjoner, arbeid i språkpraksis, ulike verktøy i tilknytning til undervisning og tilrettelegging av opplæring og distribuert ledelse gjennom samhandling.

«Arbeid i klasseromsituasjoner» har følgende delkapitler:

- * Kontaktlæreres rolle og ansvar
- * Rektors rolle og funksjon tilknyttet klasseromsituasjoner
- * Distribuert ledelse i situasjonene.

«Ulike verktøy i tilknytning til undervisningen og tilrettelegging av opplæring» har følgende delkapitler:

- * Informantenes oppfatning av verktøy som lite arbeidsrettende
- * Skille mellom verktøy og situasjoner.

«Distribuert ledelse gjennom samhandling» har følgende delkapitler:

- * Distribuert ledelse gjennom spontant samarbeid
- * Distribuert ledelse som intuitive samarbeidsrelasjoner
- * Samarbeid med flyktningsgjesten.

6.1 Arbeid i klasseromsituasjoner

Analysen har vist at den viktigste situasjonen hvor det foregår arbeidsretting av norskopplæringen er opplærings situasjonen i klasserommet. Situasjonene som viser innsøking av deltakere til grunnskole eller videregående skole, karriereveiledning til deltakere i introduksjonsprogrammet og morsmålstøtte i begynneropplæringen er tett knyttet opp til

denne. Funnene viser mye distribuert ledelse i situasjonene. De viser samtidig at kontaktlærer har mye lederansvar. I tillegg er rektor aktiv og går inn i situasjoner knyttet til undervisningspraksis når det trengs.

6.1.1 Kontaktlærers rolle og ansvar

I voksenopplæringen er det ikke krav om klasselærer eller kontaktlærerfunksjon slik som i grunnskolen. I denne casen har rektor allikevel valgt å gi alle lærerne funksjon og ansvar som kontaktlærere i form av avsatt tid og godtgjøring for å utføre oppgaver i tilknytning til dette ansvaret. Rektor benevner lærerne som «sjefer» for sin gruppe, og lærerne bekrefter dette når de sier at de har hovedansvar for gruppa. Det er alltid to lærere som underviser i hver gruppe, men kontaktlærer har hovedansvar for undervisningsopplegg, undervisningsmateriell, individuelle opplæringsplaner og oppfølging med flyktningetjenesten.

Både tidsressurs og økonomisk godtgjøring kan oppfattes som verktøy som initierer tillit i situasjonen der kontaktlærerne tar ansvar for undervisning og tilrettelegging for opplæringen. Informantene svarer bekreftende på at de har nok tid til å ivareta kontaktlæreransvaret fordi de er så lite presset på møteaktiviteter. Relasjonell tillit kan ses i lys av et distribuert ledelsesperspektiv som knytter rektors rolle opp til visjonsbygging og endringsarbeid, men også til å skape tillit som støtte for lærernes profesjonelle utvikling (Jf. Spillane et al., 2001). Funnene antyder rektors anerkjennelse for at dette er et ansvar utover det som normalt kan forventes av lærerne. Forskning gjort av Harris et al. (2007) har vist at mer ansvar til lærerne gir større motivasjon for arbeidet, og at autonome lærere har positiv betydning for effektivitet og motivasjon hos elevene. En kommunal voksenopplæring er en særegen institusjon sett i forhold til andre skoleslag med andre typer oppgaver, slik det er beskrevet i innledningskapittelet. Det er derfor mulig at denne typen skole krever lærere med mer autonomi enn normalt for å kunne fatte beslutninger på egen hånd eller i mindre grupper. Ansvar som innebærer å tilrettelegge undervisning for voksne som snarest mulig skal ut i arbeid eller videre utdanning -innen tre år (Jf. Melding Storting nr.16,2015-2016) gir andre utfordringer enn innenfor det ordinære skolesystemet. Undervisningen krever ofte annen tilrettelegging og bruk av andre metoder for å kunne imøtegå dette kravet. Dette innebærer ofte kontakt med representanter for ulike bransjer eller frivillige organisasjoner som kan supplere undervisningstilbudet. Ansvaret innebærer også samarbeid med representanter fra NAV og flyktningetjenesten.

Når funne viser at kontaktlærerne har mye ansvar er det verd å reflektere over hvorvidt kontaktlærerne i denne casen representerer ekstra ledere og tilnærmer seg det teoretiske perspektivet Spillane(2006) benevner «leader plus», kort beskrevet i 3.1.1. Det distribuerte perspektivet både inkluderer- og ser behovet for flere ledere, og ledelse kan strekke seg over formelle og uformelle ledere i organisasjonen. Imidlertid brukes ofte begrepet «leader plus» om formelle ledere i et større formelt lederteam (Spillane, 2006). Siden denne casen handler om et lite voksenopplæringscenter uten noe lederteam, og siden alle lærerne har funksjoner som kontaktlærere, vil det ikke være naturlig å definere utfra dette teoretiske perspektivet. Alle har lederansvar i form av godtgjøring og tidsressurs, men de tar ledelse i de ulike situasjonene når det er behov, og når de har kompetanse til det.

6.1.2 Rektors rolle og funksjon knyttet til klasseromsituasjoner

Tradisjonelt har rektorer engasjert seg lite i det som har skjedd i klasserommet, men de har først og fremst hatt ansvar for å drive skolen innenfor gjeldende budsjettammer og se til at lover, regler og forskrifter har blitt overholdt. De blandet seg lite inn i det som skjedde i undervisningen.

Fordi lærerne gjennom sitt kontaktlæreransvar har mye ansvar for undervisningen kan det være aktuelt å reflektere over om funnene i denne studien dreier seg om det som i kapittel 2 omtales som «løse koblinger»(Lillejord, 2011). Informantene gir uttrykk for at rektor har hovedansvar for det administrative ved opplæringscenteret men blander seg lite inn i undervisningen. Det ansvaret ligger hos kontaktlærerne. En informant uttrykker det slik: *»Det ansvaret er gitt oss og blir litt etterspurt kanskje hvis vi snakker om pedagogiske ting som variasjon i undervisningen og hvordan du gjør ting.»* Teoretisk kan «løse koblinger» forstås som at den operative kjernen i organisasjonen som i denne casen representerer rektor kun er løst koblet til lærernes klasseromspraksis.(Jf. Brunsson, 1989). Funnene viser på den annen side at rektor oppfatter seg selv som «altnuligmann» og aktivt går inn i de i de ulike situasjonene som omhandler både klasseromsundervisningen og den øvre driften av organisasjonen.

Rektor går inn i situasjonen og overtar lederansvar for deltakere som skal søkes inn på grunnskole eller videregående skole. Dette kan for så vidt oppfattes som en administrativ oppgave, men er samtidig en viktig del av den individuelle tilretteleggingen. Analysen viser at

rektor veksler rolle mellom å være leder og etterfølger i flere av de øvrige situasjonene som har kommet fram i analysen av intervjuene.

Funnene kan forstås i lys av Vennebos litteraturgjennomgang(2015) av forskning på ledelse, som viser hvordan ledelse har endret seg fra handling gjennom roller til ledelse som praksis basert på relasjonen mellom dem som arbeider sammen. Rektor er bevisst sitt ansvar som leder av introduksjonsprogrammet på voksenopplæringscenteret samtidig som han legger vekt på relasjonene både til lærere og deltakere. I intervjuet kommer det fram at rektor mener han må holde seg godt orientert om pedagogikk og metodikk og om det som foregår på skoleforskningsområdet fordi han mener dette inngår i rektors ansvar, samtidig som han praktisk går inn som leder i situasjoner knyttet til undervisningen. Hvis det her er snakk om «løse koblinger» så kan det muligens oppfattes som et snev av det. Det vil være naivt å utelukke at det ikke fins fordi den gamle strukturen tross alt står i en så lang tradisjon i motsetning til det distribuerte ledelsesperspektivet(Jf. Harris, 2005).

