

« Å planlegge for det uplanlagte »
*- Hvordan rektor har valgt å lede arbeidet og
hvilke prioriteringer som ligger til grunn.*

Kand.nr. 1
Randi Solvær

Vår 2013
ST307L

Universitetet i Nordland, Profesjonshøgskolen

Forord

Min masteroppgave i tilpasset opplæring med fordypning i skoleledelse utgjør siste del av et deltidsstudium som har vart i seks år. Jeg startet studiet ved Høgskolen i Bodø. I 2011 endret skolen status og er nå Universitetet i Nordland. Jeg har lært enormt mye gjennom de ni modulene som alle har hatt fokus på skoleledelse, fram til denne siste delen som er masteroppgaven.

I valg av tema til masteroppgaven har jeg valgt et kjent og tilbakevendende fenomen på alle skoler. Uplanlagt lærerfravær oppstår hele tiden og er en del av skolehverdagen. Med økt fokus på kvalitet i undervisningen ønsket jeg å finne ut hvordan rektorer forholder seg til at man med kort tidsfrist får beskjed om at lærere ikke kan komme til undervisning.

Det har vært lærerikt å gå inn i problematikken. Siden jeg har valgt å se på rektors handlemåte gjennom fortolkningsrammene til Bolman og Deal som de problematiserer i « Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse»(2004) har jeg fått økt forståelse for hvordan livet i skolen er påvirket av valg av perspektiv.

Jeg ønsker å takke de tre rektorene og de tre teamledere som stilte opp til intervju og brukte sin tid på meg og min masteroppgave. Min veileder Bent Cato Hustad fortjener en stor takk for sin tålmodighet og kunnskap. Han har i hele prosessen vært tilstede, lest, kommentert og kommet med spørsmål og utfordringer.

Et masterstudium over så lang tid, ved siden av full jobb har vært krevende men svært lærerikt. Jeg vil ikke ha vært studiet foruten da det har gitt meg økt kunnskap til refleksjon i min jobb som rektor.

Bodø, juni 2013

Randi Solvær

Sammendrag

Solvær, Randi (2013) « *Å planlegge for det uplanlagte* » - *Hvordan rektor har valgt å lede arbeidet og hvilke prioriteringer som ligger til grunn.*

Universitetet i Nordland, Profesjonshøgskolen

Denne masteroppgaven handler om hvordan rektor planlegger og leder skolen i forhold til uplanlagt lærerfravær. På skolen, nesten hver dag, er det lærere som på kort varsel melder at de ikke kan komme til planlagt undervisning. Rektor får da, både som administrativ og pedagogisk leder, utfordringen med å oppfylle opplæringslovens krav om at elevene skal ha undervisning i alle timer.

Som rektor selv kjenner jeg godt til utfordringen og ønsket å finne ut hvordan rektorer forbereder seg for å kunne møte situasjonene når lærer uteblir på kort varsel. Jeg har søkt etter forskning om dette teamet, men har ikke funnet noe i forhold til denne utfordringen. Ønsket om å belyse rektorenes praksis på området er ut fra at uplanlagt lærerfravær er en daglig utfordring på skolene. Jeg kjenner også at det er nyttig å finne ut hva som skjer også i forhold til egen praksis.

Undersøkelsen er designet som et case studie design, et design som er velegnet når jeg ønsket å studere fenomenet «uplanlagt lærerfravær» slik det handteres i den virkelige verden. Jeg har intervjuet tre rektorer og tre teamledere på tre skoler hjemmehørende i samme kommune. Disse ble valgt fordi rektor er en viktig premissleverandør for hvordan skolen forholder seg til fenomenet. Rektors praksis og tenking rundt uplanlagt lærerfravær er sentralt i oppgaven. Teamlederne ble valgt fordi de har størstedelen av arbeidet sitt i undervisning. Det betyr at de lever med den aktuelle problemstillingen og opplever realitetene rundt uplanlagt lærerfravær på nært hold. Jeg har også studert kommunens skolestrategiplan, rektors lederavtale og skolens virksomhetsplaner. Hensikten med dokumentanalysene var å se hva som er ønsket praksis og visjon for arbeidet i skolen.

Undersøkelsen viser at rektorene har to noe ulike tilnærminger til ledelse av uplanlagt lærerfravær. På den ene siden har rektor A og C gitt teamene oppgaven med å løse fraværet innad i teamet uten å hente inn ekstern vikar. Dette er også det rektorene på skole A og C ønsker.

Undervisningen blir gjennomført av lærere som kjenner både elevene og deres ukeplaner. Dette mener disse to rektorene er med på å kvalitetssikre undervisningen når det oppstår uplanlagt lærerfravær. Rektor på skole B har valgt å hente inn ekstern vikar på bakgrunn av lærenes ønske. Han ser at kvaliteten på undervisningen kunne ha vært bedre dersom lærerne hadde samarbeidet om fraværet og løst det intern på teamet. Rektor C ønsker en slik handtering, men uenigheten med lærerne har gjort at rektor C har valgt å handle ut fra hva hvordan lærerne ønsker det.

Også i etterkant av uplanlagt lærerfravær opptrer skolene i hovedsak på to ulike måter. På skole A og C snakker lærerne med hverandre. Disse, både den som har vært borte og den som overtar undervisningen, tilhører samme team og har sammen vært med på å planlegge undervisningen via ukeplanene. Vikarene på skole B tilhører ikke noe team og har ikke vært med i ukeplanarbeidet. På skole B er det viktig at den eksterne vikaren kommuniserer med skriftlig tilbakemelding av hva som er gjort for at lærer som har vært borte skal kunne ivareta kontinuiteten i undervisningen.

