

UNIVERSITETET I
NORDLAND

Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevens leseopplæring?

**Margrethe Lundgård Riibe
Sidsel Eivik Madland**

30 stp.

ISSN; 1890-4990
ISBN; 978-82-7314-683-0

OPPGAVE NR 7/2012

FORORD

Det masterarbeidet som vi setter et punktum for gjennom avslutning av denne oppgaven har vært en lang prosess. Arbeidet startet med at Bodø kommune i samarbeid med Høgskolen i Bodø allerede i 2006 la til rette for en rektorskole der det ble mulig å formalisere den modulbaserte opplæringen. Gjennom oppgaveskriving over år har vi følt at vi har hatt så stort utbytte av å jobbe sammen, at vi besluttet å fortsette samarbeidet. Det har vært en lang prosess, men det har vært nødvendig fordi vi samtidig har stått i en krevende arbeidssituasjon som rektorer ved hver vår skole. Vi vil derfor rette en spesiell takk til forhenværende undervisningssjef Per Oskar Schjølberg som har lagt til rette for at vi kunne gjennomføre dette prosjektet gjennom samarbeid med profesjonshøgskolen men også gjennom individuelle lederavtaler. En spesiell takk vil vi også gi til førstelektor Nils Ole Nilsen for tålmodig og særdeles konstruktiv veiledning gjennom hele prosessen.

Bodø, 20. mars 2012

Margrethe Lundgård Riibe

Sidsel Eivik Madland

Sammendrag

Som skoleledere har vi et ønske om å være en del av en god skole, der elever lærer og oppnår gode læringsresultater. Virkeligheten har vist oss at læringsresultatene varierer fra skole til skole. Vi har derfor hatt et ønske om å se på om det finnes fellestrekk ved utøvelsen av lederrollen på skoler som har oppnådd gode resultater. Utgangspunktet for vår undersøkelse var resultatene på nasjonale prøver i lesing på 5. trinn på nasjonalt nivå. Vårt valg av lesing er ikke tilfeldig, for etter vår oppfatning er lesing den grunnleggende ferdighet som har størst betydning for elevens videre læring. Vår problemstilling er:

Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevenes leseopplæring?

Ut fra denne problemstillingen har vi lagt til grunn tre ulike teoriområder. Vi har sett på lese teorier. Hvilke lese teorier ligger til grunn for god opplæring? Til grunn for god opplæring ligger læringsteorier. Vi har sett på hvordan enkeltmennesket lærer, men aller mest på hvordan læring skjer i organisasjonen. Ved valg av teorier av ledelse har vi valgt det som vi mener har størst relevans for skoleledere.

Forskningsmetoden i vårt studium er kvalitativ. Casedesignet er det designet vi fant mest formålstjenlig for vår forskning. I dette studiet har vi benyttet kvalitativt intervju på fire skoler, der vi har intervjuet rektor og lærere hver for seg. Disse fire skolene er spredt i landet og har oppnådd gode resultat på nasjonale prøver over år. Utvalget er gjort ut fra resultatet på nasjonale prøver på 5. trinn.

Våre funn viser at rektorene har flere felles ledergrep. De har noen av de samme grepene. Noen av disse grepene er bevisste, mens andre bygger på ikke uttalte teorier. Det har likevel ført til en til dels lik praksis. Den praksisen vi har sett på skolene som har oppnådd gode resultater er sammenfallende med "Instructional leadership", ledere som setter tydelige mål, har klare rammer for skolens virksomhet og leder som er til stede i lærernes hverdag og modellerer en god skolekultur.

Summary

As headmistresses we wish to be part of a good school, where pupils learn and gain good results. Reality has shown us that results vary from school to school. We wanted to find out if there are any similarities in the execution of the leadership at schools that have achieved good results. We have used the results on national tests in reading at 5th level in Primary School as our starting point. Deliberately we have chosen reading, we believe that reading is the basic skill which influences the pupil's further learning the most. The question we want to focus on is: **In what way does the headmaster's management of the school as an organisation influence the pupils training in reading?**

With this question we have looked at three different fields of theories. We have looked at theories about reading. Which theories about reading are good training in reading based upon? The foundation of good training lies in theories about teaching. We have looked at how a person learns, but mainly on how teaching takes place in the organisation. We have chosen the theories we believe are most relevant as school leaders.

The methods of research in our studies are qualitative. The design of the case is the design we found most suitable to our research. We have used qualitative interviews on four schools, where we have interviewed the headmaster and the teachers separately. These four schools are situated in different parts of the country and have over years achieved good results on national tests.

Our studies show that the headmasters have several ideas of leadership in common. These ideas are not built upon written theories, however they have lead to a partly similar method. The method we have seen on the schools that have gained good results coheres with "Instructional leadership", leaders with explicit goals and a clear structure of the activities at the school, a leader who is present in the teacher's everyday practise and forms a good school culture.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	7
1.1. Bakgrunn for oppgavevalget	7
1.2. Formålet med oppgavevalget.....	8
1.3. Problemstilling.....	9
2. TEORI.....	11
2.1. Innledning	11
2.2. Leseteori	12
2.3. Læring i en organisasjon.....	15
2.4. Ledelsesteorier.....	24
3. METODE	27
3.1. Vitenskapsteoretiske betraktninger	27
3.1.1. Hermeneutikk og fenomenologi.....	28
3.1.2. Empirisme.....	30
3.1.3. Konstruktivisme	31
3.2. Forskningsmetoder	32
3.2.1. Intervju.....	33
3.2.2. Det kvalitative intervju.....	33
3.3. Designet.....	35
3.4. Datautvalgelse	38
3.5. Etske spørsmål.....	39
Vedlagt ligger godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).	40
4. PRESENTASJON AV EMPIRI.....	40
4.1. Innledning.....	40
4.2. Lesing	41
4.2.1. Lesing som grunnleggende ferdighet	41
4.2.2. Lesing som grunnlag for læring	42
4.2.3. Oppsummering	42
4.3. Læring i organisasjonen.....	43
4.3.1. Individuell utvikling og kollektiv utvikling	43
4.3.2. Læring i organisasjonen	45
4.3.3. Kontrollstasjoner.....	46
4.3.4 Oppsummering	46
4.4. Ledelse	47
4.4.1. Hva sies om ledelse	47
4.4.2. Administrativ ledelse.....	47

4.4.3. Personalledelse	48
4.4.4. Pedagogisk ledelse	49
4.4.5. Oppsummering	49
5. DRØFTING AV EMPIRI	50
5.1. Innledning	50
5.2. Lesing	50
5.3. Læring i organisasjonen	53
5.4. Ledelse	55
6. OPPSUMMERING	59
REFERANSER/LITTERATURLISTE:	63
VEDLEGG	65

1. INNLEDNING.

1.1. Bakgrunn for oppgavevalget

I denne masteroppgaven vil vi se på hva vi som rektorer kan bidra med for å skape kvalitet i opplæringen. En av årsakene til at vi vil ta for oss dette temaet er den kritikken som har vært rettet mot norsk skole, blant annet gjennom PISA-undersøkelsene. Samtidig er det satt et sterkere søkelys på elevenes læringsresultater gjennom innføringen av nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk. Med dette bakteppet er det grunn til å rette et kritisk blikk på rektorrollen. Er det sider ved utøvelsen av rektorrollen som er av avgjørende betydning for skolens utvikling og elevenes læring?

Som skoleledere har vi et ønske om å være en del av en god skole, et system som leverer et godt produkt – som sender elevene ut av skolen med gode forutsetninger for å møte hverdagen utenfor. Illusjonen om at Norge har verdens beste skole ble tidlig fratatt oss. Vi er på topp når det gjelder ressursinnsats, men ikke i forhold til læringsresultat. Allerede i 1988 etterlyste OECD et system for kvalitetsvurdering som kunne gi norske myndigheter en tilfredsstillende informasjon som grunnlag for å utforme utdanningspolitikken.

"I evaluering av Reform 97 registrerte forskerne at graden av systematisk opplæring som lesing, skrivning, regning, sosial kompetanse og utvikling av læringsstrategier ofte utgjør en relativt liten del av den totale aktiviteten i skolen, særlig i småskolen. Forskerne registrerte et høyt aktivitetsnivå, men fremhever at aktiviteten er preget av mange og hyppige skifter mellom tema og aktiviteter, og at det ofte er uklart hva som er aktivitetens hensikt". Stortingsmelding nr. 30 (2003-04)

Et resultat av kritikken rettet mot norsk skole fra nasjonale og internasjonale undersøkelser var at myndighetene på begynnelsen av dette tiåret oppnevnte et kvalitetsutvalg som skulle vurdere innhold og kvalitet i skolen. Kvalitetsutvalgets innstilling ble etterfulgt av Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004), med den nokså slående undertittelen – *kultur for læring*. I utvalgets innstilling ble det pekt på et paradoks, nemlig at aldri har grunnlaget for kunnskapstilegnelse vært bedre samtidig som norsk skole står ovenfor store utfordringer.

Stortingsmeldingen viser til at en forutsetning for god læring er et godt læringsmiljø som inspirerer og stimulerer for læring. Videre pekes det på at brukerundersøkelser viser at foreldrene er tilfreds med norsk skole. Særlig vises det til at de er fornøyd med elevenes trivsel og med lærernes innsats. Samtidig ble det pekt på uro i skolen, dårlig disiplin, mobbing, vold, kriminalitet, rusmisbruk, rasisme og diskriminering som et problem ved den norske skolen.

Den samme Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) pekte også på manglende faglige resultater, og på at norsk skole har mange elever med svake ferdigheter. Det pekes på en rekke årsaker til at skolen ikke lykkes med å gi elevene et godt nok læringsutbytte.

1.2. Formålet med oppgavevalget

I 2006 fikk skolenorge en ny læreplan. I forordet til planen skrev statsråd Øystein Djupedal:

“Kunnskapssamfunnet opnar mange vegar, men stillar nye krav til den enkelte. Grunnleggjande dugleikar i bruk av språket, i rekning og talforståing og bruk av digitale hjelpemiddel er nødvendig for å møte utfordringar i samfunnet. Dei grunnleggjande dugleikane kjem ikkje av seg sjølv, dei er eit resultat av læring og innstas. Motivasjonen og lysta til å lære kan vere avgjerande for om ein lykkjast eller ikkje.” (LK 06:3)

Dette er den nye skolehverdagen som vi rektorer må forholde oss til; ny læreplan med fokus på grunnleggende ferdigheter, måloppnåelse og metodefrihet for den enkelte lærer.

Våren 2004 ble nasjonale prøver innført i grunnskolen etter forslag fra det stortingsoppnevnte Kvalitetsutvalget. De leverte 14. juni 2002 en delinnstilling med navnet *“Førsteklasses fra første klasse”*. Opprinnelig var formålet med de nasjonale prøvene at det skulle være en kvalitetskontroll og et styringsverktøy for det nasjonale nivå. Men ved innføringen av nasjonale prøver ble det lagt vekt på prøvene som et verktøy for oppfølging og tilpasset opplæring for den enkelte elev. Vi erfarte at innføring av de nasjonale prøver vakte til dels sterk motstand blant lærere og i deres organisasjoner. Prøvene ble boikottet, og hadde ett års opphold før de ble videreført. Dette eksemplet viser noe av rektorrollen, å

stå i skivet mellom lærerne og myndighetenes pålegg om gjennomføring og krav til resultat. Resultatene fra de nasjonale prøvene kan være en indikator på skolens faglige ståsted.

De 2 siste skoleårene har 5 skoler i Bodø inngått et i et nettverk med et systemisk arbeid knyttet til vurdering av elevenes leseferdigheter. Nettverket har fått navn etter det leseutviklingsskjema som vi benytter og som forkortes LUS. Den erfaring dette systemiske arbeidet har gitt oss, har også bidratt til vårt valg av tema for denne masteroppgaven. Gjennom det nettverksarbeidet som vi har utviklet for lærerne på ulike trinn på tvers av skolene, men også for oss skoleledere, har vi sett at læring gjennom erfaringsutveksling har bidratt til at skolene har hatt større fokus på elevenes leseferdigheter. Vi hevder også at vi som ledere har bidratt til denne utviklingen gjennom vårt systematiske arbeid, og fordi alle trinn har deltatt i dette utviklingsarbeidet hevder vi at vi har jobbet både systematisk og systemisk.

1.3. Problemstilling

Som skoleleder er det viktig å være bevisst den rollen vi har. Vi har det overordnede administrative, personalmessige og pedagogiske ansvaret for skolen. I en til tider travel hverdag er det lett for at det pedagogiske lederskapet må vike. Sølvi Lillejord gir, etter vår mening, en til dels god beskrivelse av pedagogisk ledelse.

"I en lærende skole er en viktig lederforutsetning å se, identifisere og analysere problematiske sider ved skolens arbeid. Dette kan ikke skolens rektor gjøre i ensomhet. Pedagogisk ledelse og ledelse av pedagogiske prosesser må betraktes som en relasjonell aktivitet, dvs samhandling mellom individer." (Lillejord 2003: 33)

For oss handler det om å kunne se, identifisere og analysere også de gode og vellykkede sidene ved skolen. Vi vil i denne oppgaven se på de prosesser og samhandlinger mellom ledelse og pedagogisk personale i skoler som har oppnådd gode resultater i lesing. En har sagt at "Veien til elendighet er når vi alltid prioriterer det som haster fremfor det som er nødvendig". Gjennom den skolelederopplæringen Bodø kommune og Universitetet i

Nordland har gjennomført de 5 siste årene har vi blitt mer bevisst viktigheten av å prioritere rett mellom alle vår oppgaver.

I denne masteroppgaven vil derfor sette søkelyset på rektorrollen. Hvorfor oppnår noen skoler bedre resultat enn andre? Har skolens ledelse mulighet for å påvirke elevresultatet? Og i så fall, hvilke faktorer er det som fører til bedre læringsresultat? I vår studie har vi ønsket å se om det finnes sammenhenger mellom skolelederens handlingsvalg og elevenes faglige resultat, elevenes læringsutbytte.

Vår problemstilling er:

Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevenes leseopplæring?

Etter vår oppfatning er lesing den viktigste av de fem grunnleggende ferdighetene skolen skal gi elevene. Utdanningsdirektoratet mener i LK 06 at leseferdighet innebærer å kunne forstå og selv bruke skrift i form av bokstaver og tall. Det handler om å kunne tilegne seg meningsinnhold fra ulike teksttyper, både skjønnlitteratur og TV-program. Leseferdighet er både ubevisste, automatiserte og bevisste handlinger. Det å kunne reflektere over det som står i teksten, og hente ut informasjon er også en viktig del av leseferdigheten.

En funksjonell leseferdighet innebærer at lesehastigheten er høy nok til at det blir flyt i lesingen og at leseforståelsen er tilfredsstillende. En god leseopplæring er grunnlaget for videre læring og tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter.

Vi vil i denne oppgaven se nærmere på:

- Lesing som grunnleggende ferdighet
- Om leseopplæringen skjer systemisk og systematisk i de skolene vi har undersøkt
- Om hvordan læring skjer i organisasjoner
- Ledelse i lærende organisasjoner
- Om det finnes fellestrekk ved utøvelsen av rektorrollen på skoler som oppnår gode resultater i lesing år etter år.

Som skoleledere er det viktig å jobbe både systematisk og systemisk. Med systematisk arbeid mener vi planmessig og strukturert arbeid som innehar en naturlig progresjon. Systemisk arbeid innebærer at vi jobber med hele kollegiet for å innarbeide rutiner, tankemåter, holdninger og verdier som skal gjennomsyre alt vårt arbeid.

Vi ønsker i denne masteroppgaven å se på om det vi som skoleledere gjør gjennom ressursdisponering, planer, organisering, veiledning, oppfølging og motivering har betydning for kvaliteten på leseopplæringen. Vi vil også se om det finnes fellestrekk ved lederatferden i skoler som lykkes.

2. TEORI

2.1. Innledning

I dette kapittelet vil vi ta for oss teorier knyttet til lesing, læring i organisasjoner og ledelse. Vi vil presentere noen teorier knyttet til lesing fordi lesing er den ferdigheten vi har valgt å se på. Som skoleledere er det viktig å vite noe om hvordan læring skjer i en organisasjon men det er naturlig for oss å ha det sterkeste fokus på ledelse.

Det vil være spesielt interessant for denne oppgaven å se på teorier der ledelse er knyttet opp til lærende organisasjoner. Det forventes av skolen at den er en lærende organisasjon. Med lærende organisasjon forstår vi

"...organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap." (Senge 1999:9)

Å ha gode kunnskaper om hvordan en organisasjon lærer er en stor fordel i arbeidet med å være leder av en skole. Ettersom denne oppgaven har som utgangspunkt hvordan god leseopplæring drives, vil vi også se på teori knyttet til leseopplæring.