6.1.3 Distribuert ledelse i situasjonene

Alle informantene er av den oppfatningen at den som er mest kompetent til å utføre en oppgave skal gjøre den. Dette kommer til uttrykk både i situasjoner som krever karriereveiledning der kontaktlærer trer tilbake som etterfølger og overlater lederansvaret til flyktningsgjestene, og i situasjonen med morsmålstøtte i begynnerundervisningen der ansvar overlates til en av deltakerne i norskopplæringen. Harris et al.(2007) hevder at en av betingelsene knyttet til distribuert ledelse er at ledelsesansvar bør delegeres til dem som har kunnskap i forhold til fagfeltet. Analysen viser at informantene har god kjennskap til hverandres sterke og svake sider fordi det er et stabilt personale uten hyppige utskiftninger. Med den tette kontakten som et lite voksenopplæringscenter gir, er det større mulighet til distribuert ledelse fordi aktørene har god kjennskap til hverandre og til hverandres kompetanse. I casen er hele voksenopplæringscenteret samlet i en bygning, og lærerne sitter samlet på ett arbeidsrom. Forholdene ligger til rette for mye direkte kontakt.

Både i karriereveiledning og morsmålstøtte trer de som naturlig skulle tatt ansvar tilbake fordi de ikke har den rette kompetansen, og overlater ansvaret til dem som de vet har den. Aktørene har tillit til hverandre på bakgrunn av relasjonen de har utviklet over tid, enten som elev/lærer eller som lærer/flyktningsgjeste. Praktiske muligheter for distribuert ledelse

sammenfaller med forskningen til Camburn, Rowan og Taylor (2003) som viser at små skoler har mer distribuert ledelse enn store. Dette sammenfaller også med mine funn.

Tidligere forskning viser i tillegg at graden av distribuert ledelse avhenger av skoleslag og undervisningsfag (Portin, Schneider, DeArmond & Gunlach, 2003). På et voksenopplæringscenter hvor det undervises i norsk på introduksjonsprogrammet har de fleste lærerne tilnærmet lik kompetanse og det undervises i en begrenset fagkrets. Det kan derfor være lettere å gjennomføre distribuert ledelse enn på en stor skole med mange lærere og mange undervisningsfag. Selv om det ikke er et krav om pedagogisk utdanning eller utdanning knyttet til flerkulturell forståelse har de fleste som arbeider innen denne typen utdanningsinstitusjon både utdanning og interesse for denne typen undervisning.

Møller (2006) viser til en casestudie fra en videregående skole i Norge. Funnene viser at i tillegg til relasjoner og strukturer har skolens kultur betydning for utøvelse av distribuert ledelse. På et voksenopplæringscenter hvor det undervises mange kulturer er det kan hende større evne og vilje til å nyttiggjøre seg av den ulike kompetansen som fins i -og utenfor opplæringscenteret, enn det som gjøres i skolen for øvrig. Alle informantene er enige om at deltakeren som går inn og overtar et lederansvar for morsmålstøtte i begynneropplæringen er viktig for å nyttiggjøre seg tilgjengelig kompetanse som et gode for fellesskapet. Et distribuert ledelsesperspektiv innebærer at den som har ansvar er villig til å gi avkall på noe av den makten det ligger i å være leder i situasjonen, til en annen (Harris, 2005). I følge Harris (2005) innebærer det også å bli satt i en situasjon som kan innebære mangel på kontroll. I situasjonen med morsmålstøtte i begynneropplæringen overgir lærerne ansvar og kontroll til en av deltakerne på voksenopplæringscenteret. I intervjuene kommer det fram at denne måten å distribuere ledelse på er så vellykket at alle informantene ønsker å fortsette med dette, og rektor ser muligheten til at dette på sikt kan skape endringer i organiseringen ved skolen.

6.2 Arbeid i språkpraksis

Funnene viser at en av lærerne i tillegg til å være kontaktlærer har avsatt tid til å være språkpraksiskoordinator. I situasjonen som er ledelse av språkpraksis blir ledelse distribuert mellom språkpraksiskoordinator, kontaktlærere og arbeidsgiver/ansatte på arbeidsplassen.

Kontaktlærer trer først inn i situasjonen og har en samtale med deltakeren. Deretter overlates ansvaret til praksiskoordinator som har utviklet gode rutiner i arbeidet. Hun fortsetter samtaler

med deltakerne for å høre hva slags praksisplass de ønsker seg, og prøver å skaffe praksisplass som etterkommer disse. Deretter tar hun kontakt med aktuelle arbeidsgivere, og følger opp ute på praksisplassen. Representanter for arbeidsplassen går inn som ledere i situasjonen på arbeidsplassen når de har anledning, men det er ingen avtaler om dette, da det kommer an på hva de har tid til.

Her ser vi enda et eksempel på hvordan ledere og etterfølgere skifter plass avhengig av det situasjonene krever. Kontaktlærer starter, praksiskoordinator overtar deretter lederansvaret. Arbeidsgiversiden overtar i den grad de har mulighet til det.

Funnene viser at språkpraksiskoordinator har et særlig ansvar i situasjonen. I analysen kommer det fram at det oppleves som lite tid avsatt til å ivareta dette ansvaret. Analysen viser enighet blant informantene om at tidsressursen er for liten.

Det kommer fram i analysen at alle informantene slutter opp om at språkpraksis er viktig for å oppnå individuell tilrettelegging av undervisningen. Språkpraksiskoordinator er en erfaren lærer med god rutine fra lang tid med dette ansvaret. Sett i lys av Gronns kategorisering av samhandling(2002) er det aktuelt å forstå dette som en institusjonalisert praksis.

Språkpraksiskoordinator har fått avsatt tid til å utføre en oppgave som fellesskapet drar nytte av, men hun erfarer mye ansvar uten at hun har avsatt nok tid. Som det kom fram i forrige delkapittel sier kontaktlærerne at de er fornøyde med tidsressursen de har til rådighet, mens dette ikke er tilfelle i denne situasjonen. Da rektor ble spurt avslutningsvis i intervjuet om hva han mente var god skoleledelse nevnte han spesielt «tid». Han var opptatt av at folk skulle få tilstrekkelig tid til å gjøre det de skulle, *men ikke for mye tid fordi tida er kostbar*. Her viser funnene en forskjell mellom det rektor mener er tilstrekkelig tid, og det språkpraksiskoordinator mener hun trenger.

En større studie gjort av Spillane (2006) fra Adams School on Chicago `S South Side vist til i reviewen viser hvordan ledelse blir distribuert blant ledere i formelle ledelsesposisjoner og blant vanlige klasselærere, og hvordan dette bidrar til å skape endringer i organisasjonen. Forskning viser hvordan lærere tar lederansvar utover hva som kan forventes og at dette kan gi motivasjon gjennom økt ansvar(Jf. Harris et al., 2007). Jeg har imidlertid ikke funnet noen som kritisk stiller spørsmål ved ressursene lærerne får til rådighet ved den økte merbelastningen distribuert ledelse kan gi, eller om lærere faktisk utfører arbeid som kunne vært tillagt formelle ledere uten at de får tilstrekkelig godtgjøring for det. Dette er grunnlag

for en større diskusjon som ikke skal tas i denne drøftingen, men jeg vil allikevel nevne det som et snev av kritikk til det distribuerte ledelsesperspektivet. Funnene i analysen om manglende tidsressurs til ansvaret for språkpraksis kan være med å underbygge denne kritikken.