Abstract

Solvær, Randi (2013) «*Planning for the unplanned*» - *How the principal has chosen to lead the work and the priorities this is based on.*

University of Nordland, Faculty of Professional Studies

This study discusses how the principal plan and lead the school in relation to unplanned teacher absence. Almost every day teachers at short notice announces they are unable to reach planned teaching. The principal will then, as both administrative and educational leader get the challenge to meet the legislation, which is requiring that pupils should have a teacher present in all lessons.

As a principal myself I know the challenge well. I wanted to find out how principals are preparing to meet such situations when teachers are absent on a short notice. I have tried to find research related to this topic, but I have not been able to find anything in regards to this issue. My reason to illuminate on the principal practice, is due to that unplanned teacher absence is a daily challenge for any school. I also feel it would be helpful to reflect on the extent to which this has an effect in relation to my own practice.

The study was designed as a case study design. A design that is suitable when I wanted to make a study on the phenomenon of "unplanned teacher absence" as it is dealt with in the real world. All together I have completed six interviews, with three principals and three team leaders in three different schools, all located in the same municipality. The principals were chosen because they are important purveyors to the agenda for how schools relate to the phenomenon. The principals practice and thinking around unplanned teacher absence is central in the thesis. Team leaders were chosen because most of their work consists of teaching. This means they live with the issue, and are experiencing the reality of unplanned teacher absence at close range. I have also studied the local council's strategic plan for education, the principal's leader deal, and school's own plans. The purpose of analyzing the documents was to see what are the wanted practices and visions in the schools work.

The survey showed that principals manage two different approaches when they are leading the work with unplanned teacher absence. On the one hand, the principal A and C, gives the teams the task of solving the absence within the team without using temporary teachers. This is also like the principals want it to be. Instruction is conducted by teachers who know

the pupils and their weekly plans. This means these two principals are helping to ensure the quality of the lessons when there is unplanned teacher absence.

The principal at School B has chosen to bring in an external temporary teacher on the basis of teachers' wishes. He can see the quality of teaching could have been better if the teachers had worked together, and worked with solutions internally within the team. Principal C want such handling, but on the basis of disagreement with the teachers, the principal C has chosen to act the way the teachers want.

Also following unplanned teacher absence, schools mainly act in two different ways. At school A and C teachers talk with each other. These, both those who have been absent and those who takes over teaching belong to the same team, and have been involved in planning the teaching through the weekly schedules. The temporary teachers at school B does not belong to any team, and have not been included in the work with the weekly plans. At school B, it is important that the temporary teacher communicate with written feedback, so that teachers who have been away know what has been done during their absence.

Innhold

1.0 Innledning	s. 4
1.1 Bakgrunn for temavalg	s. 5
1.2 Formålet med oppgaven	s. 6
2.0 Problemstilling	s. 7
3.0 Teorigrunnlag	s. 8
3.1 Fortolkningsramme	s. 9
3.2 Det strukturelle perspektiv som fortolkningsramme	s. 10
3.3 Det humanistiske perspektiv som fortolkningsramme	s. 11
3.4 Det politiske perspektiv som fortolkningsramme	s. 12
3.5 Det symbolske perspektiv som fortolkningsramme	s. 13
4.0 Skolen som organisasjon	s. 14
4.1 Handlingsrommet	s. 14
4.2 Rektor som pedagogisk leder	s. 15
4.3 Ledelse av skolen som lærende organisasjon	s. 15
4.4 Lærerrollen i en lærende organisasjon	s. 16
4.5 Effektiv undervisning	s. 16
4.6 Kunnskapsproduksjon	s. 17
4.7 Likeverdig opplæring	s. 18
4.8 Styringsdokumenter og styringssignaler	s. 18
5.0 Design	s. 19
5.1 Plan for hvordan forskningen skal gjennomføres	s. 20
5.2 Begrunnelse for valg av informanter	
5.2.1 Rektor	s. 21
5.2.2 Teamlederne	s. 21
5.2.3 Dokumentinnsamling	s. 22
5.3 Vitenskapsteoretiske betraktninger	s. 22
5.4 Etske refleksjoner	s. 23
5.5 Metode	
5.5.1 Intervju	s. 24
5.5.2 Dokumentinnsamling	s. 25
5.6 Operasjonalisering	s. 26
5.7 Reliabilitet og validitet i intervjuforskning	s. 26
5.8 Kritiske innvendinger for metodevalg	s. 27
6.0 Resultater	s. 27
6.1 Skole A	
6.1.1 Likeverdig opplæring	s. 28
6.1.2 Det organiserte lærersamarbeidet	s. 28
6.1.3 Planlegging av undervisning	s. 29