I følge Møller og Fuglestad (2006) hevdes det i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) at skolene må legge mer vekt på hvordan de kan ivareta sin egen læring og bli lærende

organisasjoner. Videre presiseres det at lærende organisasjoner forutsetter et tydelig og kraftfullt lederskap som er bevisst skolens kunnskapsmål. Møller viser til at opp mot et kraftfullt lederskap settes føyelige ledere som er en hemsko for utvikling av en lærende organisasjon. Med føyelige ledere mener de ledere som overlater ansvaret for opplæringen til lærerne. Føyelige ledere assosieres med ledere som trekker seg tilbake og ikke går i dialog med lærerne om hvordan opplæringen gjennomføres og hvordan den kan forbedres.

2.2. Leseteori

Med læreplanen LK 06 ble det innført en del nye begreper i det norske skoleverket. Ett av disse var begrepet lesing som grunnleggende ferdighet. I norsk skole hadde vi en tradisjon for at lesing var noe som angikk lærere i barneskolen, og spesielt lærere på de fire første trinnene i skolen. Kunnskapsminister Kristin Clement skrev i det første utkastet til læreplanen: *"I skolen må elevene tilegne seg grunnleggende ferdigheter, fagkunnskap og gode læringsstrategier som grunnlag for livslang læring"* (Kunnskapsløftet 2005:3)

Videre heter det om lesing som grunnleggende ferdighet:

"Å lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Lesing er avhengig av kulturforståelse, samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelser og for å forstå seg selv og samfunnet" (Kunnskapsløftet 2005:40)

Maagerø og Tønnessen (2006) peker på at lesing står sentralt i forhold til de andre ferdighetene i læreplanen: muntlig framstilling, skriftlig framstilling, regning og digital kompetanse. I læreplanen finner vi en beskrivelse av leseferdighet innenfor hvert enkelt fag. Felles for disse beskrivelsene er at de bruker lesing til innhenting av informasjon, forståelse, opplevelse, tolking, utforsking, refleksjon og vurdering, hevder Maagerø (2006). Hun viser til et eksempel fra planen i KRL (RLE- 2008) hvor det heter at elevene skal *"innhente informasjon, tolke, søke mening i og forholde seg kritisk og analytisk til fortellinger og fagstoff"*. (Maagerø 2006:16)

Brudholm (Frost 2009) viser til at målet for all lesing er å kunne forstå det man leser, og at å forstå er en sammensatt kognitiv og lingvistisk prosess som innebærer at den som leser aktivt må tolke den teksten som leses. Videre peker Brudholm på at for å kunne forstå en tekst må leseren bruke forskjellige leseforståelsesstrategier. Leseforståelsesstrategier er bevisste og målstyret handlinger som utføres før, under og etter at man har lest en tekst. De ulike strategiene kan innebære at man prøver å forutsi hva en tekst kan inneholde, at man leser og danner seg et visuelt bilde av innholdet, at man oppsummerer en tekst med egne ord eller at man lager en grafisk framstilling av det man har lest.

Leseforståelsesstrategiene kan i følge Brudholm deles inn i fire hovedkategorier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkningsstrategier.

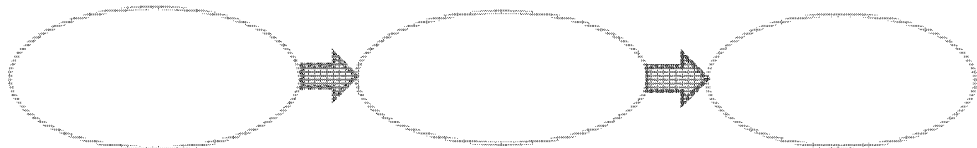
Hvordan man starter leseopplæringen finnes det noen teorier om. I den seinere tid har man forskere som peker på betydningen av at en forutsetning for å kunne utvikle en god leseferdighet er at barnet først har et godt redskap for tenking og læring.

"Språket er en mekanisme for å lagre kunnskaper, innsikter og forståelse hos individer og kollektiver. Gjennom å tolke en hendelse i begreplige termer kan vi sammenlikne og lære av erfaringer. Begreper som farge, form og vekt hjelper oss til å se likheter og forskjeller mellom objekter. Forutsetningen for at mennesker skal kunne ta til seg og bevare kunnskaper og informasjon, er at vi har kategorier og begreper å ordne våre opplevelser ut fra." (Säljö 2001:35)

I en utredning som Statped Nord (2010) har gjort for Harstad kommune peker de på at barn lærer begreper i ulike aktiviteter og sammenhenger. De viser til at lærerne ikke kan velge bort en systematisk og organisert begrepsinnlæring hos barn, og at begrepsinnlæringen bør stå sentralt i en pedagogisk virksomhet i et forebyggende perspektiv, men også i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning for barn som viser lærevansker. I sin utredning viser de til forskning gjort av Magne Nyborg, og hans presise modell for begrepsinnlæring som sikrer at begrepsmeningene og ordene som representerer begrepene blir koblet sammen. Magne Nyborg skiller mellom ord og begreper. Ordet er et symbol på en benevnelse et begrepet. I språket vårt benytter vi for eksempel begrepet båt. Ordet blir knyttet til flere sammenhenger og får dermed forskjellig betydning: fiskebåt, robåt, appelsinbåt m.m.

Barnets møte med skriftspråket skjer i nærmiljøet i observasjoner av sin omverden, sier Jørgen Frost (2005). Han hevder at barnets første og oppgave når det gjelder å lære å lese er å kunne gjenkjenne bokstaven, gjenkjenne det visuelle bildet. Den vanskeligst oppgaven er å forbinde bokstavtegnet med lyden (fonemet) – fonemisk avkoding. Videre peker han på at nøkkelen til denne avkoding ligger i barnets språklige bevissthet om at talespråket kan deles opp i lyder. Denne bevisstheten kan trenes opp gjennom språkleker som rim, regler, rytme m.m.

Også Frost peker på betydningen av innhold og form i språket. Språklig bevissthet handler om betydningen av ord og ytringer, med andre ord begrepsforståelse. Han sier at hvor stort ordforråd et barn har ved skolestart, er den enkeltfaktoren som har størst betydning for barnets fremgang på skolen, og at det er dokumentert at begrensninger i ordforråd har en tiltakende negativ betydning for barnet oppover i skoletrinnene. Dette gjelder spesielt gjelder spesielt når det gjelder leseferdigheter. Frost(2010) sier videre at når barnet begynner å tøyse med ord, lage rim og tøyserregler er det opptatt av lydstrukturen i ordene. Og videre, når barn skjønner hvordan man leser, vil de som har utviklet oppmerksomhet ovenfor lydstrukturen i språket ha forholdsvis lett for å se sammenheng mellom lyd og bokstav.



Figur 2.1.Lesingens utvikling (Frost 2005:95)

Jørgen Frost (2005) sier at det finnes fire trinn i barnets leseutvikling. Det første trinnet kaller han: Fonologisk lesing. Det vil si at barnet leser ved å kombinere lydene med de bokstavtegnene representerer, og på den måten gjenskaper den teksten forfatteren har utarbeidet.

Det andre trinnet kaller Frost: Å etablere ortografiske strategier. Han viser til betydningen av å arbeide med å automatisere ordavkoding av enkle ordforbindelser ved å ta i bruk

fonologiske strategier. Videre peker han på at det er viktig å oppøve evnen til å kunne analysere ord og ta i bruk segmentering som basis for fonologisk avkoding.

Det tredje trinnet handler om: Å utvikle ortografisk lesing. Her sammenlignes leseutviklingen med den generelle språkutviklingen. Man kan ikke trene språket ved bare å se på de enkelte delferdighetene isolert. Delene i språket må settes inn i en språklig helhet for å få optimal forståelse. Både språket og leseferdigheten må trenes gjennom å følge hel- og delhetsprinsippet.

Det fjerde trinnet kalles: Prosessorientert lesing. I denne fasen hevder Frost at det må arbeides med å styrke leseforståelsen gjennom fokusering på sammenhenger i teksten og fokusering på begrepene i teksten, analyse av vanskelige ord, samt å stille spørsmål til innholdet i en tekst.

Fredheim (2011) hevder de leseutfordringer dagens elever møter er både omfattende og preget av mangfold. De tekster som møtte elever i tidligere tider startet gjerne øverst til vestre på en side og ble avsluttet nederst til høyre. Hun sier at de tekstene som dagens elever presenteres for er langt mer omfattende.

“Det forventes at elevene skal vurdere, tolke, og forstå tabeller. Kart, grafer, diagrammer og nyhetsgrafikk. Dessuten skal de ha strategier for effektiv lesing av skjermtekster og sammensatte tekster. Det er i møte med disse utfordringene elevene må ha kunnskap om og erfaring i et mangfold av lese- og læringsstrategier.”
(Fredheim 2011:6)

Disse teoriene om lesing har vist at lesing er en kompleks ferdighet. Dersom lærerne skal kunne gi en god leseopplæring vil det være til god hjelp i denne prosessen at de kjenner til leseutviklingens ulike stadier.

2.3. Læring i en organisasjon

Hva er læring, og hvordan skjer læring? Dette er viktige spørsmål i vår oppgave. Vårt viktigste fokus vil være hvordan læring skjer i en organisasjon. For å forstå læring i en organisasjon må vi også forstå hvordan enkeltindividet i organisasjonen lærer. Det handler

her både om kollektiv læring og individuell læring. Læring har mange aspekter, og synet på læring har endret seg de siste tiårene.

Illeris (2000) peker på at begrepet læring har siden 50-tallet dreid seg om innlæring. Da handlet det om kunnskapspåfylling og til dels pugg. I dag har ordet fått en ny betydning, det handler ikke bare om det som skal læres men også om hvordan det læres. En ny og endret forståelse av begrepet læring er ikke ferdig over natten, og Illeris peker på flere forståelser av begrepet. Læring er noe som skjer i den enkelte når ny viten og forståelse kobles sammen med egne erfaringer og danner nye forståelsesmønstre. Det er også i dag en økt forståelse for at læring er en sosialt betinget prosess som foregår i samhandling med andre, og at læringssituasjonen også påvirker både læringsprosessen og resultatet. Den enkeltes innstilling til det som skal læres og vilje til å reflektere over stoffet spiller også en avgjørende rolle for hvorvidt læring skjer.

Vi må alle lære å lære. Dette handler om å ha et bevisst forhold til egen læring og vite noe om de prosesser som ligger til grunn for læring.

Hvordan konstrueres kunnskap, og hvordan skjer så læring? Dette er et spørsmål som ikke bare angår vitenskapen og forskere, men er i høyeste grad også interessant for lærere. Her finner vi støtte innenfor den kognitive varianten av konstruktivismen. Den kognitive konstruktivismen legger vekt på det som skjer i personens indre under læringen. Den handler om hvordan den enkelte i sitt eget hode tolker omverdenen. Piaget er den mest kjente forsker innenfor denne retningen. Hans utgangspunkt var at læring innebærer at det skjer en endring på det indre planet.

Piagets teori (Imsen 2003) var at våre handlingsmønstre setter indre mentale spor. Slike minnespor kalte han for kognitive skjema. Disse kognitive skjema ligger lagret og kan hentes fram og anvendes i tid og rom som er forskjellige fra tidligere bruk. Disse skjemaene er utgangspunkt for vår evne til å tenke. Piaget brukte også begrepet kognitiv struktur. Med det mente han at vi har flere skjemaer som er beslektede, har likheter og som settes sammen og utgjør en struktur. Det er gjennom endringer i skjema og utvikling av strukturer at mennesket utvikler seg, og tenkingen skjer på et høyere nivå.

Mens Piaget var opptatt av at læring er et individuelt anliggende, og at læring skjer gjennom samspill mellom mennesket og den stimulans som tilbys mennesket av omverdenen, var russeren Vygotskys teori i følge Imsen (2003) at kunnskapen ikke er noe som finnes i en selv. Kunnskapen er noe man skaper sammen, noe man blir enige om. Denne varianten av konstruktivismen kalles for den sosiale konstruktivismen. For sosial sameksistens blir språket sentralt ettersom kunnskapen konstrueres i kollektive, og språket blir vår felles referanseramme. Språket blir vårt verktøy for å forstå verden.

I læreplanen LK 06 sin generelle del finner vi blant annet dette om læring

"Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang - men den fullbyrdes ved elevenes egen innsats". (LK 06:28)

LK 06 sin generelle del sier også at læring skjer uavhengig av tid og rom, og spesielt når mennesket erfarer et behov for å utvide sine holdninger, ferdigheter og kunnskaper.

Dette viser at læring er noe som skjer i den enkelte, og forutsetter vilje og evne hos den som skal lære. Læringens mål er endring av tenke-, være- og handle-måte.

Gunn Imsen (2003) refererer til en svensk undersøkelse fra 1979 der spørsmålet lød "Hva mener du egentlig med læring?". Selv om vårt hovedfokus er læring i en organisasjon, kan vi ikke se bort fra læring skjer hos den enkelte. Svarene fra de som deltok grupperte seg i fem oppfatninger.

1. Læring som økning i kunnskap
"å lære, det er å lære nye ting, andre ting som du ikke visste tidligere"
2. Læring som gjenkalling av informasjon
"det er noe som blir igjen i hodet ditt og som kan brukes"
3. Læring som tilegnelse av fakta, fremgangsmåter og lignende som kan bevares og/eller brukes i praksis
"med læring mener jeg å være i stand til å huske og kombinere kunnskap, være i stand til å anvende den"
4. Læring som abstraksjon av mening
"vel, du er i stand til å kritisere det og foreslå alternativer eller noe sånt"

5. Læring som en tolkningsprosess med sikte på forståelse av virkeligheten

”så det som er mest viktig, det er sammenhengen mellom det jeg leser og det jeg gjør og ser ellers rundt meg for tiden... vel, hvis du ikke ser sammenhengen mellom det du leser og din egen situasjon, vil ikke mye hende... (Imsen 2003:50-52)

”Læring som økning av kunnskap” er i følge Imsen en behavioristisk måte å se læringen på. Behaviorismen i sin opprinnelse var opptatt av at teoriene måtte ha sitt utspring i det som kunne sees og observeres direkte. Når det gjaldt mennesker, ble bare den synlige påvirkningen og den synlige reaksjonen observert og studert.

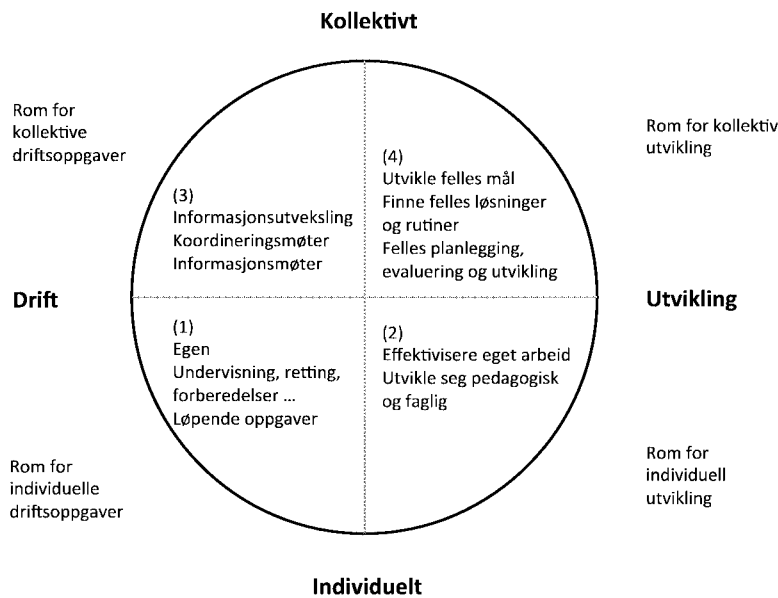
Det behavioristiske synet på læring er at gjennom riktig stimulering kan man få et menneske til å lære nesten hva som helst. Mennesket oppfattes som passivt og påvirkelig i læringen, og kan dermed ses på som et tomt kar som kan fylles. Straff og belønning er i behavioristisk tankegang viktige virkemidler i læringsprosessen. Belønning og fravær av straff anses som en ytre motivasjonsfaktor.

De fire øvrige oppfatningene av læring bygger i følge Imsen på et kognitivt læringssyn. Her handler det om det som skjer i hodet og i tankemønsteret til den som lærer. Mennesket ses på som aktivt og deltakende. Vitebegjær og aktivitetstrang er det som driver oss og som oppfattes som en indre motivasjonsfaktor. Synet på mennesket som passivt eller aktivt i læringsprosessen kan oppfattes som et hovedskille i det behavioristiske og det kognitive synet på læring.