6.3 Ulike verktøy i tilknytning til undervisning og tilrettelegging av opplæring

Analysen viser følgende konkrete verktøy i tilknytning til klasseromsundervisningen:

Læreverkene Ord en og På Vei og nettsteder i tilknytning til disse, bruk av samfunnsaktuelle ting i tilknytning til aviser, I Pad, PC, PowerPoint og interaktiv tavle, en lukket face book gruppe, programvaren Visma og Unik og individuelle opplæringsplaner.

Analysen viser videre følgende abstrakte verktøy: Individuelle opplæringssamtaler (trekantsamtaler mellom deltaker, kontaktlærer og flyktingetjenesten), individuelle opplæringsplaner, avsatt tid og godtgjøring til kontaktlærerne og språk som verktøy i morsmålstøtte.

I tilknytning til tilrettelegging av opplæringen viser funnene følgende verktøy i situasjonene:

Onsdagsmøter med pedagogisk kvarter, obligatoriske møtetid hver morgen og i lunsjpausen, uformelt samarbeid blant kollegaene, samarbeid med representanter fra flyktingetjenesten, inntakssamtale, individuelle opplæringssamtaler, individuelle opplæringsplaner og Visma.

Analysen viser mange verktøy i forbindelse med arbeidsretting av norskopplæringen. Det har ikke vært som formål å se på effekten av disse verktøyene, men å se på hvilke typer verktøy som er i bruk i situasjonene. Analysen viser at verktøyene brukes til forskjellige formål. De konkrete verktøyene brukes hovedsakelig i sammenheng med tilrettelegging av undervisningen for deltakerne, mens de abstrakte verktøyene fungerer som et bindeledd mellom aktørene som utøver ledelse.

6.3.1 Informantenes oppfatning av verktøy som lite arbeidsrettende

Et interessant funn i forbindelse med verktøy er at lærerne ikke oppfattet de konkrete verktøyene som en del av arbeidsretting av undervisningen. Da intervjuene startet sa informantene at de hadde lite arbeidsretting av undervisningen, og rektor hevdet at dette var noe de kunne bli bedre på. Her er det en tydelig motsetning mellom det funnene viser og hvordan informantene oppfatter det de gjør. Det kan være ulike årsaker til dette. Den ene årsaken kan være uklarhet omkring begrepet «arbeidsrettet norskopplæring» og hva som bidrar til å arbeidsrette opplæringen. Begrepet har blitt aktualisert med bakgrunn i Melding Storting nr.16 (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse Samordnet innsats for voksnes læring* (Kunnskapsdepartementet, 2015) hvor det legges særskilt vekt på effektiv norskopplæring som skal få deltakerne raskt ut i arbeid. Dette har skapt et «marked» for ulike aktører som tilbyr kurs og læreverk for å imøtekomme etterspørselen etter nye metoder og nytt innhold. Svært mange av de kurstilbudene som fins til de som arbeider med voksenopplæring dreier seg om arbeidsretting. Dette kan skape tvil og usikkerhet hos lærerne om undervisningen de tilbyr virkelig er god nok til å kalles «arbeidsrettende». Slik jeg definerer «arbeidsrettet norskopplæring» er erfaringsmessig i samsvar med måten de som arbeider med opplæringen tolker begrepet og slik Kompetanse Norge beskriver det (kompetansenorge.no). Norskopplæringen skal ha et innhold og en språkopplæring som kan bidra til at deltakerne kan komme ut i arbeid. Uavhengig av begrepsavklaringen med informantene før intervjuene begynte erfarte jeg derfor en tilbakevendende usikkerhet hos dem om de verktøyene de bruker virkelig er arbeidsrettende. Dette kan selvsagt også ha påvirket validitet i studien, samtidig som det kan ha bidratt til å få fram mere informasjon og flere aspekter ved situasjonene.

Et annet element som muligens skapte usikkerhet rundt begrepet «arbeidsrettet norskopplæring» er funnene som viser til dels lite rutine på- og bevisstgjøring av bruk av de ulike konkrete verktøyene. En lærer har avsatt tid hver uke for å utvikle IKT, men mye av tiden går med til utviklingen på programsiden, og det er mindre ressurser til konkrete verktøy rettet mot undervisningen. Læreren som har avsatt denne tidsressursen er den samme som på eget initiativ tar ansvar for en side på Face book som deltakerne kan bruke når de arbeider hjemme. Analysen viser at mye av ansvaret for utvelgelse og bruk av konkrete verktøy i undervisningen blir overlatt til hver enkelt kontaktlærer.

6.3.2 Skille mellom verktøy og situasjoner

En utfordring som oppsto under analysen av det innsamlede materialet var å skille mellom verktøy og situasjoner. Dette gjelder hovedsakelig de abstrakte verktøyene. I følge Spillane(2006) er verktøy og rutiner sider av situasjonene der det praktiseres ledelse. Disse elementene kommer ikke i tillegg til situasjonene hvor ledelse praktiseres, men de er en del av dem. Både sider ved situasjonene, verktøy og rutiner fungerer som «limet» i interaksjonen mellom dem som foretar ledeseshandlinger(ibid). Isolert sett kan eksempelvis en individuell opplæringssamtale mellom deltaker, lærer og flyktingetjenesten tolkes som en situasjon hvor de ulike aktørene veksler på å ta ansvar som ledere eller etterfølgere, men det kan like fullt tolkes som et verktøy i interaksjonen mellom partene hvor hensikten er å tilrettelegge for individuell tilpasset opplæring. Både situasjoner, verktøy og rutiner er med på å belyse ledelsespraksis og dermed sette fokus på de praksisene som kollegiet anser som viktige (Spillane, 2006). Sett i lys av dette, og at verktøy og rutiner kan betraktes som en integrert del av situasjonene, er det muligens ikke så viktig å skille mellom dem. I denne studien har jeg imidlertid forsøkt å lage et skille for å kunne svare på forskningsspørsmålene og for å kunne vise bredden i materialet.

6.4 Distribuert ledelse gjennom samhandling

Funnene i den delen av analysen hvor det handler om tilrettelegging av opplæringen og ledelsespraksis i tilknytning til denne viser mye distribuert ledelse gjennom spontant samarbeid og intuitive samarbeidsrelasjoner. Analysen viser følgende konkrete situasjoner: Bytte av gruppe blant eksisterende deltakere, nye deltakers innplassering i gruppe, inntak av nye deltakere til voksenopplæringscenteret, fraværsføring og søknad om nye timer til norskopplæringen.

Verktøyene som informantene har oppgitt er hovedsakelig abstrakte verktøy for å få til samhandling i situasjonene: Onsdagsmøter med pedagogisk kvarter, obligatoriske møtetid hver morgen og i lunsjpausen, uformelt samarbeid blant kollegaene, samarbeid med

representanter fra flyktingetjenesten, inntakssamtale, individuelle opplæringsamtaler og fraværsføring i Visma.

I analysen kommer det fram at informantene er enige om at utfordringer best lar seg løse gjennom spontant samarbeid eller gjennom de nære arbeidsrelasjonene som har utviklet seg i kollegiet. Det er lite organisert møteaktivitet på voksenopplæringscenteret, og både rektor og lærere er enige om at de ikke ønsker mer av dette. En av lærerne konkretiserer det slik at hvis de ønsker å snakke om noe så er det bare å stikke hodet over bokhylla på arbeidsrommet.