6.1.4 Hva skjer når lærer på kort varsel uteblir fra undervisningen	s. 30
6.1.5 Kommunikasjon med den som har vært borte når arbeidet skal gjenopptas	s. 31
6.2 Skole B	
6.2.1 Likeverdig opplæring	s. 31
6.2.2 Det organiserte lærersamarbeidet	s. 32
6.2.3 Planlegging av undervisning	s. 32
6.2.4 Hva skjer når lærer på kort varsel uteblir fra undervisningen	s. 33
6.2.5 Kommunikasjon med den som har vært borte når arbeidet skal gjenopptas	s. 34
6.3 Skole C	
6.3.1 Likeverdig opplæring	s. 34
6.3.2 Det organiserte lærersamarbeidet	s. 35
6.3.3 Planlegging av undervisning	s. 35
6.3.4 Hva skjer når lærer på kort varsel uteblir fra undervisningen	s. 36
6.3.5 Kommunikasjon med den som har vært borte når arbeidet skal gjenopptas	s. 37
6.4 Dokumentinnsamling	s. 38
6.4.1 Virksomhetsplanene	s. 38
6.4.2 Lederavtalene	s. 39
6.4.3 Kommunens strategiplan	s. 29
7.0 Analyse	s. 40
7.1 Betydningen av kommunens dokumenter i forhold til uplanlagt lærerfravær	s. 41
7.2 Skole A	
7.2.1 Ønsket praksis på skole A	s. 41
7.2.2 Planlagt praksis på skole A	s. 42
7.2.3 Faktisk praksis på skole A	s. 43
7.3 Skole B	
7.3.1 Ønsket praksis på skole B	s. 46
7.3.2 Planlagt praksis på skole B	s. 46
7.3.3 Faktisk praksis på skole B	s. 47
7.4 Skole C	
7.4.1 Ønsket praksis på skole C	s. 51
7.4.2 Planlagt praksis på skole C	s. 51
7.4.3 Faktisk praksis på skole C	s. 53
7.5 Likheter og forskjeller mellom skolene i forhold til uplanlagt lærerfravær	s.56
8.0 Avslutning	s. 58
9.0 Metodekritikk	s. 59

Litteraturliste

s. 61

Vedlegg 1: Tabelloversikt

Vedlegg 2: Brev til informantene

Vedlegg 3: Intervjuguide, rektor

Vedlegg 4: Intervjuguide, teamleder

1.0 Innledning

En arbeidsdag på skolen består av mange oppgaver. Noen er enkle, andre er mer komplekse. Til sammen utgjør de et hele i skolens virksomhet. Oppgavene som skal føre til økt læring bekles av hele skolesamfunnet fra elevene til rektor. Planleggingen og undervisningen er et resultat av hvordan akkurat denne skolen har valgt å gjøre det. Dette arbeidet ledes av rektor og resultatet er også avhengig av hvordan rektor involverer seg i rammefaktorene og krav til innhold i planleggingen.

Gjennomføringen av undervisningen er et puslespill av små biter som skal passe sammen. Disse bitene, arbeidsoppgavene, består både av lærerens undervisning, spesialpedagogens tester og observasjoner, renholderens vasking, fagarbeiderens og assistentens læringsstøttende arbeid, elevenes innsats, rektors ledelse, ivaretagelse av skolebygget og flere ikke nevnte faktorer. Dette forteller oss bare hvor kompleks og sammensatt en skoledag er.

Mange dager får forløpe sånn som tenkt, i alle fall når en tenker ut fra de ressurser en har planlagt å bruke. Andre dager må endres på både i innhold og ressursbruk fordi en eller flere lærere plutselig ikke kan komme til undervisningen. Planer må gjøres om og elevene får andre lærere til sin undervisning. Jeg tror at dette er det mange skolefolk som kjenner seg igjen i. Opp gjennom skoletiden tror jeg også at utallige elever har opplevd akkurat dette; det skjer noe annet enn det som er planlagt.

Det jeg ønsker å forske på er fenomenet ”uplanlagt lærerfravær”. Jeg vil gå inn på hva som skjer når det uventende oppstår og læreren uteblir og ikke kan gjennomføre sin planlagte undervisning. Det er mange grunner til at læreren ikke kan komme til timen. Det er en realitet som jeg ikke kommer til å problematisere i denne masteroppgaven. Det er bare å slå fast at dette er noe som skjer jevnlig og at mye av fraværet også kommer plutselig på.

Som skoleleder er jeg nysgjerrig på hvordan fenomenet håndteres, hva som skjer og hvordan en plutselig oppstått vikartime virker på læringsarbeidet. Med vikartime mener jeg, som sagt over, at elevene får andre lærere og andre rammer enn planlagt til sin undervisning.

Grunnlaget lagt på forhånd for å kunne takle det uventede vil ha noe å si for hvordan timen blir. Da blir det viktig å se på grunnlaget både for de som tar over og for læreren som er borte. Her vil systemer, interesse, ressurser etc, eller eventuelt mangler på dette, være med på å bestemme skolens kultur på dette området.

1.1 Bakgrunn for temavalg

Som skoleleder er det mitt ansvar at elevene får den undervisningen de har krav på etter opplæringsloven og Kunnskapsløftet 06(Kunnskapsdepartementet). Kvaliteten på undervisningen er da også mitt ansvar i sin ytterste konsekvens og det er jeg som står ansvarlig for de disposisjoner som blir gjort i forhold til undervisningen. Som skoleleder arbeider jeg gjennom lærerne da utøvelsen av undervisningen er delegert til dem. Bakgrunnen for mitt valg er da min interesse for hvilken rolle rektor, som ansvarlig leder, har i arbeidet som skolen legger til grunn for utøvelsen når uplanlagt lærerfravær oppstår. Som rektor er jeg leder for alt det pedagogiske arbeidet som bedrives på skolen og i Meld.St. nr. 30 (2003-2004) *Kvalitet i skolen* er det uttalte forventninger om større grad av ledelse av det pedagogiske arbeidet for å øke kvaliteten på elevenes læring (Kunnskapsdepartementet 2003 - 2004).