Eirik Irgens (Andreassen et al.2010) viser til en undersøkelse gjort av Dahl, Klewe og Skovs (2003) der hovedtrekket er at kollektivt orienterte skoler er bedre enn individuelt orienterte skoler i det meste. Undersøkelsen viste at personalet på kollektivt orienterte skoler var mer positiv til samarbeid og mer endringsorienterte enn ved de individuelt orienterte skolene. I tillegg syntes elevenes læringsmiljø å være bedre og elevenes læringsutbytte å være større. Som et resultat av disse skolenes kollektive tankegang hadde skolene mer tverrfaglig undervisning og deres undervisning ble mer tilpasset den enkelte elev. Ved de kollektivt orienterte skolene var det større grad av en felles holdning i personale om skolens utviklingsretning.

Da lærerne i denne undersøkelsen ble stilt spørsmål om arbeidsbelastning, svarte 40% av lærerne i de kollektivt orienterte skolene at de i høy grad hadde en god arbeidssituasjon. Tilsvarende tall fra de individuelt orienterte skolene var bare 18%. Da lærerne ble spurt om i hvor stor grad de selv hadde mulighet for å tilrettelegge arbeidet, svarte 78 % ved de kollektivt orienterte skolene at de i høy grad hadde denne muligheten. Ved de individuelt orienterte skolene hadde 57 % den tilsvarende opplevelsen.

Figuren under illustrer verdien av helhetstenkning. Samtidig som man skal finne balansen mellom den enkelte lærers faglige utvikling og lærerens rom for planlegging av egen undervisning, skal man holde fokus på å finne de gode kollektive løsninger. En sammenligning kan trekkes med fotballklubben Barcelona som har verdens beste fotballspiller Lionell Messi, samtidig som de er verdens beste fotballag. Med andre ord har klubben lyktes med å holde fokus på den enkelte spiller og på klubben som helhet.



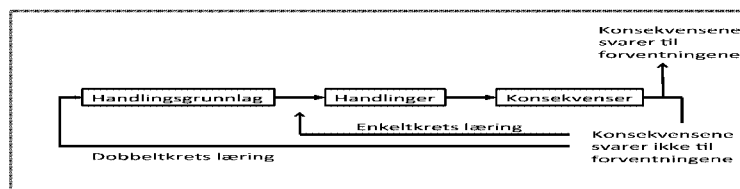
Figur 2.2. Et utviklingshjul for en skole i bevegelse (Andreassen et al. 2010:136)

Irgens (Andreassen et al. 2010) peker på betydningen av at lærere har kompetanse innenfor alle disse 4 områdene. En god skole skapes ikke av gode enkeltlærere alene, men av et godt fungerende kollektiv. Irgens viser til Tidsbruksutvalgets rapport (2009) som konkluderer med at lærerne ønsker å bruke mer tid på å planlegge sin egen undervisning og mindre tid på møter og felles planlegging. Han hevder at dette i så fall vil føre til at ansvaret for undervisningen og læringsmiljøet blir individualisert. Og det vil skolen som helhet tape på. Det vil føre til at de ”flinke” lærerne lykkes mens de andre vil slite og ikke få hjelp fra fellesskapet. Dette støttes av Peter Senge som med sin femte disiplin viser viktigheten av å forstå at helheten er større enn summen av hver enkelt.

Chris Argyris og Donald Schön har utformet en modell om enkeltkrets- og dobbelkrets- læring. Forskjellene mellom disse to læringsmodellene beskrives av Knud Illeris (2000). Læring i organisasjoner kan skje på to ulike måter. Den ene er når organisasjonen oppnår det som er målet, når det er match mellom mål og resultat. For det andre skjer det læring når resultatet ikke oppnås og det blir korrigert, når en mismatch endres til en match.

Når vi ikke lykkes, kan vi stille spørsmålet ”Hvordan kan vi rette opp feilen på enklest mulig måte?” Dette kalles enkeltkretslæring, vi ser en feil og retter den opp uten noe mer innsats. Enkelkretslæringen har fokus på endrede handlinger.

Vi kan også stille spørsmålet ”Hva er bakgrunnen for at vi ikke lyktes, og hva kan vi gjøre med det?” Argyris og Schön kaller dette dobbelkretslæring, vi ser en feil og vi går til det bakenforliggende for å endre tankemønsteret. Dobbeltkretslæring har fokus på endrede holdning



Figur 2.3. Enkelkrets- og dobbelkretslæring (fritt etter Argyris og Schön)

Figuren viser at læring kan skje på to ulike måter. Den enkleste er å finne en ny løsning i forhold til det problem man står ovenfor. Den andre muligheten er å gå til kjernen av problemet og tenke helt nytt.

Argyris og Schön hevder at organisasjoner styres av en av to modeller, beskrevet i Kaufmann og Kaufmann (2004).

I en travel hverdag er det ofte enklest å finne en løsning når problemene dukker opp. Når det oppleves konflikter i skolegården kan en enkel løsning være å sette inn flere inspektører. I stedet burde man ha satt av tid til felles refleksjon om hvorfor konfliktene oppstod. Gjennom en forståelse av grunnlaget for konfliktene ville man kunne finne fram til mer varige løsninger.

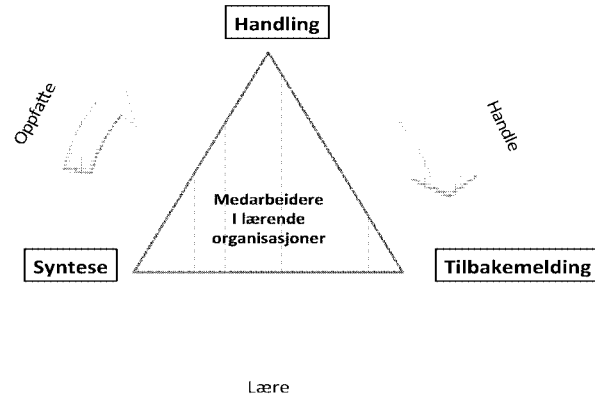
	Modell 1	Modell 2
Styrende verdier	Kontroll	Informasjon og valg
Handlingsstrategier	Ensidig styring	Medbestemmelse
Konsekvenser for arbeidsmiljøet	Forsvar	Frihet
Konsekvenser for læring	Enkelkretslæring	Dobbelkretslæring
Konsekvenser for effektivitet	Redusert	Økt

Figur 2.4. Styringsmodeller (Kaufmann og Kaufmann 2004:194)

I modell 1 er de grunnleggende styringsverdiene kontroll noe som lett fører til at medarbeiderne tyr til forsvarsmekanismer. Det er viktig å unngå ubehagelige situasjoner derfor holdes de negative følelsene tilbake. I en slik organisasjon er det lite grobunn for kreativitet og innovasjon. Konsekvenser for læring i organisasjoner som styres etter modell 1 er at man bare blir flinkere til å gjøre det man allerede kan. Her skjer det bare enkelkretslæring.

Modell 2 er i følge Argyris og Schön den ideelle styringsmodellen for organisasjoner. Her er det rom for at medarbeiderne legger frem sine syn, og man får også begrunne sine

konklusjoner. Læring i organisasjonen fører til betydelige endringer både i individuelle og organisatoriske forhold. Her skjer det både enkel- og dobbelkretslæring.



Figur 2.5. Den adaptive læringssyklus (Kaufmann og Kaufmann 2004:196)

Denne læringssyklusen går i lærende organisasjoner hver dag. Det skjer ting og dobbelkretslæring hele tiden og på alle nivåene i organisasjonen. Kjønnetegnet på en lærende organisasjon er i følge Kaufmann og Kaufmann er at den tar risiko, eksperimenterer kontinuerlig, handler, gjør feil, oppfatter hva som skjer, og endrer seg i henhold til de tilbakemeldinger som kommer innenfra organisasjonen selv og fra omgivelsene rundt.

"De organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivå i organisasjonen." (Senge 1999:10)

Peter Senge har hentet fram det gamle greske ordet *metanoia*, som betyr en fundamental forandring, en tankemessig transcendens. *Meta* betyr over eller etter, og *noia* kommer fra *nous* som betyr fornuft eller tanke.

“Virkelig læring handler om hva det innebærer å være menneske. Gjennom læring gjenskaper vi oss selv. Gjennom læring blir vi i stand til å gjøre noe som vi ikke var i stand til å gjøre tidligere. Gjennom læring får vi en ny forståelse av verden og vårt forhold til den. Gjennom læring utvider vi vår kapasitet til å skape og bli en del av en livgivende prosess.” (Senge 1999:19)

Dette sitatet fra Peter Senge er etter vår mening et fantastisk godt sitat som kunne like gjerne vært skolens formålsparagraf. Vi forstår formålsparagrafen slik at det er dette læring dypest sett handler – nemlig at læringens mål er å bli et godt menneske.

Peter Senge sier (1999) at en lærende organisasjon kjennetegnes av at den behersker fem grunnleggende disipliner, disiplin er her forstått som et fagområde med dertil hørende kunnskaper og ferdigheter. Disse fem disiplinene er personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning.

Personlig mestrings-disiplinen handler i følge Senge om kontinuerlig å utdype sin personlige visjon, utvikle tålmodigheten og oppfatte virkeligheten på en objektiv måte.

Mentale modeller er våre forestillinger, våre fordommer. Denne disiplinen handler om å underkaste våre forestillinger om verden en streng granskning og være villige til ”lærende” samtaler, der vi blottlegger våre egne tanker og stiller oss åpne for påvirkning fra andre.

Å skape felles visjoner-disiplinen handler om evnen til se et felles bilde av en ønsket fremtid der medarbeiderne er deltakende og har en ektefølt innsatsvilje.

Gruppelæring som disiplin tar utgangspunkt i dialog – dialog her forstått som evnen til å sette til side egne overbevisninger og heller tenke i fellesskap. Gjennom at tanker og ideer flyter fritt i gruppen øker innsikten og kunnskapene på en måte som den enkelte alene ikke kan oppnå.

Systemtenkning som disiplin er evnen til å se de store sammenhengene, ikke bare enkeltelementene. Senge hevder at denne disiplinen er det som smelter de andre disiplinene sammen til en enhet. Det handler om å forstå at helheten er større enn summen av hver enkelt. Systemtenkningsdisiplinen omtales av Senge som ”den femte disiplinen”.

"En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den." (Senge 1999:18)

"Evnen til å lære raskere enn konkurrentene er trolig det eneste varige konkurransemessige fortrinn." Arie de Geus, tidligere sjefsplanlegger i Shell (Senge 1999:9)

Som skoleledere har vi et ønske om at elevene skal ha så godt læringsutbytte som mulig, og som skoleledere har vi erfart at det er ikke nok at enkeltlærere er dyktige. Kvalitet i skolens læringsarbeid vil være avhengig av at skolen har en kollektiv bevissthet om læring og hvordan læring skjer. For oss som skoleledere er det spesielt viktig å ha kunnskap om hvordan læring skjer i organisasjoner.

2.4. Ledelsesteorier

Hva er ledelse? Vi finner mange ulike teorier og tanker om hva som kjennetegner god ledelse. Vi vil her belyse noen av dem som vi mener har størst relevans for oss som skoleledere. Vår oppgave vil ha fokus på rektor som leder av læringsarbeid. Med denne bakgrunn vil vi ta for oss ulike ledelsesteorier som belyser ledelse av et læringsarbeid og ledelse av en organisasjon.

Hvis man stiller spørsmål om hva ledelse er, kan man kanskje lettere svare på hva ledelse ikke er. Bolman (2005) sier at ledelse ikke er administrasjon selv om begrepene ofte brukes om hverandre. Forskere som Møller og Fuglestad (2006) sier at forskere innenfor dette feltet for lengst har gitt opp å gi en entydig definisjon av begrepet, og at det stadig konstrueres nye dimensjoner ved ledelse. Lillejord (Møller og Ottesen 2011) viser til at vi knapt kan snakke om skoleledelse som et enhetlig begrep. Skoleledelse er flere praksiser, fordi det er annerledes å lede en liten skole enn en stor skole. I Norge har over 30 % av skolene færre enn 100 elever.

Møller og Fuglestad (2006) hevder at kunnskap om ledelse gjerne blir tolket som kunnskap om ledere. Hvilke egenskaper har de? Hvordan handler de? Hvordan tenker de og hvilke strategier har de utviklet? De viser også til at ledelseslitteratur har en tendens til å sette modige og handlekraftige ledere opp mot mer utydelige mennesker som lar seg lede. Vi hevder at dette er ikke alltid den ledelsessituasjonen vi kjenner fra skolen med kompetent

fagpersonell og sterke fagforeninger. Lillejord (2003) peker på at skoleledere leder en kunnskapsorganisasjon med høyt kvalifiserte og selvstendige medarbeidere som underviser elever som skal lære, samtidig som de selv inngår i en lærende organisasjon.

I litteraturen finner vi begreper som situasjonsbestemt ledelse, helhetlig ledelse, total ledelse, tydelig ledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, bærekraftig ledelse, verdibasert ledelse, pedagogisk ledelse og distribuert ledelse. Mange av disse begrepene er knyttet til tidsepoker som viser hvilket fokus som har vært på ledelse. Ofte kan man se at begrepene er hentet fra privat sektor. Bare pedagogisk ledelse har sin opprinnelse i skoleverket. Røvik (Møller 2006) har vist at mange av ledelseskonseptene er ute på reise og har en viss virketid. Ledelse må derfor kunne sies å være både historisk og kulturelt betinget. Møller (2006) hevder at når rammene blir mer flytende, ropes det på ledere som kan påvirke gjennom verdier og relasjoner. Videre viser Møller til at i tider hvor det ropes på den sterkt karismatiske lederen og der lederen knyttes til karismatisk autoritet ender man ofte opp med et heroisk bilde av superlederen eller en romantisk heltedyrking. Som en motreaksjon på en heltedyrking bæres det fram et motstykke i distribuert ledelse.

Grøterud og Nilsen (2001) hevder at det viktigste er at lederen har et helhetssyn på skolen og dens virksomhet. De mener at skoleledelsen blir tydelig når personalet opplever at rektors ledelsestiltak har basis og begrunnes i skolens pedagogiske plattform. Dette leder oss til begrepet pedagogisk ledelse. Grøterud og Nilsen (2001) sier at det vanskelig lar seg gjøre å kommandere fram god undervisning. Ledelse som er pedagogisk i innhold og form, kan sjelden bygge på hierarkisk ledelse. De peker på at det pedagogiske innholdet krever en annen ledelsesform. I motsetning til en hierarkisk ledelse står en flat ledelsesstruktur som involverer medarbeiderne i ledelsesprosessen. Lillejord (2003) uttrykker seg slik:

“Lærerne betrakter seg som sentrale aktører i utformingen av den gode skole og forventer å få diskutere utviklingstrekk som medfører forandringer i måten de utfører yrket sitt på. Hvis lærerne blir neglisjert eller oppfattet som tverre og vanskelige å samarbeide med, blir de nettopp det.” (Lillejord 2003:31)

Lillejord viser i det videre til at lederutfordringen ligger i å finne balansen mellom profesjonell autonomi og konsentrasjon om felles oppgaver. I 1997 skriver Lillejord og Fuglestad at pedagogisk ledelse og ledelse av pedagogiske prosesser må betraktes som

en relasjonell aktivitet. De sier at det forutsettes samhandling mellom individer. Det betyr at skal vi handle relasjonelt, må vi som ledere sette relasjonene i sentrum for vår oppmerksomhet. Møller (2006) viser til at et relasjonelt perspektiv på ledelse har mange fellestrekk med et distribuert lederperspektiv, for også i et distribuert ledelsesperspektiv rettes søkelyset mot samhandling. Hun sier at oppmerksomheten ikke bare rettes mot aktørene som står i relasjon til hverandre. Det er handler også om relasjoner mellom aktørene, mellom ledelsesverktøy og strukturer som etableres i en organisasjon.

Dette understøttes av Andersen og Ottesen (Møller 2011) som peker på at Ryan (2006) mener at inkluderende ledelse handler om relasjoner mellom skolens medlemmer og hvordan skolen fordeler roller og ansvar og ikke minst hvilket mål skolen setter seg.

"Ryan (2006) forstår ledelse som en kollektiv prosess der aktørene både influeres og har mulighet til å øve innflytelse. Medbestemmelse er både en integrert del og et resultat av inkluderende ledelse. Som perspektiv kan inkluderende ledelse forstås som en kritikk av ledelsesperspektiver som fokuserer på egenskaper eller ferdigheter hos formelle ledere, og har dermed fellestrekk ved distribuert ledelse." (Møller 2011:254)

Man kan ikke drøfte ledelsesbegrepet uten å komme inn på kjernen i begrepet. Ledelse er uløselig knyttet til utfoldelse og forvaltning av makt, legitim autoritet og tillit. Møller(2006) sier at legitim autoritet handler om aktørenes gjensidige forståelse av normer som binder handlingene. Det vil si de lover og regler som gjelder for organisasjonen, og de rammebetingelser som legges for de handlinger som gjennomføres. Gjennom tradisjoner og sedvaner etableres normer for samhandling mellom partene i arbeidslivet. En leder som følger de etablerte normene oppleves av medarbeiderne som legitim.