Det distribuerte ledelsesperspektivet utelukker ikke behovet for formell ledelse ved skolen (Spillane, 2006). Forskning gjort av Harris (2009) som vist til i tidligere i drøftingen tilsier at rektors rolle og funksjon fortsatt er viktig som administrativ leder, men innenfor det distribuerte perspektivet først og fremst som en tilrettelegger for utvikling og samhandling i organisasjonen. Analysen i denne studien viser at rektor oppfatter sitt ansvar for introduksjonsprogrammet som viktig i forhold til at deltakerne skal nå målet om kompetanse til å komme ut i jobb, men han poengterer også viktigheten av at lærerne har det bra og trives. Han uttrykker det slik når han snakker om hva han mener er god ledelse: *«At man opplever å ha gode dager under veis, så det er et bra sted å være, at folk blir møtt med respekt og at man har det morsomt og hyggelig i tillegg»*.

Informantene gir uttrykk for at onsdagsmøtene, morgen -og lunsjmøtene er nyttige redskaper for samhandling og pedagogisk utviklingsarbeid. De er i tillegg et sosialt møtepunkt hvor det foregår både hyggelige og morsomme aktiviteter. Det er ofte rektor som har ansvar for å lede disse møtene. Samtidig gir informantene uttrykk for at tiden som er avsatt til uformelt samarbeid er svært viktig for å løse ledelsesoppgaver. De fleste situasjonene hvor vi finner distribuert ledelse er situasjoner som løses spontant eller intuitivt. *«Å ha gode dager underveis»* kan tolkes som informantenes samstemthet i hvor viktig samhandling er for å løse oppgaver som fordrer ledelse.

Forskning som det blant annet henvises til i kapittel 2 viser at det er større grad av distribuert ledelse på skoler som har kommet lenger i utviklingen av lederteam enn på skoler hvor ledelsen er forholdsvis «ung» (Harris, 2002). I casen er det bare rektor som er formell leder, men han har til gjengjeld erfaring fra hele sin yrkeskarriere med å jobbe med voksenopplæring. Allerede i det første møtet med rektor viste han god oversikt over voksenopplæringsfeltet og innsikt i sin jobb, samtidig som han stadig vendte tilbake til at den

som er mest kompetent i situasjonen må utføre oppgaven uavhengig av hvilken rolle han har i kollegiet. Distribuert ledelse innebærer å gi ifra seg makt og stole på at andre kan gå inn i situasjoner og ta ledelsesansvar. Ved å gi ifra seg makt kan leder miste noe av sin integritet og kan bli satt i en sårbar stilling gjennom å miste kontroll(Harris, 2005). Ved å gi ifra seg tid for ledelse kan dette innebære og miste makt. Rektor i denne casen fremstår imidlertid ikke som en leder som har mistet sin integritet eller sin rolle som leder.

Funnene i denne studien viser stor grad av distribuert ledelse gjennom spontant samarbeid og intuitive arbeidsrelasjoner ved at rektor gir tid til samhandling i stedet for å binde opp mye tid til organiserte møteaktiviteter. Ovando(1994) har gjort forskning som viser at «tid» er en av suksessfaktorene innen distribuert ledelse. Dette sammenfaller med mine funn. Med unntak av språkpraksiskoordinator gir informantene uttrykk for at de har tilstrekkelig tid. De uttrykker at dette er fordi det er få formelle møter. Alle informantene er fornøyde med denne ordningen.

6.4.1 Distribuert ledelse som spontant samarbeid

Det kan være vanskelig å skille ut situasjoner hvor det kun foregår ledelse gjennom spontant samarbeid fra situasjoner hvor ledelse skjer på bakgrunn av intuitive samarbeidsrelasjoner. Ofte kan samme situasjon kreve en type ledelse i en kontekst, og en annen type ledelse i en annen. Informantene beskriver hvordan situasjonen som omhandler internt deltakerbytte kan skje spontant når en deltaker har behov for bytte av gruppe. Et internt bytte av gruppe er den muligheten voksenopplæringscenteret har til nivåddifferensiering.

En lærer tar kontakt med en annen kollega på arbeidsrommet, og så løser de deltakerbyttet omgående ved at denne kollegaen tilbyr en prøveperiode i sin gruppe. Kontaktlærer tar lederansvar i situasjonen, så distribueres ansvaret deretter til en ny kollega som tar ansvar for deltakeren i sin gruppe og gir en prøveperiode på to uker. Omtrent det samme kan skjer når en ny deltaker kommer til voksenopplæringscenteret og trenger å starte opplæring. Her fins det rutiner, men ofte må det handles spontant fordi deltakeren bokstavelig talt står i døra og må få en plass.

Ut ifra Gronns måte å forstå ledelse gjennom spontant samarbeid(Gronn, 2002) er ett av kriteriene når samarbeidet skjer spontant at det ikke fører til en varig ordning. Eksemplene viser at handlingen skjer spontant, men i disse og liknende situasjoner er det uvisst om det blir

en varig ordning. Situasjonene kan ikke sammenliknes med det som skjer i en barneskole når en elev skader seg i friminuttet. Det kan oppstå liknende kritiske situasjoner i voksenopplæringen, men de er relativt sjeldne. På et voksenopplæringscenter er det mest behov for spontane handlinger slik situasjon som er beskrevet, hvor noe må løses «ad hoc» for at hverdagen skal fungere. Inntak av nye deltakere skjer gjennom hele året. I tillegg er det stadig deltakere som er ute i andre aktiviteter som språk -eller arbeidspraksis, og som har krav på en skoleplass når de kommer tilbake. Felles for alle situasjoner som krever spontane ledelseshandlinger er at de som jobber sammen føler at de kan stole på hverandre (Jf. Gronn, 2002). Relasjonell tillitt er i følge Spillane (2006) en forutsetning for å lykkes med distribuert ledelse. En spontan handling slik situasjonen som er beskrevet viser fordrer i tillegg tilstedeværelse. En informant uttrykker det slik i intervjuet: « *Så går jo informasjonsflyten ganske greit, for vi er jo ikke så mange. Så det er tett kontakt hele veien. Og rom for å spørre om ting. Og etterspørre ting og... terskelen er ikke så høy. Så det bør jo være ganske lett å lede da.* »: Informantene i min undersøkelse gir uttrykk for at denne tilliten fins.

Tidligere i drøftingen har jeg vist til forskning av Camburn, Rowan og Taylor (2003) om hvordan skolestørrelse har betydning for graden av distribuert ledelse. På voksenopplæringscenteret som er casen deler alle arbeidsrom, alle spiser lunsj sammen og alle møter til samme tid hver morgen kl. 08.00 for felles informasjon og samhandling. Det er fysisk lett å få kontakt raskt ved behov. Det fysiske nærværet av kollegene blir gjentatte ganger trukket frem som en trivselsfaktor hos informantene og som en faktor som gjør at oppgaver kan løses raskt.

6.4.2 Distribuert ledelse som intuitive samarbeidsrelasjoner

Analysen viser tre situasjoner som peker seg ut hvor ledelse skjer med bakgrunn i intuitive samarbeidsrelasjoner. Det er situasjonene hvor det finner sted inntakssamtale, situasjonene rundet fraværsregistrering av deltakernes timer og søknad om nye behovsprøvede timer til opplæringen.

I situasjonen rundt inntak av nye deltakere blir ledelse distribuert mellom rektor, flyktingetjenesten, en telefontolk og en av lærerne.