Rektor møter på ulike utfordringer i forhold til lærerfravær. En av de hverdagslige utfordringene er der fravær ikke er planlagt og man akutt må finne nye løsninger på undervisningstilbudet til elevene. Utfordringene gitt i Meld.St 30 består ikke i å finne en voksenperson som kan "passe" på elevene, men å få gitt undervisning også i slike situasjoner. Handlingstvungen som i første rekke oppstår er å sørge for at elevene får undervisning. Kvaliteten vil være avhengig av hvordan det er planlagt i forkant.

En planmessig god start på dagen og den enkelte undervisningstime er mange ganger forutsetningen for at læring skal kunne skje(Dale and Wærness 2006). Min erfaring er at mange uplanlagte lærerfravær starter fra skoledagens begynnelse. Det er mitt ansvar som leder å kvalitetssikre at elevene får en kvalitativt god undervisning (Kunnskapsdepartementet 2003 - 2004) også da. Trond Fevolden og Sølvi Lillejord peker også på at jeg som rektor ikke kan forvente at lærerne skal være opptatt av å forbedre undervisningen dersom ikke rektor er det (Fevolden and Lillejord 2005). Dette gjelder også i høyeste grad om det "-ad hoc" kommer en annen lærer enn forventet for å gjennomføre undervisningen.

Meld. St. 30 slår også fast at den viktigste innsatsfaktoren for god læring er læreren. Samtidig fastslår den at det er få skoler som henger godt sammen som organisasjon, og med lærere som har ulike forventninger til sine elever. Meldingen poengterer også at uten felles systemer blir tilbudet til elevene for variert.

Hverdagen i skolen har endret seg betraktelig de siste årene. Fra å være privatpraktiserende lærere, (en lærer, en klasse, et rom) er skolen blitt en arena for samarbeid på alle plan (Helle 2006) Min erfaring, både som tidligere elev og lærer, var at før brukte man i hovedsak en av tre ulike alternativer for å løse fraværsprobatikken om en lærer plutselig ble fraskåret fra å komme på jobb. Det ble enten satt inn tilfeldig vikar, elevene ble overlatt til seg selv med varierende tilsyn eller elevene ble sendt hjem.

I følge rundskriv Udir 01- 2011 plikter skolen å gi undervisning til elevene i alle timene elevene er på skolen. Det vil være brudd på dette på ikke gi pålagt undervisning i alle fag og alle timer (Utdanningsdirektoratet). Dette har ført til andre utfordringer for meg som rektor enn det rektorer hadde tidligere.

1.2 Formålet med forskningsoppgaven

I forskningsarbeidet ønsker jeg å se nærmere på hvordan skoleledelsen systemisk arbeider for at elevene skal få undervisning i de situasjonene der forventet lærer uteblir på kort varsel. Som rektor på en stor skole opplever jeg dette nærmest daglig. Jeg har søkt i bibliotekbasen BIBSYS og har ikke funnet tidligere forskning akkurat på dette området. Det vil derfor bli interessant å finne ut av hva som skjer i slike situasjoner. Jeg vil ikke gå inn på årsakene til at fenomenet oppstår, ikke virkningene av det, men hva som skjer og forståelsen av det.

Daglig er det lærere som av ulike årsaker melder at de ikke kan komme til oppsatt undervisning. Tidspunktet for en slik beskjed om fravær kan variere fra kvelden før til like oppunder timestart. Plutselig og sent anmeldt lærerfravær der skolen har liten tid på seg til å planlegge og å iverksette gir andre utfordringer enn om fraværet tidlig er kjent. Jeg ønsker å finne hvilke systemer og rutiner som er lagt for å handtere disse situasjonene. Jeg ønsker å se på hva som treffer i kraft og hvilke prioriteringer som gjøres.

Denne masteroppgaven vil også kunne belyse og peke på hvilke forutsetninger som må til for å få opplæringssituasjonen undervisningseffektiv når planlagte lærer uteblir. Med undervisningseffektiv mener jeg skolens evne til å tilrettelegge og gjennomføre undervisning selv om lærerkreftene endres akutt. Dette interesserer meg i forhold til skoleleders betydning for den pedagogiske praksis. Meld.St. 30 peker som sagt på at det er mange undervisningssituasjoner som ikke er særlig effektive. Meldingen sier videre at det er rektor som må stille krav til læringsresultat og læringsmiljø. Som rektor må man også være i stand

til å vurdere sammenhengen mellom pedagogisk praksis og elevens faktiske utbytte av opplæringen.

Jeg ønsker å rette blikket mot hvordan uplanlagt lærerfravær håndteres. Elementer i planleggingen, gjennomføringen og etterarbeidet av vikartimer har påvirkning for den praksis som skal komme alle elevene til gode. Det kan finnes faktorer som er viktigere enn andre for at elevenes undervisning skal kunne være mest mulig optimal sett i forhold til om dagen hadde gått uten plutselig oppstått lærerfravær. Jeg vil forsøke å få fram forhold som omfavner dette. Formålet er også at andre skoleledere, og kanskje interesserte lærere, kan bruke forskningen til å se på egen praksis.

2.0 Problemstilling

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke følgende problemstillingen:

Hvordan påvirker skoleleder undervisningen når uplanlagt lærerfravær inntreffer?

Med uplanlagt lærerfravær mener jeg fravær som plutselig oppstår. Fraværet meldes enten etter at forrige arbeidsdag er slutt eller kommer plutselig på i løpet av skoledagen. Det betyr at fraværet ikke er planlagt inn i dagens virksomhet og da heller ikke forberedt av skolen.