"Med en slik innramming kan ledelse beskrives som en spesifikk relasjon til andre til mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir." (Møller 2006:30)

Med andre ord handler det om den formelle makt en leder har i kraft av sin stilling, makt som er regulert gjennom lover og avtaler inngått av lovgivende forsamling eller av partene i arbeidslivet. Om makten skal være legitim må den være basert på medarbeidernes tillit.

Emstad og Postholm (Andreassen et al. 2010) beskriver "Instructional leadership" som ble innført som et begrep i skoleforskningen på slutten av 70-tallet. Dette begrepet ble brukt for å beskrive ledelse på skoler som mot alle odds oppnådde gode resultater og hvor ledelsen hadde sterkt fokus på undervisning og læring. Hallinger og Murphy (1985) introduserte en modell for dette begrepet. Her blir rektors lederrolle beskrevet i tre dimensjoner: å definere skolens visjon, å lede undervisnings- og læreplanarbeidet og å skape en skole med et positivt læringsklima. Robinson, Lloyd og Rowe (2008) gjennomførte en metaanalyse om relasjonen mellom ledelse og elevresultater. Denne studien viser at dersom rektor involverer seg gjennom å fremme og delta aktivt i lærernes læring og utvikling har dette en positiv virkning på elevresultatene. Jo mere tid rektor avsetter til skolens kjerneoppgaver, læring og undervisning, desto større sannsynlighet er det at dette har en positiv innvirkning på elevens resultater.

"Det kan synes som om rektors effekt på klasseromsundervisningen i større grad skjer gjennom skolens kultur og modellering heller enn gjennom tilsyn og vurdering, blant annet ved å utvikle en kultur med et sterkt press når det gjelder faglige prestasjoner (Alig-Mielcarek & Hoy, 2005). Dette kan bety at arbeid med å definere skolens visjon og å skape en positiv skolekultur er av større betydning (Hallinger, 2005). Det innebærer å jobbe med en felles forståelse av skolens formål og oppgave. Skolelederen har med andre ord en indirekte betydning for hva som skjer i klasserommet." (Andreassen et al. 2010:188)

Vi har vist til ulike teorier om ledelse, og vist til at ledelse handler om relasjoner, det handler om tillit hos medarbeidere, det handler om å være i stand til å være i stand til å definere mål og det handler om evnen og vilje til å gå inn i organisasjonens kjernevirksomhet.

3. METODE

3.1. Vitenskapsteoretiske betraktninger

"Vitenskapsteori er egentlig noe av det viktigste man kan drive med. Det handler nemlig om grunnlaget for absolutt all stillingtagen. Det store, overordnede spørsmål kan spissformuleres slik: Kan vi i det hele tatt vite noe som helst, eller er alle såkalte

sannheter relative? Ikke noe menneske som tar livet på alvor, slipper unna dette spørsmålet. Det handler nemlig om på hvilket grunnlag jeg kan ta stilling til spørsmål jeg anser som viktige – politiske, sosiale og menneskelige. Det omfatter engasjement både i vitenskap i ordets egentlige betydning og i en lang rekke andre mer hverdagslige sammenhenger” (Thurèn 2009: 12)

Som forskere må vi ha en vitenskapsteoretisk tilnærming til vår forskning. Vitenskapsteori handler om med hvilket blikk vi ser på fenomenet. Ordet teori kommer fra gresk og betyr blikk eller syn. For å kunne ha en vitenskapelig tilnærming til vårt arbeide er det viktig å ha kunnskaper om ulike vitenskapsteorier. Vi vil i det følgende kort reflektere over ulike vitenskapsteorier som har vært relevant for vår forskning.

3.1.1. Hermeneutikk og fenomenologi

Vitenskapsteori kan vi definere som perspektivet vi inntar og måten vi betrakter vitenskapen på. Fuglseth og Skogen (2007) viser til at en sentral strid i vitenskapsmiljøene har vært hvorvidt man skal bruke en eller to modeller i forskning. Utgangspunktet for tanken om én modell er at all vitenskap kan gjøre seg nytte av de samme metoder, det samme formål og de samme mål. Naturvitenskapelig tenkemåte er utgangspunktet. Mennesket blir sett på i en mekanisk sammenheng og som totalt underlagt naturlovene. Dersom vi velger to modeller sier vi at vitenskapen har forskjellige objekt og formål og vi må derfor ta i bruk ulike metoder og målsettinger. Vi snakker her om naturvitenskapelig metode og humaniora-/samfunnsvitenskapelig metode. Denne dualistiske modellen aksepterer at human-/samfunnsvitenskapen er grunnleggende forskjellig fra naturvitenskapen og derfor trenger andre metoder og forklaringer.

I følge Føllesdal & Walløe (2002) er humanistiske fag og samfunnsfag "forstående" vitenskaper.

"I disse fagene tar man ofte sikte på å forstå mennesker, hva de sier, skriver eller gjør. Studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse, kalles Hermeneutikk." (Føllesdal & Walløe 2002:82)

Hermeneutikk handler om fortolkingskunst eller forståelseslære, og kommer fra det greske ordet hermeneuein. Det greske ordet har tre betydninger:

- Å uttrykke eller uttale
- Å oversette eller fortolke
- Å utlegge eller forklare

I følge Fuglseth og Skogen (2007) går hermeneutikkens historie tilbake til antikken. De gamle grekerne tolket tekster fra Homer som autoritative kilder. Tolkning av tekster kommer tilbake med fornyet styrke i forbindelse med reformasjonen på 1400-tallet. Men nå er det bibeltekster som tolkes. Tekstene var fulle av bilder og allegorier, og delene måtte settes inn i en større sammenheng. Man må se de ulike delene i en tekst i sammenheng med hverandre, det var et viktig hermeneutisk prinsipp for reformatorene. Fuglseth og Skogen (2007) viser også til at hermeneutikken dreide seg om å gjøre gamle og vanskelige tekster tilgjengelig.

Hermeneutikk har i dag en langt videre betydning, hermeneutikk handler om allmenn kommunikasjons- og forståelsesteori. Fuglseth og Skogen (2007) hevder at både i hermeneutisk teori og i sosialkonstruktivistisk teori er kunnskap noe som blir konstruert gjennom språket.

"Språket er ikkje berre eit verktøy, men like mykje ein premissleverandør, og i språket får tankar og erfaringar form." Fuglseth og Skogen (2007: 264)

Språket har forandret seg gjennom tidene, det er historisk bestemt og endres av historien. Et glimrende eksempel på at språket kan endres etter en historisk hendelse er det vi har sett etter vulkanutbruddet på Island. Mange nye ord kom til. Det mest kjente er kanskje ordet *"askefast"* med samme betydning som *"værfast"*. Et ord som ville ha vært meningsløst tilbake i tid.

Begrepet "hermeneutisk sirkel" eller "forståelsens sirkel" blir stadig omtalt innenfor hermeneutikken. Det var den tyske teolog og filosof Friedrich Ast som tok i bruk denne betegnelsen på begynnelsen av 1800-tallet. Skal vi forstå, må vi alltid tolke ut fra en førforståelse og den helheten som et fenomen hører hjemme i. Forståelsen skjer ut fra en vekselvirkning. Helheten forstår vi ut fra delene, og delene forstår vi ut fra helheten.

Gjennom denne spiralvirkningen vil vår forståelse stadig endres og utvides gjennom hele forståelsesprosessen.

Vi vil alltid bringe med oss våre erfaringer, enn si våre for-dommer. Gadamer (Føllesdal og Walløe 2002) bruker betegnelsen for-dommer om de oppfatninger og holdninger som vi bærer med oss i vår forståelseshorisont. Ordet fordom har i vår sivilisasjon en negativ klang. Men for Gadamer var for-dom ikke et negativt ladet ord, det handlet om den før-forståelse vi møter med. Det er de forutsetninger hver og en av oss møter en situasjon med og som gir oss et bakteppe for å forstå. En slik tolkning betyr at en og samme hendelse kan tolkes ulikt fra person til person. Denne kunnskapen var det viktig å være bevisst i vårt forskningsarbeid. Vi så derfor at vi dro nytte av å være to som forsket på fenomenet *ledergrep* for å bedre leseopplæringen. Det innbar at til tross for lik yrkesbakgrunn, var vi likevel to som møtte med hver vår horisont da vi skulle tolke de data vi stod ovenfor.

Fuglseth og Skogen (2007) peker på at i forhold til forskning sier hermeneutikken at det ikke finnes nøytrale data. Uansett hvilken forskningsmetode vi velger vil vi alltid måtte være bevisst vår egen posisjon i forhold til forskningen. Videre peker de på at hermeneutiske teorier har stor overførbarhet til forskning på det pedagogiske feltet. De viser til et velkjent eksempel for oss skoleledere. Det er satt nasjonale rammebetingelser for alle skolene gjennom lovgiving, forskrifter og læreplaner. Likevel ser vi store forskjeller mellom skolene. Det handler om forståelse av disse skrevne tekstene, og det handler om den for-dom som den enkelte skoles personale møter disse tekstene med. I dette feltet vi gikk inn med vår for-dom til vårt forskerarbeid.

3.1.2. Empirisme

Empirisme defineres som en filosofisk teori for å finne sannheten. Den blir også omtalt som erfaringslæren eller erfaringsfilosofi etter det latinske ordet *experientia*. Det vil si læren om at alle påstander har sin virkelighet i erfaringer, og at den er vår eneste kilde. Den tar utgangspunkt i at ting bare kan bevises gjennom erfaringer, og at naturlover bare kan fastsettes gjennom gjentatte forsøk og observasjoner. Allerede hos Aristoteles kan man finne spor etter empirisme. Den greske filosofen mente at den eneste verden var den man kunne sanse og erfare.

Det vises til at filosofen John Locke (1632-1704) er den som skapte begrepet empirisme og definerte begrepet. Han sa at ingen inntrykk eller sannheter satt i oss fra før, og mente at mennesket begynte livet som en blank tavle (tabula rasa) og de inntrykk som ble tegnet på den blanke tavla la grunnlaget for vår kunnskap. Og sannheten måtte komme etter en grundig utprøving. Med dette skapte han begrepet empirisme.

Innenfor empirien finnes en psykologisk retning som blir kalt behaviorisme. I følge Imsen (2003) ble denne retningen utviklet i USA i første halvdel av 1900-tallet. Retningen la empiriske idealer fra Aristoteles og Lockes filosofi til grunn for sin forskning. Sann vitenskap bare kan forholde seg til det som kan observeres, telles og måles. Ved observasjon av mennesket kan vi finne ut hva som påvirker det og hva slags atferd som blir resultatet av en påvirkning. Påvirkningen omtales som stimulans og reaksjonen som kan observeres kalles respons. Behaviorismen hevder at det som skjer i individet kan vi ikke vite noe om. Som forskere kan vi ikke observere et annet menneskes tanker, og vi kan derfor ikke bruke tenkning som et vitenskapelig begrep. Behaviorismen blir derfor betegnet som en påvirkningsmodell.

Behaviorismen tar som utgangspunkt at det er en lovmessighet mellom stimuli og respons. I likhet med denne lovmessigheten i den naturvitenskapelige forskning blir forskermålet å finne disse lovene. Behaviorismen tar som utgangspunkt at dersom vi kjenner lovene for respons og stimuli kan vi styre den menneskelige atferd, for eksempel gjennom belønning og straff. Med bakgrunn i lovmessighet mener denne retningen at man kan forutsi menneskets atferd.

Kunnskapen om denne teorien om stimuli og respons var en forkunnskap som var viktig å bære med seg i forskningsarbeidet. Kunne det tenkes at det var noen lederegrep, stimuli, som la til rette for bedre læringsresultat.

3.1.3. Konstruktivisme

Konstruktivisme er en samfunnsfilosofi som sier at kunnskap ikke finnes i seg selv, men bygges opp gjennom at vi mennesker søker å forstå og forklare verden rundt oss. Kunnskap bygges opp gjennom egne erfaringer og aktiviteter, og ikke gjennom overføring av kunnskap fra menneske til menneske. Kunnskap blir derfor et resultat av egenaktivitet hos den som skal lære.

Konstruktivisme er en retning innenfor psykologien. I følge Imsen (2003) finnes det flere varianter av denne retningen. Konstruktivismen er en teori om hva kunnskap er og om hvordan læring skjer – hvordan kunnskap konstrueres. Det var i vårt arbeide derfor viktig å ha kjennskap til og bevissthet om denne retningen og variantene innenfor denne retningen.

Dersom vi skal ta konstruktivismens teorier på alvor, vet vi at læring ikke kan overføres, men må erfares. Gjennom vårt forskningsarbeidet var det viktig å ta inn over oss at det ikke er slik at vi uten videre kan overføre et ledergrep som har virket på en arena til en annen arena. Som ledere må vi derfor være ydmyke i forhold til at personalet må gis mulighet for å gjøre egne erfaringer.

3.2. Forskningsmetoder

Vi vil i det følgende se på ulike metoder som har vært viktige for oss da vi skulle samle inn informasjon til dette forskningsprosjektet. Valg av metode avhenger av hvilken problemstilling vi har og hva vi ønsker å få belyst.

Et forskningsprosjekt kan enten ha som hovedtilnærming en kvalitativ eller en kvantitativ metode. En kvantitativ metode handler om å kartlegge et fenomens utbredelse. I en slik sammenheng vil man måtte ha et stort datatilfang som for eksempel en spørreundersøkelse. Vi har valgt en kvalitativ metode for vår forskning.

"Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem." (Postholm 2010:9)

Johannessen (2006:32/33) hevder at:

"Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå frem når vi skal hente inn informasjon om virkeligheten og ikke minst om hvordan vi skal analysere hva denne informasjonen forteller oss slik at den gir ny innsikt i samfunnsmessige forhold og prosesser. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data."

Vi har hentet informasjon om hvordan leseopplæringen skjer i skoler som har oppnådd gode resultater. Vi vil analysere våre funn med tanke på å gi oss ny innsikt i forhold til de læringsprosesser som skjer i vår virksomhet.

3.2.1. Intervju

I vår forskning har vi i all hovedsakelig innhentet data gjennom intervju, og det er derfor naturlig at vi vier intervjuet den største oppmerksomheten i dette metodekapitlet. Intervju er både en tidkrevende og ressurskrevende form innsamling av data, men det er desidert den formen som har gitt oss den beste informasjonen relatert til forskningsspørsmålet vi stilte.

3.2.2. Det kvalitative intervju

Kvale & Brinkmann (2009: 49) definerer et kvalitativt intervju slik:

”Det kvalitative forskningsintervju søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering. Intervju sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall. Presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvalitative målinger.”

I følge Postholm (2010) ligger muligheten for å forstå kvalitativ forskning i forståelsen av at en mening er sosialt konstruert av individer i deres livsverden. Kvalitative forskere er opptatt av å forstå disse tolkningene på et gitt tidspunkt og i en gitt kontekst. Forskernes mål er å prøve å forstå og løfte fram folks mening til sin livsverden og sine erfaringer.

Johnsen (Fuglseth & Skogen 2007) viser til at et intervju er et møte mellom to mennesker. Møtet kan være en hverdagssamtale og det kan være et strukturert intervju slik vi kan møte det i et telefonintervju. Et intervju kan også være en dypere samtale mellom to parter. Kvale & Brinkmann (2009) viser til at vi står ovenfor et semistrukturert intervju når vi verken har en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. I et slikt intervju vil samtalen dreie inn mot bestemte tema som ligger i en ferdig utviklet intervjuguide. I et semistrukturert intervju ligger også mulighetene for å kunne følge opp intervjuguiden med utdypende

spørsmål. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at et semistrukturert intervju benyttes når tema fra dagliglivet skal forstås ut fra informantens perspektiv. For forskeren søker gjennom oppklarende spørsmål å beskrive informantens livsverden og fortolkninger av meningen med fenomenene som er beskrevet. I vårt forskningsarbeid har vi benyttet semistrukturert intervju.

Kvale & Brinkmann (2009) gir noen begrunnelser inspirert av fenomenologi og forståelsesformer for et kvalitativt semistrukturert intervju. De sier at det kvalitative forskningsintervjuet gir en enestående mulighet for å kunne beskrive den daglige livsverden og innhente fordomsfrie beskrivelser som kan transkriberes til vitenskapsverdenen. Forskermetoden gir privilegert tilgang på menneskers grunnleggende opplevelser av sin livsverden.