I situasjonen som dreier seg om å søke timer til opplæringen blir ansvaret distribuert mellom lærere, rektor og flyktingetjenesten.

I situasjonen som viser fraværshåndtering av deltakernes timer blir ledelsesansvaret distribuert mellom rektor, en lærer som legger inn vedtak i Visma, de øvrige lærerne som registrerer fravær i Visma og flyktingtjenesten som godtar fraværet.

Analysen viser at flyktingtjenesten har en viktig rolle i alle de tre situasjonene, og veksler mellom å være leder og etterfølger avhengig av hva disse krever. Situasjonene henger tett sammen og danner en enhet. I situasjonen hvor nye deltakere skal tas inn i opplæringen tar flyktingtjenesten et ledelsesansvar sammen med rektor. I situasjonene rundt fraværshåndtering og søknad om timer tar de etterfølgers rolle. Flyktingtjenesten tar ledelse i situasjonene der de har mest kompetanse til det.

Ut ifra Gronns ulike måter å forstå samhandling på, og med bakgrunn i hans forskning som viser at ledelse er mer enn institusjonalisert praksis, viser funnene i denne casen at de fleste ledelseshandlingene baserer seg på intuitivt samarbeid mellom kollegaer som har en relasjon til hverandre (Gronn, 2002). Den eneste som er «ny» i situasjonene som vises til ovenfor er en telefontolk som kan ta et ansvar i inntakssamtalen, men som det ikke vites noe om unntatt å ha blitt nevnt i intervjuene. De øvrige aktørene har arbeidet tett sammen og har utviklet samarbeid over tid. På et voksenopplæringscenter er det mange oppgaver som må løses på forskjellige måter. Noen må og kan løses spontant, men de fleste krever mer tid og løses med bakgrunn i stabile arbeidsrelasjoner. Både i situasjonene hvor det søkes timer til opplæringen og når det rapporteres timer i Visma kan det få betydelige følger for deltakerne hvis ikke de som innehar den nødvendige kompetansen tar ansvar i situasjonen. Like viktig er det at de som innehar ulike roller i situasjonen har tillit til hverandre.

Forskning som er vist til tidligere i drøftingen viser at skolestørrelse har betydning for graden av distribuert ledelse (Camburn, Rowan og Taylor, 2003). Skolestørrelse vil også kunne ha betydning for hvilken type samhandling distribuert ledelse finner sted innenfor. Funnene viser lite institusjonalisert praksis. Distribuert ledelse som institusjonalisert praksis er ofte et ønske om spontant -og intuitivt samarbeid satt i system (Jf. Gronn, 2002). Dette kan være nødvendig på en stor skole der aktørene ikke kan ha så mye kontakt. Funnene i denne studien viser imidlertid at mange oppgaver løses gjennom samarbeid da det alltid er to lærere som deler undervisningen i hver gruppe, og det samarbeides på tvers av grupper blant annet for å få til tilrettelagt opplæring og nivå-differensiering.

Forskning gjort av Portin, Schneider, DeArmond og Gunlach(2003) viser at graden av distribusjon avhenger av skoletype; private skoler og kategorien «andre typer skoler» utøver større grad av distribuert ledelse enn det offentlige skoler gjør. Voksenopplæringscenteret må kunne karakteriseres som «andre typer skoler» fordi det ikke omfattes av Opplæringsloven på lik linje med grunnskole -og videregående skole, og i tillegg til undervisning og tilrettelegging av denne har andre typer oppgaver enn i offentlig skole. Flyktingetjenesten har en spesiell funksjon fordi de ikke er direkte knyttet til opplæringscenteret, men har det overordnede ansvaret for deltakerne. Blant funnene som viser distribuert ledelse som intuitive samarbeidsrelasjoner er flyktingetjenesten aktiv både som leder og etterfølger.

6.4.3 Samhandling med flyktingetjenesten

Kommunene som voksenopplæringen i denne studien samarbeider med, har overlatt den praktiske gjennomføringen av opplæringen i introduksjonsprogrammet til voksenopplæringscenteret. Kommunene kan i følge Introduksjonsloven(Barne-, likestillings - og inkluderingsdepartementet, 2012) selv avgjøre hvordan dette skal organiseres. Forskning som vises til i reviewen sier at det er lettest å få til et godt opplæringstilbud og gode samarbeidsrutiner der programmet er organisert av voksenopplæringen(Tronstad, 2015) I 2011 utarbeidet Rambøll sluttrapporten; *Analyse av resultatoppnåelse i introduksjonsordningen* hvor de sier at der introduksjonsprogrammet er lagt til NAV er det mindre engasjement og har lavere prioritet både hos medarbeidere og ledere, enn der det er lagt til voksenopplæringen.

Da dette er en casestudie kan jeg ikke sammenlikne funn fra voksenopplæringscenter som er organisert på forskjellig måte. Funnene i min undersøkelse kan imidlertid tyde på det samme som funnene til Tronstad(2015). Flyktingetjenesten oppleves som en viktig samarbeidspartner i arbeidet med å gi deltakerne det best mulig opplæringstilbudet. Funnene i analysen viser flere situasjoner hvor flyktingetjenesten går inn og overtar lederansvar fordi de har mest kompetanse i situasjonene, for eksempel i situasjonen der det gis karriereveiledning til deltakere i introduksjonsprogrammet. I situasjoner som viser distribuert ledelse gjennom intuitive samarbeidsrelasjoner, går flyktingetjenesten enten inn og tar ansvar som ledere eller etterfølgere i flere situasjoner. Informantene beskriver samarbeidet med flyktingetjenesten som godt fordi de har tett kontakt og god dialog, og fordi de treffes

nesten daglig. I tillegg tar flyktningetjenesten ofte del i onsdagsmøtene på voksenopplæringscenteret. På disse møtene kan flyktningetjenesten ta et lederansvar ved behov ved at de tar opp ulike temaer, men det gis også mulighet til uformelt samarbeid. Tilgjengeligheten blir spesielt vektlagt av lærerne, både at de er til stede hver uke, og at de ofte kommer på «uformelt besøk» for å kontakte deltakere eller lærer ved centeret. At de er lett å treffe på telefon betegnes også som en suksessfaktor for det gode samarbeidet.

I denne studien har jeg villet fokusere på hvordan ledelse er distribuert i situasjonene og hvordan ledelse erfares av de ulike aktørene. Jeg har derfor ikke undersøkt hvordan ledelsespraksis har betydning for resultatoppnåelse. Sluttrapporten som Rambøll utarbeidet i 2011 peker på at ledelse har betydning for resultater, og sier samtidig at samarbeid mellom de ulike aktørene om et felles fokus på resultater og individuell tilrettelegging gjør introduksjonsprogrammet mer målrettet for deltakerne.