Administrasjon av fraværet og eventuell endring av skolens virksomhet den dagen fraværet oppstår, må skje innenfor korte tidsrammer. Gjennom den generelle delen av Kunnskapsløftet stilles det forventninger fra styrende myndigheter til at den pedagogiske praksisen som utøves er i takt med et godt læringsmiljø for eleven (Kunnskapsdepartementet). Med tanke på å forstå hva som skjer, vil det være viktig å se på likheter og forskjeller i utførelse. (Dale and Wærness 2003; Dale, Lindvig et al. 2005).

Med tanke på rektors praksis vil jeg se på hvordan rektor handler. Rektor er administrativ leder og ansvarlig for å finne noen til å overta undervisningen. Samtidig er rektor pedagogiske leder med ansvar for å gi tilfredsstillende undervisning. Jeg vil undersøke om det finnes forskjeller mellom disse to rollene og hva er da styrende for de beslutninger som tas. Beslutningene vil være med på å danne rammen for hvordan skolen agerer.

For å få til god læring må man gi oppmerksomhet til alle de ulike sidene som er med på å støtte opp om den. I følge Meld.St. nr 19 (2009 – 2010) *Tid for læring*, melder elevene at det er for mye uro i klasserommet, samtidig som det kan være vanskelig å se meningen ved mange av aktivitetene som skolen inneholder (Kunnskapsdepartementet 2009 - 2010). Å isolere problemstillingen til timene der elevene møter et annet regime enn forventet, vil kunne

fortelle meg noe om hvordan skolen ser på elevens læring i denne delen av et totalt undervisningsbilde.

I forskningsarbeidet mitt har jeg valgt å intervju en rektor og en lærer på tre ulike skoler. Jeg vil i intervjuene prøve å få fram hvordan det planlegges for uplanlagt lærerfravær, hva som faktisk skjer og hva som underliggende er ønsket praksis. Faktisk praksis vil bli beskrevet av informantene når de forteller hvordan de i hverdagen handterer uplanlagt lærerfravær helt fra de får melding om det, og til og med kommunikasjonen som skjer i etterkant av fraværet. I intervjuene vil temaene om likeverdig opplæring og beskrivelsene av det organiserte samarbeidet få fram den ønskede praksis. Planlegging for det uplanlagte lærerfraværet vil høre til beskrivelsene av hvordan skolene har valgt å planlegge undervisningen. Å gå fra ønsket, via planlagt til faktisk praksis vil vise skillelinjene mellom disse og få fram hvordan rektor velger å handtere fenomenet.

I intervjuene har jeg konsentrert meg om faktisk opplevd praksis for rektor som administrativ og pedagogisk leder og faktisk opplevd praksis til teamleder og teamsamarbeidet i forhold til fenomenet jeg forsker på. Jeg ønsker å få fram fortellinger om hva som skjer og hva som påvirker valgene som tas. I tillegg har jeg samlet inn virksomhetsplanene som er styrende for det pedagogiske arbeidet på den enkelte skole. Jeg har også sett på skolestrategiplanen til kommunen skolene er i og lederavtalene som skoleeier har med de enkelte rektorene.

3.0 Teorigrunnlag

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på teori om ulike faktorer knyttet til problemstillingen uplanlagt lærerfravær. Skolens ledelse er en viktig kulturbærer for skolekulturen og legger føringer for hvordan oppgavene løses. Hvilken kvalitet og effektivitet som lærerne klarer å få til med begrenset tid til å forberede undervisningen, vil avhenge av de rutinene og rammene som er lagt på forhånd og som gjenspeiler det daglige arbeidet. Det pedagogiske lederskapet som både rektor og lærer utøver har betydning for elevenes læringsutbytte også i disse situasjonene.

Rektor har per definisjon det overordnede ansvaret for alt arbeid som utføres på skolen, og hvordan rektor delegerer arbeidsoppgavene vil gi et bilde av hvordan de daglige oppgavene utøves, Meld.St. nr. 31(2007 – 2008) *Kvalitet i skolen*, og Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (1998). Hvordan rektor leder og tar ansvar for den pedagogiske

praksisen som utøves av lærerne vil også si noe om ”trykket” lærerne legger i undervisning som er ”-ad hoc”. Handlemåten til rektor vil derfor ha betydning for hva som skjer i klasserommet (Moos 2003). Tidsbruksutvalget understreker også i sin rapport at god ledelse er avgjørende for lærernes bruk av tid og elevenes læringsutbytte. Dette gjelder både skoleledelse og klasseledelse (Kunnskapsdepartementet 2009 - 2010).

En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling. Ansvar for nye satsingsområder er et kollektivt anliggende og blir ikke overlatt til den enkelte lærer. Det legges i stedet til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, Meld.St. nr. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring - Muligheter*(Kunnskapsdepartementet 2010 -2011). Mange skoler organiserer lærerne sine i mindre grupper/team nettopp for nettopp å styrke dette samarbeidet.

Jeg vil også se på skolene som system. Det vil være viktig å se på skolenes hierarkiske, organisatoriske oppbygging og hvordan de ulike pedagogiske og administrative oppgavene knyttet til undervisning er delegert.

3.1 Fortolkningsramme

En organisasjon som skolen, har et stort mangfold av menneskelig kapital som også i sakens natur kan bringe inn ulike og varierte opplevelser av egen sannhet. Fenomenet jeg forsker på innebærer forskjellige opplevde sannheter i et slikt perspektiv. Rektor leder planleggingen av hvordan fenomenet skal håndteres. Deretter blir utøvelsen delegert til lærerne. Teamlederne utøver undervisning og opplever på nært hold det som faktisk skjer. Ønsket praksis er nødvendigvis ikke lik for noen av informantene mine. Dersom rektor skal kunne både forstå og lede arbeidet fram til noe meningsbærende for hele organisasjonen, er det både viktig og nødvendig å belyse problemstillinger fra ulike vinkler og via ulike perspektiver for å finne ut hva det er som egentlig foregår.