Deretter gir de samme forfatterne noen kloke råd til forskeren, også disse inspirert av fenomenologisk filosofi. De sier at når intervjueren skal forsøke å forstå informanten må intervjueren i tillegg til å ha god innsikt i tema, også være i stand til å tolke stemmeleie, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. For å få fram informantens mening er det viktig at intervjuguiden ikke bare inneholder faktaspørsmål, men også meningsorienterte spørsmål. I deskriptiv metodikk bør informanten oppfordres til å beskrive fenomener så nøyaktig som mulig. Forskerens oppgave er å spørre informanten om hvorfor han handler som han gjør. Et godt råd kan være å be informanten om generelle meninger om et fenomen på bakgrunn av spesifikke hendelser.

Roller som intervjuer var viktig å være bevisst. Det vil alltid være en fare for at intervjueren styrer. Det er temaet skal styre, og intervjueren skal stille åpne spørsmål for å få fram flere dimensjoner. I intervjurollen måtte vi også være oppmerksom på det samspill som skapes og den mulighet for påvirkning som ligger i denne situasjonen. Johnsen (Fuglseth & Skogen 2007) viser til asymmetrien som ligger i maktforholdet mellom intervjuer og informant. Forskeren møter informanten med sine normer og regler og med sitt språk. Det er derfor av avgjørende betydning at forskeren samtidig evner å møte informanten med et åpent sinn. I vår forskning var dette et viktig aspekt og gode råd å ha med seg.

3.3. Designet

Johannessen et al. (2006) hevder at forskningsdesignet ikke bestemmer hvilke teknikker som skal benyttes for å samle inn data, men erfaringer viser at noen teknikker egner seg godt under visse design. Problemstillingen i vår oppgave har vært å beskrive lederpraksis eller ledergrep ved skoler som har oppnådd gode resultat i lesing. Vi har søkt gjennom vår forskning å forstå de ledergrep som er gjort, samt se på hvordan disse ledergrepene kan oppnås innenfor de rammebetingelsene som finnes.

Undersøkelsens formål	Undersøkelsens forskningsspørsmål	Forskningsdesign	Aktuelle datainnhentingsteknikker
Beskrive	Hvilke hendelser, strukturer, holdninger etc. fremkommer i dette fenomenet?	<ul style="list-style-type: none"> • Empiribasert teori • Casedesign • Etnografisk design • Fenomenologi 	<ul style="list-style-type: none"> • Deltakende observasjon • Dybdeintervju • Dokumentanalyse • Fokusgrupper
Forstå	Hva er egentlig fenomenet X? Hvilke hendelser, holdninger, regler osv. former dette fenomenet?	<ul style="list-style-type: none"> • Empiribasert teori • Casedesign • Etnografisk design • Fenomenologi 	<ul style="list-style-type: none"> • Deltakende observasjon • Dybdeintervju • Dokumentanalyse • Fokusgrupper
Evaluere	Har tiltak X oppnådd målet som ble satt?	<ul style="list-style-type: none"> • Casedesign • Eksperiment • Kvasiekksperiment • Panelundersøkelse 	<ul style="list-style-type: none"> • Survey • Dybdeintervju • Dokumentanalyse
Utforme konkrete utopier	Hva er dagens situasjon? Hvordan kan ønsket situasjon oppnås innenfor de rammebetingelsene som er satt	<ul style="list-style-type: none"> • Casedesign 	<ul style="list-style-type: none"> • Survey • Dybdeintervju • Dokumentanalyse

Figur 3.1. Ulike forskningsdesign (Johannessen et al. 2006:88/89)

Ut fra ovenstående tabell og ut fra vårt forskningsspørsmål så vi at casedesign ville være formålstjenlig for vår forskning. Johannessen et al. (2006) beskriver selve valget av forskningsdesignet som den tidlige fasen i studiet der man må velge hva og hvem som skal undersøkes og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres.

En annen bakgrunn for vårt valg av design var at casestudiet er en egnet metode for å studere og beskrive en virkelighet eller en hendelse vi kan se og oppleve. Gjennom vårt forskningsarbeid har vi studert betydningen av ledergrep ut fra ulike perspektiv. For oss var

det viktig å få belyst *fenomenet ledergrep i forhold til leseopplæring* fra så mange synsvinkler som mulig. Fuglseth og Skogen (2007) viser til at casestudiet er en forskningstilnærming som egner seg godt når vi skal studere her-og-nå-fenomener i det virkelige liv.

Ordet case er avledet av det latinske ordet kasus. I andre sammenhenger brukes også begrepet *tilfelle* som et supplement. I vår studie har vi brukt begrepet case om et fenomen, i motsetning til de erfaringer vi har gjort innenfor spesialpedagogikken hvor enkelttilfeller beskrives som et case. Case er i følge Fuglseth og Skogen (2007) en av de mest grunnleggende metodene i ervervelsen av ny kunnskap innenfor pedagogikken.

Vår problemstilling er "Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevenes leseopplæring?"

I følge Fuglseth og Skogen (2007) er casestudiet spesielt godt egnet i de tilfeller hvor man står ovenfor et forskningsspørsmål som tar utgangspunkt i et spørrepronomen.

Fordi casesdesignet primært er en kvalitativ studie, måtte datainnsamlingen foregå ved hjelp av intervju. I og med at vi valgte et forskningsspørsmål og ikke hadde noen hypotese, var vi avhengige av å gå grundig inn i et avgrenset fenomen. Spørreskjema ble derfor ikke en hensiktsmessig metode. Da vi startet arbeidet var vi klar over at dette studiet ville ha et begrenset datamateriale som grunnlag for en generalisering. Bearbeidelsen av vårt datamateriale måtte derfor være analytisk generalisering. Analytisk generalisering handler om i hvilken grad våre funn er overførbare til andre situasjoner. I følge Dalen (2008) kan validiteten i kvalitativ forskning ses på to måter. Det handler om intern validitet, i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt. Men det handler også om ekstern validitet. I hvilken grad kan resultatene overføres til andre utvalg og situasjoner. Med andre ord, vil et ledergrep i forhold til god leseopplæring også være et godt ledergrep i forhold til god matematikkopplæring? Og vil et godt ledergrep i forhold til god leseopplæring på én skole også være et godt ledergrep i forhold til leseopplæring på en hvilken som helst skole?

Vi måtte også vurdere reliabiliteten til de resultatene vi fant i vår kvalitative forskning. Og med reliabilitet forstår vi påliteligheten, troverdigheten av våre funn. I følge Dalen(2008)

kunne vi styrke reliabiliteten ved blant annet å beskrive hvilke informanter vi benyttet og beskrive informantenes posisjon i skolesystemet. Videre var det viktig for reliabiliteten i studiet at vi beskrev de analytiske begrepene vi brukte.

Som forskere brukte vi kvalitativ metode med ulike analyseenheter. Vi har vært opptatt å styrke forskningens troverdighet. Vi stod her ovenfor et begrep som benyttes innen forskning – metodetriangulering. I følge Røykenes (2008) innebærer metodetriangulering at man studerer et bestemt fenomen ut fra ulike synsvinkler, og at problemstillingen kan belyses ved hjelp av forskjellige metoder. Postholm (2010) peker på at dersom flere kilder kan bekrefte eller understøtte hverandre, vil det være en styrke for studiet. Selve begrepet triangulering kommer fra landmåling og navigasjon der man benytter flere punkter for å fastsette en bestemt posisjon. Innenfor forskning er triangulering ikke bare brukt i forhold til metoder, men også triangulering av data hvor man anvender ulike datakilder. For om mulig å få til en triangulering ønsket vi å gå inn i skolens plandokumenter, vi ønsket å intervjuere lærere og rektorer hver for seg. Rektor ble bedt om å plukke ut lærere som underviste på 1. til 4. trinn.

Temaet man har valgt å studere	Personer/felt som kontaktes	
	Singel- case design	Multi-case design
En analyseenhet	En problemstilling på en enhet	Flere problemstillinger på en enhet.
Flere analyseenheter	En og samme problem stilling på flere enheter	Flere problemstillinger på flere enheter.

Figur 3.2. Ulike typer case-design (Fritt etter Fuglseth og Skogen 2007)

Vår studie tok med bakgrunn i vår problemstilling utgangspunkt i flere problemstillinger som blant annet:

- Hvordan er individets begrepsforståelse?
- Hvordan er skolen organisert?
- Hvordan er personalressursene fordelt?
- Hvordan skjer kompetansebygging i personalet?
- Hvordan utvikles planarbeidet?
- Hvordan er skoleeier involvert?

Disse spørsmålene stilte vi til flere enheter. Dette betyr at vårt design er en sammensatt singelcase.

Vi forstår casesdesignet som primært kvalitativt, men det innbefatter også kvantitative data. Designet rommer metoder som intervju, dokumentanalyse, observasjoner, tester og artefaktstudier. I vår oppgave har vi hentet de kvantitative data fra resultatene fra nasjonale prøver i lesing.

Valget casesdesignet stilte store krav til oss som forskere om objektivitet. I og med at vi i dag er ledere, og gjør en del ledergrep i vår hverdag er det viktig å være klar på at forskning er å finne svar på noen problemstillinger, ikke å få bekreftet at antakelser om at de ledergrep og de tanker vi hadde om gode ledergrep var korrekte.

3.4. Datautvelgelse

Da vi startet arbeidet, hadde vi planer om å ta utgangspunkt i de nasjonale kartleggingsprøvene i lesing på 2. og 3. trinn og de nasjonale prøvene i lesing på 5. trinn. Skoler som hadde gode resultat på disse tre trinn ville gi oss større validitet i vårt arbeid, enn resultatet fra et enkelt alderstrinn. Men vi støtte på vanskeligheter underveis. Ved henvendelse til Senter for leseforskning i Stavanger, som har ansvar for innsamling av data fra alle landets kommuner, skulle det vise seg at det ikke finnes statistikk over hvilke skoler som har oppnådd gode resultater over tid.

Vi henvendte oss til Utdanningsdirektoratet og søkte om innsyn i resultat for nasjonale prøver på 5. trinn. Vi fikk tilgang på resultatene fra nasjonale prøver fra alle landets skoler for årene 2008, 2009 og 2010. Gjennom å rangere de tretti beste skolene for disse tre årene søkte vi å finne skoler som gikk igjen. Vi definerte her et godt resultat dersom skolen hadde oppnådd et gjennomsnitt på 2,5 eller bedre. Kun to skoler i viste seg å ha så gode resultat tre år på rad, skole A og skole B. To skoler, C og D skulle vise seg å være interessante fordi de hadde vist en forbedring av resultatene fra første testing (2008) til resultat for test-årene 2009 og 2010. I tillegg viste vårt materiale at skole D ikke var registrert med resultat for 2008. Ved henvendelse til skolen fikk vi bekreftet at de ikke hadde noe resultat for 2008, men at resultatet for 2007 var 1,4.

Vi anså dette utvalget også som svært interessant fordi ble gjort fordi vi antok at det ikke var snakk om tilfeldigheter som hadde ført til så markante forbedringer av resultatene, et resultat som ble gjentatt året etter.

Skole	2008	2009	2010
Skole A	2,9	2,7	2,6
Skole B	2,8	2,5	2,9
Skole C	2,3	2,7	2,7
Skole D	1,4* (2007)	2,8	2,5

*Det foreligger ikke resultater fra skolen i 2008

Tabell 3.1. Resultater på nasjonale prøver

Det er i denne sammenheng også interessant å se på variasjonene i vårt materiale. Utvalget viser 3 skoler med tilnærmet lik størrelse. En skole ligger i et typisk industriområde, et annet i et byområde, mens to skoler ligger i mer landlige omgivelser preget av primærnæringer. Det er også stor geografisk spredning på de utvalgte skolene.

	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
Antall elever ved skolen	127	512	143	134
Antall paralleller klasser ved skolen	1	3	1	1
Antall pedagoger tilsatt ved skolen	11	36	12	14
Antall elever med enkeltvedtak og individuell opplæringsplan	4	20	11	10
Antall elever med minoritetsspråklig bakgrunn	5	0	5	1

Tabell 3.2. Enkle sammenlignbare data av utvalget

3.5. Ethiske spørsmål

"Det krever en stor lytter for å høre hva som faktisk sies, en enda større for å høre hva som ikke sies, men som kommer til uttrykk i talen". Richard Palmer.

Ut fra sitatet over kan det være på sin plass å omtale det etiske ansvar vi stod ovenfor i intervjuundersøkelsen. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at en intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse. Det moralske aspektet er knyttet til undersøkelsens midler og mål. De sier videre at man i forskerprosessen må stille spørsmål om verdien av den kunnskap som skal produseres. Vil denne kunnskap være et bidrag til samfunnet, og vil den være av menneskelig interesse? Dette spørsmål bør i særdeleshet stilles ved utforming av tema. I vårt tilfelle har vi det utgangspunkt at vår forskning skal bidra til økt kunnskap om hvilke lederegrep som skal bidra til bedre leseopplæring.

Et annet etisk aspekt er innhenting av samtykke. Kvale & Brinkmann (2009) sier at informert samtykke betyr at deltakerne eller informantene informeres om undersøkelsens formål, om hovedtrekkene i designen og om det finnes risiko ved å delta i undersøkelsen. De drøfter også forskerens ansvar ved å vurdere hvor mye informasjon som skal gis. Videre innebærer det at informanten blir gjort klar over at dette skjer på frivillig basis. Sveinung Horverak (2010) presiserte i en etikkforelesning at det også er viktig at informantene blir gjort oppmerksom på at de kan trekke seg når som helst i prosessen. Videre er konfidensialitet viktig informasjon til deltakere. Dette innebærer at informantene blir gjort kjent med at de ikke kan identifiseres eller gjenkjennes i data, og hvis en informant har informasjon som vil være gjenkjennbar for andre, må informanten være inneforstått med og akseptere det. Dette var en høyst aktuell problemstilling for oss. Utsagn fra våre informanter ville kunne gjenkjennes dersom vi ikke var omhyggelig med anonymiseringen. Vedlagt ligger godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

4. PRESENTASJON AV EMPIRI

4.1. Innledning

Utgangspunktet for vår undersøkelse var å hente informasjon om hvordan leseopplæringen skjer i skoler som har oppnådd gode resultater. Vi vil analysere våre funn med tanke på å gi oss ny innsikt i forhold til de læringsprosesser som skjer i skoler. Vår problemstilling er: Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevenes leseopplæring? Når vi nå

har gått inn og valgt kategorier har dette med vår førforståelse å gjøre. Med vår bakgrunn som skoleledere har vi en forventning om at disse områdene vil være viktige områder for vår problemstilling.

Vi har valgt å strukturere dette kapitlet i tre hovedområder, de samme hovedområdene som i teorikapitlet.

4.2. Lesing

Vi vil i det følgende presentere våre funn når det gjelder lesing og har valgt å samle funnene i to kategorier, lesing som grunnleggende ferdighet og lesing som grunnlag for læring.

Vi velger å starte vår presentasjon med følgende utsagn fra lærere ved en skole: *"Lesing er nøkkelen til kunnskap."*

4.2.1. Lesing som grunnleggende ferdighet

I teorikapitlet har vi omtalt begrepet – lesing som en grunnleggende ferdighet - som ble innført i norsk skole ved læreplanen av 2006. Vi vil i dette avsnittet presentere våre informanters oppfatning av dette begrepet.

En rektor forteller at skolens pedagogiske plattform bygger på de grunnleggende ferdighetene. Videre sier rektor at skolens prioriteringer må stå i forhold til dette, og at lesing må stå på toppen av pyramiden. Han føyer til at lesing også innebærer språktrening. Et lærerutsagn gir følgende fortolkning av begrepet: *"Du skal beherske lesing i så stor grad at du kan konsentrere deg om det faglige innholdet når du leser i et annet fag."* En annen rektor viste til at skolen tidligere hadde jobbet med lesing i norskfaget, og så jobbet de med samfunnsfag i samfunnsfagtimene. Nå jobbet de med lesing av tekstene også i samfunnsfagtimene. Vi møtte lærere som uttalte at lesing er en grunnstein, og som sa at lesing måtte gjennomsyre alt de gjorde. *"Vi må kunne bruke lesing som et redskap."* Vi møtte uttalelser som at byggesteinen må være på plass før vi kan gå videre. En lærer sa det slik: *"Jeg tenker at når elevene er voksne skal de være funksjonelle lesere. Lesing ligger til grunn for alt du gjør i alle fag, og i alle områder i livet."*

4.2.2. Lesing som grunnlag for læring

Lesing er ikke bare en grunnleggende ferdighet, men i dagens samfunn er den blitt en kompleks sammensatt ferdighet som innebærer å kunne avkode, tolke og forstå tekster av ulike sjangre.