7. Konklusjon

Formålet med studien har vært å få økt innsikt i hvordan ledelse praktiseres i ulike situasjoner i tilknytning til arbeidsrettet norskopplæring for innvandrere som deltar på introduksjonsprogrammet. For å kunne tilegne meg denne kunnskapen har jeg formulert følgende problemstilling: *Hvordan reflekterer rektor og lærere over ledelsespraksis i norskopplæringen for deltakere i et introduksjonsprogram?* For å konkretisere ytterligere og for å kunne svare på problemstillingen formulerte jeg tre forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet lyder: *I hvilke situasjoner arbeides det med arbeidsrettet norskopplæring i introduksjonsprogrammet?* Analysen viser mange situasjoner hvor det arbeides med arbeidsetting av norskopplæringen i introduksjonsprogrammet. Situasjonene utspiller seg i tilknytning til klasseromsundervisningen og i forbindelse med tilrettelegging av opplæringen. Forskningsspørsmål nummer to lyder: *Hvilke verktøy og rutiner nyttes i situasjonene, og hvem tar ansvar for disse?* Analysen viser at de fleste verktøyene som nyttes i tilknytningen til undervisningen i klasserommet er konkrete, mens verktøyene knyttet til tilretteleggingen av denne er abstrakte. Kontaktlærer har nesten alt ansvar for verktøy og rutiner i tilknytning til klasseromsundervisningen, mens ansvaret er mer distribuert i tilknytning til tilrettelegging av opplæringen. Det siste forskningsspørsmålet er *Hvordan er ledelse distribuert i situasjonene?* Funnene viser at i situasjonene knyttet til klasserommet tar kontaktlærer mye lederansvar. I situasjonene knyttet til tilrettelegging av opplæringen tar kontaktlærere fortsatt ansvar, men ledelse blir i større grad distribuert mellom flere aktører i kollegiet. Rektor spiller en viktig rolle både som tilrettelegger for distribuert ledelse og som leder eller etterfølger i mange situasjoner.

Hovedkonklusjonen er at det er mye distribuert ledelse situasjoner i tilknytning til arbeidsrettet norskopplæring for deltakere i introduksjonsprogrammet. Kontaktlærere tar mye lederansvar spesielt i tilknytning til undervisningen. I de øvrige situasjonene blir ledelse fordelt mellom flere aktører. Flyktingetjenesten er delaktig i flere av situasjonene, og samhandlingen med dem oppfattes av rektor og lærere som viktig. I de fleste situasjonene hvor vi finner distribuert ledelse er det med bakgrunn i spontant samarbeid eller intuitive samarbeidsrelasjoner.

Denne studien har begrensninger ved at det empiriske materialet som presenteres og som er casen er et relativt lite voksenopplæringsssenter med få ansatte. En ytterligere begrensning er at undersøkelsen er sett ut ifra lærernes og rektors perspektiv. I ettertid ser jeg at intervju med representanter fra flyktningetjenesten kunne ha utdypet funnene, og muligens også ha gitt andre perspektiver på samhandlingen med voksenopplæringsssenteret. Metoden jeg har brukt som alene er kvalitativt forskningsintervju ser jeg i ettertid også at har vært med på å begrense studien fordi den bare er basert på det informantene har sagt i intervjuene. Jeg ser at det ville være en styrke for undersøkelsen hvis jeg i tillegg hadde brukt observasjon som metode. Dette kunne ha gitt meg et bredere grunnlag for å kunne svare godt på problemstillingen.

Anvendelse av semistrukturert forskningsintervju har imidlertid hatt den styrken at den har åpnet for mye samtale og derfor har gitt tykke beskrivelser av hvordan informantene har oppfattet situasjonene.

Av implikasjoner for praksis mener jeg studien viser at det ikke bare er formelle ledere som tar lederansvar i voksenopplæringen, men at spesielt kontaktlærere har en viktig rolle og funksjon med mye ansvar. Det kan derfor være naturlig å vurdere hvilke ressurser som bør avsettes for å ivareta dette ansvaret. Dette gjelder også øvrige funksjoner der det medfører meransvar i forhold til det som kan forventes. Når både formelle og uformelle ledere er delaktige i ledelsespraksiser krever dette at det avsettes tid til ledelse. I samsvar med funnene i undersøkelsen er det viktig å avsette tilstrekkelig tid både til spontant og intuitivt samarbeid, og for å kunne opprettholde god samhandling med flyktningetjenesten.

Med bakgrunn i reviewen ser jeg behov for ytterligere forskning på ledelse av voksenopplæring generelt, og for å studere ledelse som praksis spesielt. Som en fortsettelse av denne studien vil jeg foreslå å utdype den ytterligere ved å gå bak de enkelte situasjonene og studere dem mer inngående. Det kan også være aktuelt med flere caser, og for eksempel gjøre en sammenlikning mellom et stort og et lite voksenopplæringsssenter. Jeg vil anbefale å legge til observasjon som metode. Som en ytterligere utvidelse av denne typen studier ser jeg behov for å sammenlikne voksenopplæring med mye distribuert ledelse med voksenopplæringer med andre former for organisering, og hva det kan ha å si for resultatene til deltakerne.

Figurliste

Figur 1: Leadership Practice from a Distributed Perspective (Spillane 2006,s.3.)

Litteraturliste

- Barne-, likestillings-og inkluderingsdepartementet. (2012). *Rundskriv Q-20/2012. Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyanakomne innvandrere(introduksjonsloven).*
- Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy.Talk,decision and actions in organizations.* Malmø: Liber.
- Bush, T.; Glover, D. (2003). *School leadership:Concept and evidence.* Lincoln University: National College for School Leadership.
- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools:The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Education Evaluation and Policy Analyses*,25(4), 347-373.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadesrship in schools.* Albany:State University of New York Press.
- Djuve, A.B.& Kavli,H.C. (Faforapport 2015:26). *Ti års erfaring.En kunnskapsstatus om introduksjonsprogram og norskopplæring for innvandrere.* Oslo: Fafos informasjonsavdeling.
- Djuve, A.B.,Kavli,H.C.,Sterri,E.& Bråten,B. (Faforapport 2017:31). *Introduksjonsprogram og norskopplæring Hva virker-for hvem?* Oslo: Fafos informasjonsavdeling.
- Earley,Peter & Dick Weindling. (2004). *Understanding school leadership.* London: Paul Chapman Publishing.
- Gronn, P. (1996). From transaction to transformation. *Education Management Administration and Leadership*,24(1), 7-30.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. I K. Leithwood, & P. Hallinger, *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.* London: Dordrecht:Kluwer Academic Printers.
- Gronn, P. (2003). Leadership:its genealogy,configuration and trajectory. *Journal of Administration and History*,42:2, 405-435.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Halverson, R. J. (2003, 10). Systems of practice:How leaders use artifacts to create professional community in schools. *Ecucation policy analysis archives.*
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership and Management*,22(1,), 15-26.