Jeg vil analysere det empiriske materialet i oppgaven i lys av de ulike formene for lederskap som Bolman og Deal (2004) beskriver i boken ”Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse”. Forfatterne kaller disse ulike perspektivene for ”fortolkningsrammer”. og har delt disse rammene inn i fire kategorier; den strukturelle, den humanistiske, den politiske og den symbolske rammen. En fortolkningsramme er et sett av forestillinger som kan gjøre en i stand

til å se og forstå hva som skjer (Bolman & Deal 2004). Disse fire fortolkningsrammene støtter også andre forfattere seg til når de prøver å analysere organisasjoner (Dalin 1994; Helle 2006). Hver for seg setter rammene sitt spesielle søkelys på en problemstilling og prøver ut fra det å belyse og forklare hva som skjer og hvorfor. Bolman og Deal (2004) hevder også at det er viktig og verdifullt å kunne variere rammene for å oppnå en best mulig helhetlig analyse. En god fortolkningsramme gjør det lettere å vite hva man står overfor, og også hva man kan gjøre med det. Per Dalin (1994) mener også at uten å se på organisasjoner ut fra ulike perspektiv har vi begrenset mulighet til å forstå dem, og om nødvendig endre dem.

3.2 Det strukturelle perspektivet som fortolkningsramme

Det strukturelle perspektivet handler om å se strukturen som er grunnlaget for organisasjonen. Ved å ta i bruk perspektivet gir det meg muligheten til å forstå skolenes strukturelle oppbygging i form av regler, pålegg, instruksjoner og lover satt opp mot fenomenet. Regler som styrer arbeidsforholdet sikrer forutsigbarhet og ensartethet. Standardprosedyrer er med på å sikre arbeidet og redusere avvik (Bolmann & Deal 2004).

Struktur begrenser i videste forstand. Den kan både være så løs eller den kan være så stram at den er til hinder for arbeidsutførelsen. Ytterpunktene fremmer ikke i særlig grad utvikling av en levende og lærende organisasjon (Helle 2006). Det hevdes at skoleutvikling er avhengig av tydelig og gjennomtenkt struktur. Måltrettet arbeid, både mot nye mål og videre arbeid av eksisterende kan kjennes meningsløst dersom ikke strukturen i skolen støtter opp om målet. Som rammefaktor må strukturen derfor være i samsvar med målet. For ikke å være en motarbeidende faktor når en skal jobbe med nye målsettinger må skolen struktur endre seg deretter (Helle 2007).

Som ytre rammefaktorer har sentrale og kommunale myndigheter i sine styringsdokumenter lagt føringer for hvordan de mener skolen skal være. Skolen har derfor flere byråkratiske trekk via regelverket som myndighetene styrer skolen gjennom. Det er mange små enkeltheter som til slutt skal utgjøre et hele. Noen av enkelthetene kan anvendes slik at de er til hinder for helhetssynet som skolen skal stå for (Dalin 1994). Ved å ta i bruk den strukturelle fortolkningsrammen kan jeg se på hvordan ulike formelle roller og funksjoner er med på å forklare den hierarkiske oppbyggingen av skolen. Hvordan de ulike skolene har valgt sin struktur og hvordan de forholder seg til den er med på å forklare forskjellene og likhetene som ligger til grunn for handtering av uplanlagt lærerfravær, som er det jeg studerer her.

Svakhetene ved å anvende det strukturelle perspektivet som fortolkingsramme er at det har som forutsetning at lærerne og skolen oppfører seg ut fra denne. En motforestilling er at skolene er for komplekse til at det er mulig å styre kun via struktur. En annen er at de menneskelige irrasjonelle sider av skolen har liten eller ingen vekt i et strukturelt perspektiv. Undersøkelser viser også at det er vanskelig å utvikle skolen som organisasjon dersom man kun ser på den som en strukturell rasjonell organisasjon (Bolman & Deal 2004).

3.3 Det humanistiske perspektivet som fortolkningsramme

Dette perspektivet har sitt utspring i psykologien og som i stor grad bygger på behovshierarkiet til Maslow. Maslow peker på at mennesker har behov ut over de fysiske, og både krever og trenger mening med tilværelsen for å kunne fungere optimalt. Perspektivet preges av betydningen den menneskelige kapital har for vekst og framgang. Ved å ta de ansattes behov for å kjenne seg verdifull på alvor, slipper man frem de positive kreftene som er iboende. Å gi retningslinjer og veiledning i stedet for påbud og regler gir mer motiverte og lojale ansatte i forhold til virksomhetens oppdrag (Bolman & Deal 2004). Det humanistiske grunnsynet om at mennesker er naturlig aktive, liker å arbeide og har glede av å oppnå personlige og sosiale mål er grunnleggende i dette perspektivet (Dalin 1994).

Perspektivet peker på at deltakelse og medbestemmelse gir motivasjon for videre utvikling samtidig som det gir høyere arbeidsmoral. Variasjon i arbeidet og mulighet til påvirkning i måten arbeidet skal utføres på er en av suksesskriteriene. Skolene er komplekse og rektor har mulighet til gjennom sin lederstil å elske fram tilfredsstillelse og mening i arbeidet. Dette kan han gjøre ved å myndiggjøre medarbeiderne. Myndiggjøringen og respekten må gjelde for hele mennesket og må skje gjennom demokratiske beslutninger, gruppetilhørighet, meningsfullt arbeid og verdsettelse av det mangfoldet et kollegium er (Bolman & Deal 2004).