Det meste av lærestoffet finnes i skriftlig form, og derfor vil lesekompetansen være avgjørende for tilegnelsen av kunnskap.

Noen av våre informanter pekte også på at lesing var grunnlaget for all læring, slik vi innledet dette kapitlet med. En rektor uttalte: *"Det er nøkkelen til læring."* Den samme rektoren poengterte at lesing var alfa og omega. Lesing og leseforståelser er det viktigste. En annen rektor sa at lesing er grunnlaget for all læring, og føyde til at lesing er det mest grunnleggende. En tredje rektor hevdet at lesing var det viktigste av alt. Samme rektor viste til at da skolen skulle stake ut noen områder å satse på, var han ikke i tvil om at lesing var det viktigste, og føyde til: *"Lesing er enormt viktig for barns muligheter for læring."* En lærergruppe sa at lesing er byggesteinen som må være på plass for å kunne gå videre.

Flere av våre informanter tok opp lesingens betydning for fagene. En rektor sa at det leses i alle fag. *"Men de andre fagene er støttefag for lesing, for de andre fagene kommer igjen i en spiral oppover gjennom skoletiden."*

På en annen skole viste rektor til at for å kunne tilegne seg stoffet i andre fag, måtte en elev kunne lese. Og hevdet at dersom eleven ikke kunne lese og skolen ikke er villig til å satse på lesing, vil det påvirke de faglige resultatene i andre fag. En lærergruppe pekte på at elevene må kunne avkode, for å kunne tilegne seg kunnskap også i andre fag.

4.2.3. Oppsummering

Alle våre informanter var entydige i sin vurdering om at lesing er den viktigst ferdigheten skolen kan lære elevene, og den ferdigheten som har størst betydning for elevenes læring. Vi ser i våre funn at skolene har lite teoretiske begrunnelser for sin leseopplæring. Det kan se ut som om skolene har vært på leiting etter teorier, etter metoder for god opplæring uten

at de har konkludert. Vi fikk informasjon om at skoler har forsøkt ulike modeller for kartlegging og oppfølging av elevers leseopplæring.

4.3. Læring i organisasjonen

I vår undersøkelse har vi ønsket å se på hvordan lærings skjer i en lærende organisasjon. Det var viktig for oss å se på forholdet mellom kollektiv læring og individuell læring. Med kollektiv læring forstår vi økt kompetanse og økt forståelse i kollegiet som helhet. Med individuelle læring forstår vi den enkelte ansattes kompetanseheving. Hvordan lærer lærere? Hvordan deler man erfaringer i en lærende organisasjon? Dette kom til uttrykk gjennom mange konkrete spørsmål i vår intervjuguide.

Spørsmålene våre var knyttet til samarbeid og samarbeidsparter, til planlegging og hvordan planleggingen ble gjennomført og hvem som var delaktig i dette arbeidet. Vi var også opptatt av kompetanse og kompetanseheving i personalgruppa, og om skolen hadde eventuelle planer for slik kompetanseheving.

4.3.1. Individuell utvikling og kollektiv utvikling

I dette avsnittet vil vi se på og summere opp det informantene gav oss av informasjon om arbeidet på sin skole. Er personalet i grunnskolen i 2011 "sin egen lykkes smed", privatpraktiserende lærere? Eller er det slik at vi kan se strukturer av kollektiv jobbing, i den forstand at hele personalet drøfter og konkluderer med hvordan det skal jobbes på skolen?

En av rektorene sa det slik: *"Vi jobber veldig kollektivt med leseutviklingen på alle trinn. Alle må vite hva som ligger i bunn. De som jobber i småskolen må vite hva som kreves for at barna skal få et godt og adekvat utbytte på mellomtrinnet."*

Denne rektoren peker på betydningen av en felles forståelse for læringsmålene i skolen. For kunne komme dit, fordres det at de ansatte jobber sammen for å få denne felles forståelsen.

En annen rektor forteller at den kollektive jobbinga på skolen dreier seg om planer og planarbeid. Rektor forteller også om et godt samarbeid med hjemmene der det gjøres tydelige avtaler og oppgatte grenser om hva skolen har som forventninger til foreldrene. Den samme rektor avslutter med: *"Når vi sier at de skal følge bedre opp, må vi som skole også fortelle hvordan."*

Ved en annen skole forteller rektor at lesing er nedfelt i skolens virksomhetsplan, og at det er personalet på skolen som har utarbeidet denne planen. Planen blir revidert en til to ganger hvert år. Rektor understreker at lærerne på skolen har et eierforhold til denne planen. Videre forteller rektor at skolen har et samarbeid med foreldre, og at skolen har en forventning til foreldrene om at de små skal leses for hver dag. Rektor sier at skolen har en avtale i personalet om at det skal leses en time hver eneste dag. Og at det er gjort avtaler med hjemmene om at det skal leses hjemme ett kvarter hver dag.

Vi har møtt en rektor som forteller at skolen har en virksomhetsplan som er utarbeidet av skolens plangruppe. Plangruppa møtes hver uke. Rektor sier at han ønsker kollektiv jobbing ved skolen, men er usikker på hvor mye skolen får det til. Skolen har ukentlig fellestid. Videre fortelles det at skolen tar opp tema på tvers av teamene. Rektor avslutter sin fortelling med: *"Vi får ikke til denne tida. Vi er ikke så flinke på denne felles'n."*

Lærerne fra en skole forteller om at de har lesing i fokus på denne arbeidsplassen. De har utarbeidet leseavtaler med klare forventninger til foreldrene. Videre forteller de om at de har en felles og bevisst holdning til foreldrene. Denne forventningen ikke stopper med 4. trinn, lærerne sier at de er nøye med at foreldrene følger opp helt opp til 7.trinn.

På en annen skole forteller lærerne at de jobber kollektivt. De beskriver at teamene jobber veldig tett. De sier at kollektiv jobbing handler om hvordan de organiserer seg, hvordan de finner fram til hvilket behov den enkelte elev har og hva slags materiell de skal benytte i opplæringen. På denne skolen forteller lærerne om at foreldrene blir involvert i barnas leseopplæring, og at dette er helt avgjørende. Skolens personale har utarbeidet lesekort der foreldrene skal følge med hjemme. De forteller at skolen har klare forventninger til hjemmene.

Ved den samme skolen forteller lærerne om et nært samarbeid med PPT. Skolens lærere legger inn "betrykninger" til personalet i PPT. Ansatt i PPT-systemet er med på møter om enkeltbarn, og gir råd og veiledning til den enkelte lærer. Dette fører til at lærerne føler seg svært ivaretatt. De sier at uansett hva det er, så får de hjelp.

På en skole forteller lærerne at de ikke har noen felles plan for leseopplæringa. Ingenting er skriftliggjort. Skolen hadde et felles fokus på leseopplæringa for en tid tilbake, og dette fokus ble satt sammen med foreldre på et stort foreldremøte. Videre forteller de at teamene har et felles fokus på hva de kan gjøre for å løfte den enkelte elev. De forteller at de tar ut elever som scorer lavt, og at disse elever blir tatt ut på tvers av klasser og trinn. En lærer kommer til faste timer på dagen og tar ut elever til lesetrening.

4.3.2. Læring i organisasjonen

I dette avsnittet vil vi sette søkelyset på den kollektive læringa i organisasjonen. Med kollektiv læring forstår vi den læring som skjer i personalgruppen som helhet.

I en skole forteller rektor at det ikke finnes noen felles kommunal plan for kompetanseheving av personalet. Rektor forteller at skoleeier er opptatt av parametere som framme prosent på foreldremøter og om skolen har gjennomført utviklingssamtaler med personalet. Videre forteller rektor at skolen har dyktige lesepedagoger.

I møte med rektor ved en annen skole fortelles det følgende: *"Kompetansebygging i personalet må skje systematisk. Vi må heller gå litt langsommere for å få alle med. Vi får hvert år inn nye lærere. De må få den samme kompetansen som de andre har. Det er hvert år en utfordring som vi må sette i system."*

Den samme rektor forteller at skolen er tydelig på hva de satser på. Det er ledelsen som presenterer skolens leseopplæring på foreldremøte. Rektor forteller at PPT er en viktig samarbeidspart som kan foreta nødvendig kartlegging av barn. Skoleeier er mer tydelig nå enn de var tidligere. De følger med på skolens resultater. Det er opprettet forsterkede enheter der det er en lærer som går inn og hjelper skoler som sliter med resultatene. Skolene sender enkeltlærere på kurs.

En annen rektor sier at kompetansebygging i personalet har bestått i å følge med på kurs for enkeltlærere. Kompetansebygging og utpeking av satsingsområder har vært et kommunalt satsingsområde. En lærer ved skolen har deltatt i en "leselærerutdanning". Denne læreren har arrangert lesekurs for elever på ulike trinn. Kompetanseheving i form av leseveileder har skolen ikke prioritert. Videre forteller rektor at skolen ikke er fornøyd med hvordan de bruker fellestida.

4.3.3. Kontrollstasjoner

Med kontrollstasjon mener vi de planer for kartlegging og vurdering som skolen beskriver. En skole forteller at de gjennomfører to ganger hvert år gjennomfører en standardisert tekst som kalles Carlstentesten. Dette er en samletest for barns lese- og skriveferdigheter og er utviklet av den norske pedagogen Carl Thomas Carlsten. Skolen forteller også at de har laget en leseutviklingsplan som de kaller ei lesetrapp.

Ved en annen skole forteller de at de benytter Jørgen Frost sin lesetrapp. En tredje rektor forteller at ledelsen får inn kartleggingsresultater på alle elevene tre ganger i løpet av skoleåret. Rektor forteller at skolen har flere kontrollstasjoner i løpet av året. Den første er allerede i oktober måned på første trinn etter at alle elevene på trinnet er kartlagt. Etter denne kontrollstasjonen settes det inn språkstimulerende tiltak ved behov.

En neste skole forteller om kontroll gjennom lesekontrakt fra 1. til 5. trinn. Skolen beskriver en leseplan som skolen følger.

Rektor på en siste skole forteller om en plan for vurdering, men har ingen øvrig beskrivelse av hvordan dette arbeidet følges opp. Personalet beskriver at de har en liten samtale etter en Carlstentest – "hvilke behov dukker opp?"

4.3.4 Oppsummering

Våre informanter forteller om kollektive planer som virksomhetsplaner og planer for vurdering og kartlegging av elever. Når det gjelder oppfølging av disse planene og hvordan

resultatene av kartleggingen bringes inn i det kollektive rom finner vi ikke noen entydig praksis.

4.4. Ledelse

I dette avsnittet vil vi presentere det vi fant om ledelse. Ledelse av læringsprosessene er på en måte kjernen i vår masteroppgave. Vi vil i det materialet vi har innsamlet være på leting etter ledergrep som kan fremme læring for personalet og for elevene.

4.4.1. Hva sies om ledelse

En rektor uttalte: *"For meg som skoleleder er det viktig å få fram våre satsingsområder. Ledelsen tar seg av det timeplante tekniske, og fordeler ressurser til leseopplæringen. Timer som er øremerket til lesing, kan ikke veksles om til andre aktiviteter."* Lærerne ved samme skole fortalte at ledelsen ved skolen fordeler ressursene, og at det blir satt inn ekstra ressurser på de to første trinnene i skolen.

En annen rektor sier om ledelse at: *"..vi er snar til å snu speilet mot oss selv. Hva har jeg gjort som leder når jeg ikke har fått en lærer til å fungere slik vi tenkte."* Personalet ved samme skole forteller om en ledelse som er direkte involvert, som underviser og som har god kjennskap til elevene. De forteller om en ledelse som vet hva de snakker om, og der det tar kort tid før det blir satt inn tiltak ovenfor en elev som trenger ekstra hjelp.

En rektor forteller at ett av skolens ledergrep er at undervisningsinspektør følger opp småskolen, mens rektor følger opp mellomtrinnet. Videre sies det: *"Vi er til stede i hverdagen deres, presser dem og er hos dem og følger med. Vi er veldig ute i hverdagen."* Fra samme skole forteller personalet om en ledelse som styrer prosessen. Skolen faglige resultat blir drøftet i plangruppa.

4.4.2. Administrativ ledelse

Rektor forteller at det må være et tydelig skjelett og en tydelig struktur på skolen. Dette skaper rom for lærerens autonomi. Rektor sier videre: *"Læreren vil føle en stor grad av*

frihet i forhold til metodevalg fordi det er så tydelig krav til læringsutbytte i den andre enden.”

Personalet ved en skole forteller om tydelige strukturer i forhold til skolens resultat. De beskriver at det er ledelsen som tar initiativ og styrer prosessen. Resultatene drøftes først på team før resultatene tas opp i plangruppe med ledelse og PPT.

En annen tydelig struktur på denne skolen er at ledelsen deltar på teammøtene hver uke, og at det er undervisningsinspektør som deltar på småtrinnet mens rektor er til stede på mellomtrinnets møter.

4.4.3. Personalledelse

Rektor forteller om skolens struktur på leseopplæringen, ”lesetrappa”, og rektor følger opp teamene slik at denne strukturen blir fulgt opp. Informasjonen til teamene går for det meste gjennom skolens plangruppe.

Ved en annen skole fortelles det fra personalet om en ledelse som deltar på teammøtene, og at ledelsen 3 ganger i året oppsummerer de faglige resultatene på trinnet.

En rektor forteller at rektor må vite hvem som er best til hva før teamene settes sammen. På den samme skolen forteller personalet at resultatene fra kartlegginger blir tatt opp i teamene, deretter bringes resultatene til skolens plangruppe. Plangruppa, ledelsen og PPT vurderer de faglige resultatene. Ledelsen ved skolen deltar hver uke på teammøtene.

Personalet ved en skole forteller at lærerne ved skolen er engasjerte, de er strukturerte og gjør mye ekstra. Det er det samme personalet som forteller om en ledelse som er opptatt av gode resultat og at resultatene blir feiret.

Ved en annen skole forteller rektor at skolens ledelse er snar til å dele ut gule lapper, der de deler de små gledene med personalet. *”Vi feirer seirene”*.

På en skole forteller rektor at han snakker med lærerne nesten hvert friminutt. Ved denne skolen sier personalet at: *”Rektor har – og viser – stor tillit til oss lærere. Det mye vi selv som styrer.”*

4.4.4. Pedagogisk ledelse

En rektor forteller at skolen har dyktige lesepedagoger og at skolen gjennomfører utviklingssamtaler med personalet. Personalet forteller om at skolens ledelse er opptatt av resultater, og at gode resultat blir feiret. De forteller også at ledelsen stiller krav til sitt personale, dette blir formidlet gjennom intervju ved tilsetninger.

Ved en annen skole forteller rektor at de snur speilet mot seg selv når de ser at lærere ikke fungerer, og retter et kritisk blikk på seg selv. Samtidig omplasserer de lærere som ikke oppnår resultat. Rektor føyer til at dette gjøres i full forståelse med læreren.

Personalet ved denne skolen uttrykker at rektor har stor tillit til sine lærere, og rektor ved samme skole forteller at han snakker med sitt personale nesten i hvert friminutt.

Rektor på en skole har følgende fortelling:

"På oppfølging av resultat er vi god. Vi har en veldig klar plan på kartlegging. Vi diskuterer på team og på fellestid. Bare det å ha fokus på et område gjør at vi reflekterer mer, setter tema på dagsorden. Hvis ikke ledelsen gjør det, skjer det ikke noe. Lærerne må forberede seg. De skal diskutere det på sine team. Så drøfter vi det i fellestida."

En annen rektor reflekterer over personalsituasjonen ved skolen og sier: *"Forventningen til nye lærere er stor... Det viktigste jeg gjør er tilsetting av personalet. Personlig egnethet er ting, men klasseledelse er kanskje det viktigste."*

4.4.5. Oppsummering

En kort oppsummering av våre funn innenfor området ledelse viser oss at personalet ved skolene opplever stor grad av tillit fra ledelsen, de blir fulgt opp av ledelsen og ledelsen etterspør resultater.

Ledelsen sier selv at de prioriterer i sitt arbeid å følge med og følge opp personalet. De beskriver også en kultur hvor det både er forventet og akseptert at ledelsen etterspør, og setter inn nødvendige tiltak. Dette viser oss at disse skolene som har oppnådd gode

resultater har en ledelse som praktiserer "Instructional leadership". Rektorene på skolene vi har med i vår forskning har fokus på skolens kjernevirksomhet, læring og undervisning, og vi har sett at de vurderer fortløpende hvilke tiltak som er nødvendige for å oppnå resultater.