- Harris, A. (2005). OP-ED. *Journal of Curriculum Studies*,37:3,255-265.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership:Different perspectives*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change:review the evidence. *Journal of Education Change*,8,, 337-347.
- Jensen, R. (2018). *Profesjonelt arbeid i grensesoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske .
- KompetanseNorge. (2017, 02). <https://www.kompetansenorge.no/nyheter/ny-temaside-om-arbeidsrettet-norskopplaring/#q=definisjon%20av%20arbeidsrettet%20norskoppl%C3%A6ring>.
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *St.meld.nr.30 Kultur for læring*.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Meld.St.16 Fra utenforskap til ny sjanse Samordnet innsats for voksnes læring*.
- Kvale, S.,& Brinkmann.S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.(2.utgave)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leithwood, K., Seashore-Louis,K, Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning:A review of research for the learning from leadership project*. New York: Wallace Foundation.
- Leithwood, K; Mascall, B; Strauss, T; Sacks, R; Memon, N; Yashkina, A. (2007). *Distributed Leadership to make schools smarter*. Univerity of Toronto,OISE.
- Leithwood,K., Jantzi D. & Steinbach R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open university press.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller, & E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef* (ss. 265-281). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meyer, J., & Rowan,B. (1992). The Stucture of Educational Organizations. I J.W.Meyers, & W.R.Scott(Edt.), *Environments.Ritual and Rationality*. Newsbury Park: Sage Publications.
- Møller , J. (2006). Democratic Schooling in Norway:Implications for Leadership in Practice. *Leadership and Policy in schools*, ss. 53-69.
- Møller, J. & Ottesen,E. (2011). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning på god skoleledelse? I J. Møller, & O. Fuglestad(Red), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ottesen, E., & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forkningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo, *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Ovando, M. (1994). *Effects of teacher leadership and their teaching practices*. Philadelphia: PA.RRIC ED 380 446.
- Portin, B., Schneider, P., DeAlmond, M; Gundlach, L. (2003). *Making sense of leading schools: A study of the School Principalship*. Seattle: Center of Reinventing Public Education, Washington University.
- Rambøll Management Consulting(Rambøll). (2011). *Fou-Prosjekt Analyse av resultatoppnåelse i introduksjonsordningen. Sluttrapport*.
- Spillane J., Diamond, J., Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. New York and London: Teachers College Press.
- Spillane, J., Camburn, E., & Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools Vol.6 No 1*, 103-25.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. Evanston, IL Northwestern University: Institute of Policy Research Working paper WP-99-3.
- Spillane, James P., Richard Halverson & John B. Diamond. (2004). Towards a theory of leadership practice: Implications of a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, ss. 36(1), 3-34.
- Tronstad, K. (2015). *Introduksjonsordningen for flyktninger i norske kommuner. Hva betyr organiseringen for overgangen til arbeid og utdanning?* Oslo: Oslo: NIBR.
- Tronstad, K. R., & Hernes, V. (2014). *Komperativ analys av introduksjonsprogram i Norge, Sverige og Danmark*. Oslo: NIBR-rapport 2014:19.
- Vennebo, K. F. (2015). *School Leadership in Innovative Work. Places and Spaces*. Doktoravhandling Oslo: Universitetet i Oslo.
- VOX. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
- Woods, P., Bennett, N., Harvey, J., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration and Leadership*, 32(4), 439-457.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods. 5th ed*. California: SAGE.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervjuguide rektor

Problemstilling:

Hvordan reflekterer rektor og lærere over ledelsespraksis i norskopplæringen for deltakere i et introduksjonsprogram?

Forskningsspørsmål:

1. I hvilke situasjoner arbeides det med arbeidsretting av norskopplæringen i introduksjonsprogrammet?
2. Hvilke verktøy og rutiner nyttes i situasjonene, og hvem tar ansvar for disse?
3. Hvordan er ledelse distribuert i situasjonene?

Innledning: Jeg forteller litt om hva jeg ønsker å få vite noe om.

Deretter ber jeg rektor fortelle litt om seg selv og sin arbeidserfaring.

Åpningsspørsmål: Kan du fortelle om hvordan norskopplæringen og introduksjonsprogrammet er organisert ved denne skolen?

Hvilke arbeidsrettende tiltak har dere for deltakere i introduksjonsprogrammet som strekker seg utover den vanlige norskundervisningen?

Oppgaver og ansvar:

Hvordan er ansvars -og arbeidsfordelingen ved skolen?

Hvilke oppgaver har du som rektor? Hvem samarbeider du med? Kan du fortelle litt om dette samarbeidet!

Praksiser eller tiltak ved skolen som inngår i arbeidsretting av norskopplæringen:

Hvordan arbeides det ved skolen for å arbeidsrette den ordinære klasseromsundervisningen?

Kan du fortelle om noen praksiser/tiltak eller prosjekter ved skolen!

For begge spørsmål:

Hvem tar ansvar i disse situasjonene? Ledere? Lærere? Andre? Hvem er med? Hva gjør de? Hvordan gjøres det? Hvilke verktøy brukes?(eks. møter, metoder, tekniske hjelpemidler,

lærebok, loggbok) Hvem tar ansvar for disse? Hvordan skjer samarbeid/samhandling blant de involverte? Over hvor lang tid? Hva skjer videre?

Forslag til praksiser/tiltak som det kan samtales om:

*praksiser i klasserommet

*læreplan i norsk og samfunnskunnskap(eventuelt lokal læreplan)

*karriereveiledning

*språk/arbeidspraksis

*samarbeidsmøter/teammøter

Aktuelle tilleggsspørsmål:

Hvordan oppfatter du ditt ansvar som rektor med ansvar for introduksjonsprogrammet?

Hvordan mener du lederansvar er fordelt ved denne skolen?

Hva mener du god skoleledelse er?

Avrunding:

Har du noe mer du noe mer å si om de tingene vi har snakket om?

Intervjuguide lærere:

Innledning: Jeg forteller litt om hva jeg ønsker å få vite noe om.

Deretter ber jeg lærerne fortelle litt om seg selv og om det de underviser i.

Oppgaver og ansvar i den ordinære norskopplæringen:

Hvordan jobber dere spesielt for å arbeidsrette klasseromsundervisningen?

Hvilke oppgaver har dere som lærer? Hvem samarbeider dere med? Kan dere fortelle om dette samarbeidet? Hvem gjør hva?

Praksiser eller tiltak ved skolen som en del av arbeidsretting av norskopplæringen i det utvidede programmet:

Kan dere fortelle om noen praksiser/tiltak eller prosjekter ved skolen!

Hvem tar ansvar i disse situasjonene? Ledere? Lærere? Andre? Hvem er med? Hva gjør de? Hvordan gjøres det? Hvilke verktøy brukes?(eks. møter, metoder, tekniske hjelpemidler, lærebok, loggbok) Hvem tar ansvar for disse? Hvordan skjer samarbeid/samhandling blant de involverte? Over hvor lang tid? Hva skjer videre?

Forslag til praksiser/tiltak som det kan samtales om:

*praksiser i klasserommet

*læreplan i norsk og samfunnskunnskap(eventuelt lokal læreplan)

*karriereveiledning

*språk/arbeidspraksis

*samarbeidsmøter/teammøter

Aktuelle tillegsspørsmål:

Hvordan oppfatter dere rektors ansvar for introduksjonsprogrammet?

Hvordan oppfatter dere eget ansvar for arbeidsretting av norskopplæringen i introduksjonsprogrammet?

Hvordan mener dere lederansvar er fordelt ved denne skolen?

Hva mener dere god skoleledelse er?

Avrundning Har dere noe mer dere ønsker å si om det vi har snakket om?

Vedlegg 2 Eksempel på analyse av intervjudata (Utdrag)

Transkripsjon

Transkribert av: Anne-Kristin Eek

Transkribert dato: 22.03.2018

Transkripsjon av utvalgte deler av intervju med rektor

Tematisk koding:

Tekst merket med rødt er knyttet til temaer under forskningsspørsmål 1:

I hvilke situasjoner arbeides det med arbeidsretting av norskopplæringen i introduksjonsprogrammet?

Tekst merket med grønt er knyttet til temaer under forskningsspørsmål 2:

Hvilke verktøy og rutiner nyttes i situasjonene, og hvem tar ansvar for disse?

Tekst merket med blått er knyttet til temaer under forskningsspørsmål 3:

Hvordan er ledelse distribuert i situasjonene?

I: Så i tillegg til å være rektor, så har du en **rådgivertjeneste** også?

R: **Ja, det har jeg nok. Jeg er liksom litt sånn alt mulig mann. Jeg er jo kontormann og ikke sant. Jeg har jo de reint kontortekniske greiene. Jeg skriver ut bekreftelser på fullført norskopplæring. Jeg skriver ut evt. fritak. Jeg skriver ut prøvebevis, signerer og stempler og får sendt det ut. Jeg gjør mye, men har holdt på lenge, så jeg har rutiner på det.**

I: Dette med karriereveileding, det kan du vel ikke også ta deg av da?