Dynamikken og de mellommenneskelige forhold i gruppen som den enkelte er medlem er viktig i det humanistiske perspektivet. Lærerne forholder seg først og fremst til hverandre og derfor er ikke rektor det mest fremtredende medlemmet i et lærerteam. Når rektor anvender det humanistiske perspektivet i sammensetning av team gjør han det ut fra behovet for komplementær fagkompetanse, ønsket om høy yteevne og forståelsen av at gruppen skal fungere selvstendig og utviklingsorientert. Effektiv bruk av den enkeltes lærers evner og krefter utløses når læreren finner tilfredsstillelse og mening med arbeidet og da er det viktig å sette forholdet mellom læreren og skolen i sentrum. (Bolman & Deal 2004). Teamarbeid skal også gjøre det er mulig å oppnå ny innsikt som det enkelte medlem av teamet ikke vil kunne nå alene (Dalin 1994).

I det humanistiske perspektivet vil sammensetningen av team foregå gjennom en prosess der lærene blir delansvarlig for sluttresultatet. Uten medinnflytelse kan fellesskapsfølelsen og gjensidig forpliktelse utebli. Å arbeide i team handler om å gjøre hverandre gode og noe av det viktigste for å ville yte sitt beste er teamets evne til å endre form ut fra situasjon samtidig som at man har et felles mål (Bolman & Deal 2004).

Svakheten ved kun å bruke det humanistiske perspektivet er at man overser at mennesker kan ha ulike sett med verdier og interesser. Perspektivet bygger på at alle har samme verdisystem og vil agere deretter dersom forholdene blir lagt til rette for det. Makt, struktur og politikk blir oversett og ikke tillagt vekt (Dalin 1994).

3.4 Det politiske perspektivet som fortolkningsramme

Politikk handler om å skaffe seg makt for å få satt egne ideer ut i livet. Det politiske perspektivet anerkjenner derfor konflikter som tilstedeværende og kilde til å få fram beslutninger. Enhver demokratisk organisasjon, også skolene, kjemper innad om å fordele ressursene, avveie ulike interesser og få tatt beslutninger på vegne av hele organisasjonen. Makt, i motsetning til maktovergrep, blir sett på som en positiv faktor og en viktig ressurs for å få gjennomført det som makthaveren til enhver tid ser på som det beste.

Å anvende den politiske fortolkningsrammen vil gi meg innblikk i hvordan skolene samhandler/kjøpslår intern i forhold til fenomenet i kompleksiteten av individuelle interesser og gruppeinteresser. Bolman og Deal (2004) sammenfatter dette perspektivet i form av fem påstander der det hevdes at alle organisasjoner består av forskjellige koalisjoner med varige forskjeller og der de fleste viktige beslutninger består i å fordele knappe ressurser. Dette utløser igjen konflikter der makt blir avgjørende for evnen til kjøpslåing, forhandlinger og posisjonskamp (Bolman & Deal 2004).

Maktens fordeling på skolen blir avgjørende for hvilke mål som blir prioritert og det er grupperinger med størst reel makt som har størst garanti for at deres mål blir oppfylt. Alle stiller krav og forsøker å få sin vilje gjennom ut fra sine egne mål og ressurser (Bolman & Deal 2004). Fortolkningsrammen poengterer at det i liten grad er ledelsen som faktisk bestemmer skolens mål men at det vokser fram som et resultat av interesse- og maktkamp på alle plan der alle prøver å kjøpslå med de andre for å påvirke målene. Likevel forutsetter

perspektivet at rektor ivaretar de fremforhandlede målene der maktkampen har vært avgjørende for resultatet (Dalin 1994).

Makten er ulikt fordelt som gjør at kampen blir ujevn. Den er fordelt via autoritet i kraft av posisjon. Rektor har via sin stilling stor autoritet i skolen og kan tvinge fram beslutninger. Innflytelse via informasjon og kunnskap eller personlig væremåte representerer andre maktfaktorer (Dalin 1994). Politikkenes vesen er slik at den mange ganger, via maktbalansen, produserer vinnere og tapere. Mål definert gjennom en slik prosess kan gi liten effekt fordi motstandsstrategiene taperne iverksetter vil hindre implementering (Helle 2006).

Svakheten ved å bruke det politiske perspektivet som fortolkningsramme er at det ser bort fra mange andre sider av skolen som organisasjon. Fortolkningsrammen tar ikke i seg samarbeid og rasjonell handling som alternativ til maktkamp. Dalin peker også på at fortolkningsrammen har et pessimistisk syn på fornyelse. Skoleutvikling vil bare være forandring som består i å skifte oppmerksomhet mellom interessegruppene (Dalin 1994).

3.5 Det symbolske perspektivet som fortolkningsramme

Det symbolske perspektivet lar oss se oss selv gjennom verdivalg og hvordan vi vektlegger handlinger og meninger med det vi gjør. Man er det man gjør, ikke det man sier. Det er først og fremst meningen bak handlingene som vektlegges. Ut fra handlingene tolker vi det som hender inn i en mening når det er vanskelig å vite hva som hender og hvorfor (Dalin 1994). Mennesker er opptatt av mening og hensikt og det er viktig å ha en forståelse om hvorfor man skal gjøre det man gjør (Helle 2006).