5. DRØFTING AV EMPIRI

5.1. Innledning

I dette drøftingskapitlet vil vi sammenholde de teorier vi har presentert med de funn vi har gjort på skolene vi har besøkt. Underveis i arbeidet ble det tydelig for oss at ledelse av skolen ikke er lett å kategorisere fordi svært mange av våre oppgaver har både administrative, pedagogiske og personalmessige aspekter ved seg.

5.2. Lesing

Vårt empiriske materiale gir oss et klart inntrykk av at både personalet og ledelsen har stor bevissthet om lesingens betydning. Samtidig fikk vi ikke en klar begrunnelse hvorfor leseopplæringen var så viktig. Med vår bakgrunn som skoleledere har vi en forståelse for at der det er laget lese- og skriveopplæringsplaner, er disse utarbeidet på bakgrunn av praksis mer enn de er laget på bakgrunn av teori om lese- og skriveopplæringen. Dette kommer blant annet til uttrykk fra en av våre informanter som uttalte: "Jeg tenker at når elevene er voksne skal de være funksjonelle lesere. Lesing ligger til grunn for alt du gjør i alle fag, og i alle områder i livet." Vi har et inntrykk av at det blir famlet litt etter teoretisk forankring. Den teoretiske begrunnelsen for leseopplæringen varierer fra skole til skole.

Forskere som Magne Nyborg (Stat,ped nord 2010), Roger Säljö (2010) og Jørgen Frost (2003) peker på viktigheten av god begrepsinnlæring som fundament for leseopplæringen, og viser til at det er den enkeltfaktoren som har størst betydning for barns leseutvikling.

I vårt materiale mener vi å finne spor av teoretisk forankring. En av skolene viser til at de støtter seg til at de har noen grunnstrukturer som bygger på Jørgens Frost sin lesetrapp. Ved en annen skole fremkommer det at de selv har utviklet en lesetrapp, uten at de presiserer en teoretisk begrunnelse. Vi mener å ha belegg for å si at skolene har teoretiske

kunnskaper om leseopplæringen, men denne teoretiske kunnskapen kom ikke klart til uttrykk i våre intervjuer.

Hvis vi støtter oss til forskning fra Brudholm (Frost 2009) så peker han på at for å kunne forstå en tekst må leseren ha flere lesestrategier. Leserens må ha forskjellige leseforståelses-strategier, dette er bevisste og målstyrte handlinger som utføres før, under og etter at man har lest en tekst. I vårt materiale finner vi en stor grad av forståelse hos lærerne for at det å beherske flere strategier er viktig, uten at de gir oss noen teoretisk begrunnelse. De kan blant annet fortelle oss hvordan de involverer og ansvarlig gjør foreldre i forhold til barns leseopplæring. Skolene har i dette arbeidet veiledet foreldrene i hvordan de best kan bidra.

Fredheim (2011) peker på at leseutfordringene dagens elever møter er omfattende og preget av et stort mangfold. Elevene skal lese, tolke og forstå ulike type tekster. Denne forståelsen er både sterk og godt utbredt på alle skolene. Både rektor og lærere gir uttrykk for at lesing er ikke det det en gang var. En av rektorene sa det så sterkt som at de andre fagene i skolen er støttefag for lesingen. Rektor begrunnet sitt standpunkt med at de andre fagene kom igjen i spiral gjennom skoleårene. Da vi ble presentert for dette synet første gang ble vi umiddelbart begeistret for et slikt syn. Ved nærmere ettertanke vil vi nyansere påstanden til at lesing er en grunnleggende forutsetning for læring i alle fag. Vi ser ikke på lesing som et eget fag, men vil hevde at det er en ferdighet.

Det er ikke mye i vår empiri som kan knyttes direkte til leseteorier. Når vi ikke finner flere spor etter teori kan det blant annet skyldes at vi ikke har vært spesielt tydelig i vår spørsmåls-formulering. I denne sammenheng kan det være riktig å peke på at vårt fokus ikke først og fremst var knyttet til selve leseprosessen, men på organisering av leseopplæring og ledergrep knyttet til denne organiseringen.

To funn framstår tydeligere enn andre. Det første er at skolene har hatt en klar satsing på lesing. Denne satsingen har vært tydelig for alle partene i skolesamfunnet; for lærere og foreldre. Foreldre blir informert og inkludert i skolens satsing. I vårt materiale kan vi ikke finne at skolens satsing er teoretisk forankret. Ved to av skolene kan vi finne spor av skriftlige planer uten at disse er dokumentert.

Det andre funnet som er tydelig og som gjelder for alle skolene er at de er tydelig på at det skal leses hver dag. Skolene tar i bruk ulike arenaer for å nå dette målet. Noen ber foreldre mer aktivt om hjelp, og veileder foreldrene i hvordan de best kan hjelpe sine barn til å bli gode lesere. Ved en annen skole leser alle barn på hele skolen hver første time. Så finner vi nok et mønster der skolen tar ut enkelte elever til lesetrening en til to ganger hver dag – uansett fag – for å gi elevene mer lesetrening.

Så spør vi oss hvorfor denne mengdetreningen? Ingen av våre informanter har gitt oss svar på dette spørsmålet. Birgita Allard (m.fl. 2009) gir oss et svar når hun viser til Hermann Ebbinghaus (1850 – 1909) som studerte innlæring i en serie forsøk. For å studere innlæringen mente han at innlæringsmaterialet måtte være meningsløst slik at det ikke kunne assosieres med noe. Han konstruerte meningsløse stavelser som rol, fiv, nel, osv. Forsøkspersonene måtte lære disse stavelsene slik at de kunne disse skikkelig. Etter innlæringsfasen ble personene testet med tidsintervaller for å finne ut hvor mye de husket. Det viste seg at etter som tiden gikk husket de mindre og mindre. Eksperimentene resulterte i det som kalles glemselskurven. Det vil si at hvis en lærer noe slik at en kan noe, forsvinner det meste etter en viss tid. Ebbinghaus fant så en metode som han kalte overlæring. Hvis en fortsetter å lære det man kan, det vil si overlærer, vil det som kalles hukommelsesbeholdning være større for en lengre i tid.

Teorien er nærmere hundre år gammel. Fortsatt er overlæring en hjørnestein i skolens arbeid. Man kan stille spørsmål om hvorvidt lærerne kjenner teorien bak overlæring, men vi ser at teorien benyttes i aktivt i dagens skole.

En annen observasjon vi har gjort er at vi ikke kan finne en enkelt metode eller ett enkelt virkemiddel som har ført skolene fram til det faglige resultat de har oppnådd. I materialet vårt finner vi en skole som har leseveileder, en skole som har leselærer, en skole som benytter LUS som kontrollverktøy, en skole som har laget en egen lesetrapp, mens en annen støtter seg til Frost sin lesetrapp. Med andre ord, vi finner ikke noen magisk oppskrift på hvordan oppnå gode resultat i lesing. Dette stemmer godt overens med teoretikere som Astrid Roe. Hun hevder (2009) at hun vil advare mot å mekanisk ta i bruk nye undervisningsmetoder fordi disse i en eller annen sammenheng har gitt gode resultater. Hvis en metode har vist seg å virke positivt, er det stor fare for at andre metoder blir oversett.

5.3. Læring i organisasjonen

Hvis vi starter med å ta utgangspunkt i Irgens (Andreassen et al. 2010), så hevder han at elevenes læringsutbytte synes å være større på skoler som er kollektivt orientert. Med kollektivt orientert forstår Irgens skoler som finner felles løsninger og rutiner, utvikler felles mål og har felles planlegging, evaluering og utvikling. I vårt materiale finner vi en skole som sterkere enn de andre kan støtte opp under denne teorien. Skolen forteller om en privatpraksis blant lærerne. Denne private praksisen fikk råde inntil 2007, da skolen tok et grep på bakgrunn av de dårlige resultatene på nasjonale prøver i lesing. Skolen beskriver de grepene som ble tatt slik:

“Det ble enighet om å satse på lesing. Alle klassene skulle ha norsk første time hver dag. Alle klassene jobbet med lesing og leseforståelse. Det ble gjort avtale med foreldrene om at det skulle leses hjemme hver dag, og skolen innførte leseutviklingskjema. Vi innførte leselærer på skolen.”

Denne uttalelsen viser de kollektive grepene som ble gjort. De kunne etter et års kollektiv satsing vise til en enorm faglig framgang i lesing på nasjonale prøver allerede året etter. Irgens sin figur 2.2. gir en god illustrasjon av at skolen har kompetanse innenfor alle de fire rommene som beskrives. Det er ikke tilstrekkelig for en skole å bare sette seg felles mål, skolen må også ha faglig kompetente lærere som både planlegger og gjennomfører gode læringsøkter.

Ved en annen skole beskrives det at den kollektive jobbingen ved skolen består i felles planer og planarbeid. Når skolen beskriver sitt arbeid bruker de flertallsformen “Vi” om arbeidet. Skolen forteller også at de har nedfelt en felles forventning til foreldre. Denne forventningen handler ikke bare om at foreldrene skal følge barna i forhold til skolen, men skolen har også veiledet foreldrene i hvordan de best mulig kan følge sine barns leseopplæring.

Det kollektive arbeidet finner vi på den skolen der læreren forteller at skolen har klare strategier for hvordan ting gjøres helt fra første klasse. Skolen uttrykker at den kollektive jobbingen handler om hvordan de skal organisere seg, hvordan de skal møte den enkelte

elevs behov og hvilket materiell de skal bruke. Rektor ved samme skole bekrefter at arbeidet med elevenes leseutvikling er et kollektivt ansvar der alle lærerne må vite hva som ligger til grunn for denne opplæringa. Skolen beskriver også at de benyttet mye tid av fellestiden samme. Rektor beskriver også at det ikke er tilfeldig hvordan teamene blir satt sammen. Dette forstår vi som at de som sammen kan bidra til gode fellesskapsløsninger blir satt på samme team.

Også ved den fjerde skolen vi besøkte, finner vi kollektive løsninger. Personalet beskriver at de jobber godt kollektivt, og at de lett enes om de gode løsningene.

Vi ser klare tegn til at alle fire skolene er kollektivt orientert. Det beskrives ikke en praksis som er felles for alle skolene, men alle skolene ser ut til å ha som grunnholdning for sitt arbeid at de sammen må finne løsninger som alle er forpliktet på.

Et annet kjennetegn ved læringsprosessene ved skolene er deres evne til å ta i bruk dobbelkretslæring. Dette beskrives på ulike måter. Vi finner en skole som forteller om evaluering av sine planer en til tre ganger i løpet av skoleåret. Vi finner en annen skole som beskriver at de har tre kontrollstasjoner hvor de evaluerer læringsresultatet og vurderer veien videre.

Vi forstår dobbelkretslæring som at skolen stopper opp, sjekker hva som er problemet eller like gjerne ståstedet eller resultatet av et arbeid. Dersom man da ikke er fornøyd med det man ser er det viktig å gå tilbake for å finne faktorer som kan bidra til varige endringer. Dette gjenkjenner vi i de skoler som vi har besøkt og som beskriver at de kartlegger elever, at de henter fram resultater fra nasjonale prøver, og drøfter hva som må til for å få til bedre resultatet.

Et annet fellestrekk som vi finner ved de skolene som vi har besøkt er at de styres etter modell 2, se fig.2.4. Skolenes styrende verdier var informasjon til lærerne og de var gjort delaktig i skolens valg. Lærerne presiserte at de opplevde stor grad av metodefrihet i sin undervisning og et trygt og godt arbeidsmiljø. Som tidligere nevnt så vi at skolene i sin organisasjonslæring benyttet dobbelkretslæring. Konsekvensene av en slik styringsmodell er økt læringsutbytte hos elevene.

Vi oppfatter at Peter Senge sine tanker om gruppelæring er i bruk på alle skolene som vi har besøkt. Alle skolene har beskrevet at de prioriterer fellestid og fellesløsninger og vi tenker at de velger disse løsninger fordi at når flere tenker sammen oppnås løsninger som ingen alene hadde kunnet kommet fram til.

5.4. Ledelse

I vårt studie og spesielt i forhold til arbeid med begrepet ledelse i skolen støtte vi på utfordring i forhold til begrepene administrativ ledelse, personalledelse og pedagogisk ledelse. Denne inndelingen benyttes ofte som ramme for å forstå ledelse i skolen. Når rektor forteller at en av de viktigste oppgavene han gjør som leder er sammensetning av team, handler dette om personalledelse, men det er også et administrativt grep. Når rektor setter sammen teamene utfører han også et pedagogisk grep. Han setter sammen teamene ut fra elevenes behov. Dette eksemplet viser at i en skole går disse tre ledelsesbegrepene svært ofte over i hverandre og at dette problematiserer kategorisering av ulike ledergrep.

Vi har også sett på begrepet "Instructional leadership" i vår studie. I dette begrepet ligger det at rektor påvirker læringsresultatene gjennom modellering av skolekulturen. I vårt møte med rektorene beskriver de sine rektorroller med ledelse som er tett på sine lærere gjennom at de setter tydelige mål for skolens læringsarbeid.

Vi skal nå ta for oss det vi i vår studie fant om ledelse i de skolene vi besøkte. Vårt første inntrykk er at ledelse utøves svært forskjellig på disse fire studieenheterne våre. Vi opplevde ledere som tok den sammenheng de stod i på alvor og utøvde ledelse med dette utgangspunkt. Det kan i denne sammenheng nevnes at Grete Wennes uttalte 9. februar 2012 at all ledelse er kontekstuell. Videre sa hun:

"Forskningen viser at ledelse virker positivt inn på resultatet.

Forskningen viser at ledelse har ingen betydning for resultatet.

Forskningen viser at ledelse har negativ betydning for resultatet.

Hvilken av disse forskningene velger du å støtte deg til?"

Dette utsagnet som kom fram på en skolelederkonferanse på Stjørdal. Utsagnet minner oss om at ledelse ikke er noen eksakt vitenskap. Utsagnet forteller oss at ledelse ikke bør være forskningsbasert, men forskningsorientert. Vi har i vårt teorikapittel vist til at ledelse har mange aspekter ved seg og at vi ikke kan støtte oss til en korrekt teori om ledelse. Wennes pekte i samme foredrag på at synet på ledelse har endret seg gjennom tidene, og at ulike tider fordrer ulike ledere.

På de skolene som vi har møtt i vår studie så vi ledere som la stor vekt på å bygge gode relasjoner til sine medarbeidere. Vi traff ledere som var opptatt av å se og bekrefte sine medarbeidere. De fortalte at de feiret gode resultater, de gav små oppmuntrende lapper til personalet, de snakket med personalet hvert friminutt og de deltok på trinnenens planlegging. Rektors ledelse av elevenes læringsresultat skjer gjennom lærerne. Vi tror at dersom det er gode relasjoner mellom de voksne i skolesamfunnet vil de gode samhandlingene smitte over på forholdet mellom lærerne og elevene. Ved en av skolene viste rektor til at fellestiden for personalet benyttes ikke så mye til å snakke om lesing som den benyttes til å øke relasjonskompetansen.

Møller (2011) sier at et relasjonelt perspektiv på ledelse har mange fellestrekk med et distribuert lederperspektiv. Dette forklarer hun med at et distribuert lederperspektiv må ha fokus på samhandling og relasjonen mellom aktørene i skolen. Hun viser også til de ledelsesverktøy som tas i bruk, samt de strukturene som etableres. Dette finner vi tydelig uttrykt ved skole der både rektor og lærere viser til skolens planer som er så tydelige at de oppleves som et kart lærerne kjører etter. I denne sammenheng kan det nevnes at flere av skolene peker på at de holder fast ved det de mener er rett og riktig, og ikke uten videre hopper på nye prosjekt. En skole brukte betegnelsen "gammeldags" om seg selv.

Skolene viser til sine planer, både virksomhetsplaner og lese- og skriveopplæringsplaner, men vi har ikke fått tilgang til disse planene fra alle skolene og kan derfor ikke vurdere innholdet i disse ut over det som ble formidlet i intervjuene. Grøtterud og Nilsen (2001) mener at ledelse av skolen blir tydeligst når den begrunnes i skolens pedagogiske plattform. Selv om vi ikke har lest skolens pedagogiske plattform, oppfatter vi at ledelse og personale har et felles ståsted.

Et begrep på ledelse som ofte benyttes er situasjonsbestemt ledelse. Dette fant vi tydelig igjen på en av skolene. Skolen hadde fått dårlige resultater på nasjonale prøver i lesing. Rektor fant det nødvendig å ta nye grep etter å ha analysert situasjonen skolen stod i. Personalet ble tatt med på en stor snuoperasjon. I denne sammenheng ble også foreldrene invitert til skolen til et stort foreldremøte hvor skolens planer ble presentert for dem.