R: **Nei men det er jo et av de områdene vi ikke er spesielt gode, verken vi eller flyktningetjenesten.**

I: Jobber dere noe med det?

R: **Ikke systematisk og målrettet. Det blir nok mer tilfeldig. Det er klart at i den oppfølgingen av hver enkelt, så blir det jo også elementer av det. Altså har vi et intervju, **en inntakssamtale**, hvor vi prøver å sjekke ut bakgrunnen på personene for å nettopp kunne bistå og gi noen råd i forhold til hva som kan være smart å gjøre videre. Men der har vi en god del å hente. Men det er kanskje andre enn oss og flyktningetjenesten som er bedre på det. Da tenker jeg folk som jobber i Nav systemet, kan mye**

mer om det enn det vi kan. Men at det er nyttig for oss å kunne både en del om jobbmuligheter og karriereveiledning og en del om innvandrerrrett for eksempel, altså krav til oppholds tillatelse og familiegjenforening, regler i forhold til økonomi og sosialhjelp, jo mer vi veit, jo bedre kan vi hjelpe. For spørsmålene kommer, også til lærerne, hvor de forventes å skulle svare på ganske mye. Nå hadde vi for eksempel juss buss på besøk her sist fredag, og da var det bare introdeltakere, for da var det vinterferie. Da var det to ivrige studenter her en hel dag og hadde foredrag. Og tolker og det var så bra.

I: Når vi snakker om karriereveiledning, når det gjelder arbeid eller utdanningsretting, hvilke tanker har dere om det?

R: Vi har hatt veldig sterkt fokus på at folk skal i jobb. Vi har sagt at ja vi er lærere, vår jobb er å lære folk norsk og samfunnskunnskap, men det som egentlig teller, er at folk klarer å kvalifisere seg for en jobb. Så vi har hatt veldig fokus på det, det har vært veldig mye snakk om det, som målsetting oss i mellom, men også i forhold til brukerne, at det arbeidsfokuset har vi prøvd å lage helt fra starten av for nye deltakere også. Og den forventningen om at man faktisk skal i jobb, og at man ikke har så lang tid på seg, ikke mer enn to år, og at det er en stor jobb og at det å bli god i norsk er et veldig viktig element i det. Vi har hatt fokus langt utover bare norskinnlæringen og samfunnskapsundervisningen. Når vi har det målet som et mål, og det må vi jo ha. Det er det som er mandatet. Så da jobb / integreringsperspektivet er jo vårt mandat også. Og da blir den norsken er verktøy på en måte.

I: Er I padene dere har et verktøy dere har i forbindelse med arbeidsretting?

R: Det gjør vi nok i utgangspunktet ikke, for det brukes stort sett av begynnerklassen. Jeg tror det brukes mye på spor 1, på begrepsinnlæring og sånne ting. Vi har brukt det noe på den klassen som jobber fra A1 til A2 nivå. Jeg tror det er mest i forhold til norskopplæring og ikke så mye arbeidsrettet.

I: Vet du om dere har noen andre hjelpemidler i forhold til arbeidsretting?

R: Nei, det gjør vi nok ikke. Det er nok et av de områdene som vi kanskje burde klare å utvikle mer enn vi har gjort. Jeg tror vi er ganske basert på de forskjellige læreverkene på de forskjellige nivåene, og der har vi jo også tatt i bruk mange av de nye, og mange av dem har jo også nettressurser. Og jeg vil tro at i de pakkene så ligger det en del arbeidsretting og mer og mer for det er jo mye i tiden det med arbeidsretting. Og det er veldig i tiden det at man skal lage individuelle opplegg som går ut på at noen kanskje skal få mindre klasseromsundervisning og teori, og får mer praksis og at det blir lettere å gjøre begge deler. Men vi har jo ikke noen helt klare opplegg for å følge folk ut i praksis eller hva med den som har mye praksis tidlig, hvordan skal den lære seg godt nok norsk? I forhold til verk og verktøy og sånt, har vi ikke så mye som er direkte arbeidsrettet utover det som ligger i de læreverkene som vi allerede har.

Hvis vi snakker om ting som er smart å gjøre, så er morsmåslærer og språkstøtte. Vi har de rutinerne deltakerne som har samme morsmål som deltakerne. Det er første gang dette skoleåret at vi har en person som har praksisen sin her to dager i uka som morsmålstøtte.

I: Er det en tidligere elev?

R: Nei, det er en nåværende deltaker. En av de damene fra Syria, som har blitt veldig god i norsk, og samtidig er veldig flink. Det blir jo som en assistent i skolen. Så hun jobber sammen med lærerne, så tar hun ut enkelte med sine opplegg. Og da kan hun jo bruke sin morsmålstøtte på det, og det er jo et ledd av en satsing, for vi har jo tenkt at det beste vi kan gjøre nå er jo å sette inn mye krefter i starten i forhold til barnehage og skole og sånt. Tidlig innsats tankegang. Så vi har brukt ekstra resurser utover det vi hadde tilsatt, og vi har brukt morsmålstøtte blant annet i begynneropplæringen. Og også mot noen i alfabetisering. Det med morsmålstøtte, det har vært vellykket, som har og har hatt funksjonen. Ei som har det som praksisplass. Altså ligger fokus jo på det som skjer i klasserommet.

Vedlegg 3 Forespørsel og informasjon til informantene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Distribuert ledelse ved arbeidsretting av norskopplæringen for deltakere i introduksjonsprogrammet”

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved universitetet i Oslo. I min masteroppgave ønsker jeg finne ut hvordan oppgaver og ansvar er distribuert mellom formelle og uformelle ledere i arbeidet med å arbeidsrette undervisningen for deltakere i introduksjonsprogrammet.

Jeg er både interessert i hvem som gjør hvilke oppgaver og hvordan det gjøres. Dessuten vil jeg gjerne vite noe om hvilke «verktøy»/hjelpemidler som brukes i undervisningen.

Jeg ønsker spesielt å få kontakt med og intervjuere dere fordi dere er en liten skole med ansvar for introduksjonsprogrammet, og derfor tror jeg mange deler ansvar for aktivitetene ved skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer et intervju som vil vare i ca. en time. For rektor ved skolen vil det være et individuelt intervju, for lærerne et gruppeintervju med 2-3 deltakere i hver gruppe. Det vil bli brukt lydopptak av intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det blir kun meg og min veileder som får adgang til dataene. Etter intervjuene blir lydopptakene umiddelbart overført fra bærbar lydopptaker til min PC. Den er sikret med kode og passord. Intervjuene vil bli raskt transkribert av meg, og opptakene blir slettet. Det transkriberte materialet vil bli oppbevart inntil jeg har hentet ut nødvendige data, for deretter å slettes. Deltakerne i intervjuene skal ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes **i desember 2018**. Alt datamaterialet vil senest bli slettet ved prosjektets slutt.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med **Anne-Kristi Eek** telefon **97098981** eller veileder **Ruth Jensen, Førsteamanuensis-Institutt for lærerutdanning og skoleforskning UiO** telefon **45411604**

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD



Ruth Jensen
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 16.02.2018

Vår ref: 58927 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.02.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>58927</i>	<i>Distribusjon av ledelse ved arbeidsretting av norskopplæringen for deltakere i introduksjonsprogrammet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ruth Jensen</i>
<i>Student</i>	<i>Anne-Kristin Eek</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

Documentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs nummer for elektronisk godkjenning.