Vi kan ikke drøfte ledelsesbegrepet uten å komme inn på at ledelse også er utøvelse av makt, sier Møller (2006). Utøvelse av denne makten må være bygget på tillit. Dette finner vi igjen i vårt materiale når informantene våre beskriver at de setter tydelige mål for sin virksomhet, de etterspør resultatene og det beskrives til og med at de flytter på personalet når det er nødvendig for at elevene skal oppnå best mulig læring. Den rektoren som bidro med denne fortellingen om omplasseringen presiserte at en slik flytting ble gjort i full forståelse med den ansatte. Lærerne på alle fire skolene gir uttrykk for at de opplever stor grad av tillit fra skolens ledelse. De har klare rammer å forholde seg til, men innenfor rammene opplever de å ha stor frihet. I vårt materiale finner vi lærere som uttaler at fordi ledelsen har bygd opp en tydelig struktur så har lærerne fått en stor grad av metodefrihet. Rektor viser også til at ledelsen har et tydelig krav til læringsutbytte. Lillejord (2003) peker på at en lederutfordring er å finne balansen mellom profesjonell autonomi og konsentrasjon om felles oppgaver.

I et leserinnlegg fra Kirsten Limstrand i Avisa Nordland 22. februar 2012 skriver hun: *“Tillit er sentralt for å kunne utøve læringsledelse. Uten foreldrenes tillit kan en lærer vanskelig fungere.”* Vi oppfatter at denne tilliten som Limstrand snakker om er helt nødvendig mellom alle aktørene i en læringsinstitusjon. Limstrand viser til tillit mellom lærer og foreldre, men tillit må også være til stede mellom rektor og lærere, mellom rektor og foreldre og sist men ikke minst mellom lærer og elev.

Vi spurte de enkelte informantene om de opplevde at det var høyt læringstrykk på skolene. På tre av skolene bekreftet lærerne at de opplevde at det var høyt læringstrykk på deres skole. Lærerne på den fjerde skolen svarte benektende på vårt direkte spørsmål. For oss ble dette uforståelig fordi vi oppfattet at de nettopp hadde beskrevet et høyt læringstrykk ved skolen. Ut fra denne episoden kan vi få inntrykk av at skolens ledelse har formidlet til sitt personale at det er viktig å ha fokus på læring og læringsresultater, men at begrepet læringstrykk slik vi møter det i pedagogiske sammenhenger ikke har vært benyttet.

Et fellestrekk ved rektorinformantene er at de har trukket fram betydningen av samarbeid med foreldre. Dette funnet i vårt materiale vil vi definere som et ledergrep. De forteller om foreldremøter der de informerer om skolens planer, de forteller om møter der de gir begrunnelser for sitt arbeid, at de lager avtaler med foreldrene og de forteller at det stilles klare forventninger til foreldrene. Rektor ved en skole sier at når vi sier til foreldrene at de skal følge opp elevene hjemme, så må vi også fortelle foreldrene hvordan de skal følge opp sine barn. Lærere på samme skole sier at de er nøye med at foreldrene følger med helt opp til 7. trinn. Det er interessant at vi møter fire skoleledere fra ulike kanter i vårt land som alle understreker betydningen og verdien av et godt skole-hjem-samarbeid. Limstrand peker i samme artikkel på at allerede i 1947 uttalte samordningsnemnda for skoleverket følgende: *“Vellykket samarbeid mellom skole og hjem kommer elevene til gode, men hjelper også skolen som institusjon, støtter lærerne i deres vanskeligheter og kommer til nytte og glede også for foreldrene.”*

Vi spurte våre informanter om hvordan læring skjedde i deres organisasjon, om lærere deltok i etterutdanning, om det var etablert samarbeid med andre skoler eller andre institusjoner med tanke på kompetanseheving av personalet. Vi tenker at kompetanseheving er et lederansvar. Svarene vi får varierer sterkt, fra at en skole samarbeider med et kompetansesenter, til at enkeltlærer får delta på kurs. Likevel får vi et inntrykk av at skolene er flinke til å dele kompetansen innad i organisasjonen.

En leder i den norske skolen har fått makt, men han har også fått et mandat. Dette samfunnsmandat finner vi i lov- og avtaleverk. Men selve formålet til skolen finner vi i Opplæringslovens § 1-1.

“Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring...

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong...

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.”

Vi ser at i hverdagen blir formålsparagrafen litt fjern for oss i skolen. Som skoleledere er det lett å holde fokus på noe som er målbart og konkret. Dette kan kanskje forklare at både ledere og lærere hevder at lesing er den viktigste oppgaven vi har i skolen. Hvis vi derimot ser på formålsparagrafen, nevnes ikke lesing med ett ord. Det nærmeste vi kan komme kompetansemål i skolens formålsparagraf er begreper som “...kunnskap, dugleik og holdningar slik at dei kan meistre liva sine.”

Statsråd Øystein Djupedal skrev i forordet til LK 06 at grunnleggende ferdigheter er en nødvendighet for å kunne mestre dagens komplekse samfunn. “*Dei grunnleggjande dugleikane kjem ikkje av seg sjølv, dei er eit resultat av læring og innsats. Motivasjonen og lysta til å lære kan vere avgjerande for om ein lykkjast eller ikkje.*” Dette sitatet forteller oss at rektorenes og lærernes vektlegging av lesing som en grunnleggende ferdighet er en riktig prioritering.

6. OPPSUMMERING

“Jeg har to barn på samme skole. Jeg var så fornøyd med opplæringa som den eldste fikk. Da den yngste begynte var jeg spent på om opplæringa var avhengig av læreren eller om det var et system som alle lærerne i skolen fulgte...” (uttalelse fra en lærer)

Bakgrunnen for vårt oppgavevalg var at vi ønsket kvalitet i hele organisasjonen. Som sitatet ovenfor viser, er dette en klar forventning fra foreldre men også fra storsamfunnet.

Formålet med vårt arbeid har vært å se om det kunne finnes ledergrep som i forhold til skolen som organisasjon som bidro til en bedre kvalitet på leseopplæringa. Vi har sett at alle skolene som vi har besøkt har fokus på lesing som den viktigste av de grunnleggende ferdighetene. Dette kan kort oppsummeres i læreruttalelsen: “*Jeg tenker at når elevene er*

voksne skal de være funksjonelle lesere. Lesing ligger til grunn for alt du gjør i alle fag, og i alle områder i livet.”

Vi har også sett at skolene har en systematisk leseopplæring som er bygd opp gjennom egne leseplaner. Skolene beskriver også en kollektiv forståelse av leseopplæringens betydning for et barns utvikling.

Da vi startet vårt arbeid hadde vi et ønske om å se på hvordan læring skjer i organisasjoner. Teoriene viser oss at en kollektiv forståelse og orientering må ligge til grunn for en god lærende organisasjon. Vår opplevelse av de skolene vi har besøkt er at dette er skoler som tar et kollektivt ansvar. Vi mener å ha sett at skolene har evne og vilje til å ta i bruk dobbelkretslæring framfor enkeltkretslæring. De har ikke bare endret skolens rutiner men når resultatene ikke ble som forventet, men de har lært gjennom å gå til de bakenforliggende faktorene.

I de teoriene om ledelse som vi har lagt til grunn for vår forskning finner vi ingen enkelt teori som er mer hensiktsmessig enn andre. God ledelse handler etter vår forståelse om å kunne ta i bruk ulike teorier ut fra ulike situasjoner og behov. Vi har møtt ledere som er bevisst ulike teorier om ledelse i sin praksis, og det synes som om de har en bevissthet om at ledelse er kontekstuell.

Når vi sammenstiller det vi finner på de fire skolene vi har besøkt, finner vi noe praksis som er felles for alle og noen ledergrep som er like.

Felles praksis på skolene kan oppsummeres slik:

- Lesing har størst prioritet
- Lesing som ferdighet har fokus i alle fag
- Foreldrene er ansvarliggjort og det må leses hjemme hver dag
- Holder fast med samme mål over lang tid

I tillegg til dette så vi at alle skolene hadde en felles praksis der de satte av tid til lesing på skolen hver dag. Videre fortalte alle skolene at de hadde en lese- og skriveopplæringsplan som var spesifikk for deres skole. Vi oppfattet at det at skolen selv hadde utviklet planen

gjorde at de hadde et sterkere eierforhold til denne. Vi opplevde planene var grunnlaget for deres praksis på området.

Et annet fellestrekk ved skolene var at skolene var utholdende i sitt arbeid, og utviste en sunn skepsis til alt det nye som roper på oppmerksomhet i skolen.

Felles ledergrep på skolene kan oppsummeres slik:

- Rektor formidler mål
- Rektor er til stede i lærernes hverdag
- Rektor setter klare rammer for skolens virksomhet

I samtale med rektor forteller de om en kollektiv praksis ved skolen. Den kollektive praksisen bekreftes også i samtale med lærerne. Vi har også møtt rektorer som etterspør resultater hos elevene og setter inntak når det er nødvendig.

Samtlige rektorer uttrykker spesifikt at de ikke bare har forventninger til elevenes resultat, men også at de har klare forventninger til et foreldreengasjement. De er også tydelige på at denne forventningen er det rektor som skal uttrykke i møte med foreldrene.

Vi har møtt rektorer som har stor tillit til sine lærere, og vi har møtt lærere som uttrykker at de har stor tillit til sin rektor og har stor grad av autonomi i sitt yrke. Alle rektorene legger stor vekt på å bygge gode relasjoner til sine ansatte. De forteller også at de feirer gode resultater.

“Instructional leadership” er det vi har sett i praksis i de skolene vi har forsket på. Leder som definerer skolens visjon, ledere som leder det pedagogiske planarbeidet og sist men ikke minst, ledere som er i stand til å skape skoler med positive læringskulturer.

I disse dager foregår det et arbeid med å utvikle og revidere læreplanen. I den sammenheng er vi kjent med Utdanningsdirektoratets “Rammeverk for grunnleggende ferdigheter”. Her finner vi en beskrivelse av hva det vil si å kunne lese.

Utdanningsdirektoratet sier i dette rammeverket at følgende begrep beskriver

leseferdigheten: forberede, utføre og bearbeide, finne, tolke og sammenholde, reflektere og vurdere. Dette er elementer som vi har omtalt i denne masteroppgaven.

Arbeidet med denne masteroppgaven har ført til større bevissthet knyttet til egen lederrolle. Det har vist oss det store mangfold som ligger i en lederrolle. Arbeidet har også vist oss hvor mye læring som kommer ut av kollegialt samarbeid.

Som skoleledere er vi genuint opptatt av hvordan vi sammen kan bygge en skolekultur som skaper grobunn for læring og et godt læringsmiljø. Dette ville for oss kunne være et nytt studie på bakgrunn av de funn vi har gjort og den læring vi har tilegnet oss gjennom arbeid med denne oppgaven.

REFERANSER/LITTERATURLISTE:

Allard, Birgita, Margret Rudqvist og Bo Sundblad (2009): Den nye LUS boken
Cappelen Akademiske forlag

Andreassen, Roy-Asle, Eirik J. Irgens og Einar M. Skaalvik (2010): *Kompetent skoleledelse*.
Tapir akademisk forlag

Dalen, Monica: *Forelesning på universitetet i Oslo*
<http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4010/h08/undervisningsmateriale/ValiditetReliabilitetKvalitativForskning.ppt#267.2>

Fredheim, Gerd (2011): *Lese for å lære – en praksisbok i læringsstrategier*.
Gan Aschehoug.

Frost, Jørgen (2005): *Prinsipper for god leseopplæring*.
Cappelen Akademiske forlag.

Frost, Jørgen (red.) (2009) : *Språk – og leseveiledning i teori og praksis*.
Cappelen Akademisk forlag.

Frost, Jørgen (2010): *Kvalitet i leseopplæringen*.
Cappelen Akademiske forlag.

Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red) (2007): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag

Føllesdal, Dagfinn og Lars Walløe (2002): *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*.
Universitetsforlaget

Grøtterud, Marit og Bjørn S. Nilsen (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Gyldendal
akademisk

Hallinger, P & J. Murphy (1985): *Assessing the Instructional Management Behavior of Principals*. The Elementary School Journal, 86 (2), 217-247

Illeris, Knud (red) (2000): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag

Imsen, Gunn (2003): *Elevens verden*. Universitetsforlaget

Johannessen, Asbjørn m.fl. (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt
forlag

Kaufmann, Astrid og Geir Kaufmann (2004): *Psykologi i organisasjon og ledelse*.
Fagbokforlaget

- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk
- Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget
- Møller, Jorunn og Otto Laurits Fyglestad (2006) ; *Ledelse i anerkjente skoler*. Universitetsforlaget
- Møller, Jorunn og Eli Ottesen (2011): *Rektor som leder og sjef*. Universitetsforlaget
- Maagerø, Eva og Elise Seip Tønnesen (2006): *Å lese i alle fag*. Universitetsforlaget
- NOU 2002:10: *Førsteklasses fra første klasse*. Utdannings- og forskningsdepartementet
- Postholm, May Britt (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget
- Robinson, V.M.J., C.A. Lloyd og K.J. Rowe (2008): *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. Educational Administration Quarterly, 44 (5), 635-674.
- Roe, Astrid (2009): *Lesedidaktikk* Universitetsforlaget
- Røykenes, Kari (2008): *Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener?* Essay i bladet "forskning" 04/08.
- Senge, Peter (1999): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmet bokforlag
- Statped Nord (2010): Strategi for begrepsinnlæring og ferdighetsopplæring i barnehage og skole i Harstad.
- Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademiske forlag
- Stortingsmelding nr 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet
- Thurén, Torsten (2009): *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Gyldendal akademisk
- Utdannings- og forskningsdepartementet: *Kunnskapsløftet* (Midlertidig utgave – 2005):
- Utdannings- og forskningsdepartementet: *Kunnskapsløftet* (LK 06): 2006
- Utdanningsdirektoratet: Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: 2012 (Fastsatt av Kunnskapsdepartementet)

VEDLEGG

INTERVJUGUIDE

Finnes det ledergrep som bidrar til å virkeliggjøre LK 06 sitt mål om lesing som en grunnleggende ferdighet?		
Emne	Spørsmål	Stikkord
Faktaspørsmål	Antall elever Antall paralleller Antall pedagoger Antall elever med IOP Antall minoritetsspråklige elever	
Individuell forståelse	Hva legger du i begrepet lesing som grunnleggende ferdighet? Hva legger di i begrepet lesing i alle fag? Hvilken betydning har leseopplæringa for deg som lærer?	
Organisatoriske grep	Hvordan drives leseopplæringa på skolen?	Planer: <ul style="list-style-type: none"> ○ Virksomhetsplan ○ Leseopplæringsplan ○ Plan for kartlegging og oppfølging ○ Plan for vurdering ○ Hvem har utarbeidet planene Kollektiv jobbing Leseveileder Leselærer Lesevenn LUS Kompetansebygging Satsingsområde
Samarbeidsparter	Samarbeider dere med andre om leseopplæringa?	Foreldre PPT Skoleeier <ul style="list-style-type: none"> ○ Prioritert område ? Andre skoler i kommunen Skoler utenfor kommunen

	På hvilken måte samarbeider dere?	Høgskole/universitet
Ledergrep	På hvilken måte er ledelsen involvert i arbeidet med leseopplæringa?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Trinnsamtaler om leseferdigheter ○ Oppfølging av resultater ○ Formidling av forventninger til nye lærere ○ Hvor ofte er dette tema i personalet ○
Sluttspørsmål	Hva vil du si kan være forklaringen på at skolens elever oppnår gode resultat i lesing?	

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT.*

Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utpøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismespekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevdich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *- Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunnsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklæreren sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphøring med ordene. En studie av elever på femte trinn sine lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvanser*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*

16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*

17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk! En studie av rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.*

18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*

19/2011 Natallia Bahdanovich Hanssen: *Ka ska vi gjør i dag? En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn*

1/2012 Anne-Rita Kolberg: *Ut fra to skolehistorier – hva gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole og andre ikke?*

2/2012 Hanne Marit Kvitting: *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAT-Kon*

3/2012 Berit Opland: *Henvisninger til PP-tjenesten - en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn*

4/2012 Helene Myrvoll Pettersen: *Samarbeid mellom hjem og skole. En studie av hvordan to foreldre til barn med diagnose innenfor autismspekteret opplever samarbeidet med skolen*

5/2012 Anne Grete Altermark: *LOSA. Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet. Elvers erfaring med opplæringsmodellen*

6/2012 Inga Øybekk: *Samarbeid mellom skole og statlige omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkerbarn. En kvalitativ casestudie med fokus på samarbeid om opplæring*