Våre egne skapte meninger om verden rundt oss, vår overbevisning om hvordan ting er og vår tro er sentral i den symbolske fortolkningsramme. Verden blir ikke sett på som sikker, rasjonell og lineær. I stedet er det de symboler vi omgir oss med, via handlinger eller rekvisitter som skal gi mening både til intellektet og til våre følelser. Å bruke det symbolske perspektivet som fortolkningsramme gir meg mulighet til å forstå kulturen og skolekoden til den enkelte skole og hvordan disse påvirker skolens syn på fenomenet. Hver enkelt skole vil over tid utvikle sitt eget særegent grunnsyn basert på akkurat denne skolens verdier og mønstre (Bolman, Deal et al. 2004). Vi snakker om skolekoden, om hva som "sitter i veggene". Nytilsatte lærere blir opplært i hva som har fungert godt og som blir betraktet som holdbart. Skolekoden sier noe om hva som skiller den ene skolen fra den andre. Det blir lagt

vekt på å dyrke den eksisterende kulturen og befestning av en kollektiv identitet. Her handler det om oss i felleskap, ikke jeg og du (Helle 2006).

Myter er med på å bringe fortidens forståelse inn i nåtiden. De sammen med seremonier og ritualer er med på å forklare den enkelte skole. De gir trygghet og mening og er med på å legitimere og gi identitet til kollegiet. Rektor som kulturbærer bruker symbolene i det symbolske perspektiv for å ta i bruk et større spekter av kollegiets samlede potensiale og for å knytte organisasjonen sammen (Dalín 1994). Ulike subkulturer har dårlig vekstforhold dersom rektor er en tydelig kulturbærer og rollemodell for hvordan man ønsker at skolen skal agere.

Svakheten ved det symbolske perspektiv, som er det yngste av de fire perspektivene, er at det finnes få empiriske studier som har brukt perspektivet som referanseramme og trenger ennå mer tid og forskning for å kunne utgjøre et helhetlig perspektiv. Både symboler og myter kan være med på å dekke over atferd som ikke er i tråd med skolens mål fordi fakta i dette perspektivet er noe som man velger å skape.

4.0 Skolen som organisasjon

Til grunn for det som jeg her studerer, uplanlagt lærerfravær, ligger forventninger og om at hver time til elevene skal inneholde kvalitet (Kunnskapsdepartementet 2003 – 2004). Rektor kan absolutt oppleve dilemmaet i valg av struktur for å handtere fenomenet. Til grunn for hvordan uplanlagt lærerfravær håndteres ligger også rektors kunnskap om skolen som organisasjon, hvordan kunnskap produseres og hva som kjennetegner gode skoler. Jeg vil også se på hvordan lærene samarbeider seg imellom. Som ytre rammefaktorer har sentrale og kommunale myndigheter i sine styringsdokumenter lagt føringer for hvordan de mener skolen skal være for elevene.

4.1 Handlingsrommet

Læreren og skolen påvirker hverandre og måten skolen ledes på av rektor vil være bestemmende for skolens handlingsrom og deltakelse. Det objektive handlingsrommet er de ytre begrensninger som arbeidstidsavtaler, arbeidsplaner, ansvar og stilling beskriver. Men alle i organisasjonen har også et subjektivt handlingsrom som mer beskriver hva man opplever som mulig, uavhengig av det ytre (Dale, Lindvig et al. 2005). Sett disse to definisjoner samlet betyr det at handlingsrommet er både noe man blir gitt – og noe man må ta. Hvordan rektor som administrativ og pedagogisk leder agerer innenfor de ulike

fortolkningsrammene vil danne rammen for skolens totale handlingsrom. Har rektor som eksempel kultur for å se begrensninger vil det være avgjørende for skolens mulighet for utvikling.

4.2 Rektor som pedagogisk leder

Det er blitt mer og mer tydelig at pedagogisk ledelse av skolene har stor betydning for kunnskapsproduksjonen som foregår i skolene. I Meld.St. 30 (Kunnskapsdepartementet 2003 - 2004), blir skoleleders funksjon som leder av skoleutvikling framhevet som meget viktig. I kap 3.3.3 står det sågar: ” All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten”. Stortingsmeldingen peker også på skoleleders endrede rolle fra ”først blant likemenn” til inspirator og visjonær iverksetter. Meld.St. 22 (Kunnskapsdepartementet 2010 – 2011) fremhever også at nest etter læreren representerer skoleledelsen den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring.

Utfordringen til rektor er skjæringspunktet mellom graden av styring og kontroll og lærerens profesjonelle autonomi i forhold til utførelse. Det er lærerne som er eksperter på undervisning og rektor er avhengig av deres tillit for å kunne få innflytelse på praksis.

4.3 Ledelse av skolen som lærende organisasjon

Det finnes flere ulike varianter på definisjonen av en lærende organisasjon. Felles for alle er at de definerer handling/praksis. Ved å reflektere over egen og andres praksis kan hele skolen og ikke bare den enkelte lærer utvikle seg (Helle 2006). Ved å ha fokus på at skolen skal være en lærende organisasjon har rektor mulighet til å utvikle skolen med evne til helhetlig refleksjon som gir forståelse for sammenhenger (Dale, Lindvig et al. 2005). I denne masteroppgaven vil handtering av uplanlagt lærerfravær være målet for skoleutviklingen. Skoleutvikling tar utgangspunkt i det praktiske, men har liten verdi dersom erfaringene ikke brukes og formidles systematisk. Det er derfor avgjørende at skolelederen inkluderer lærerne i skoleutviklingen for å kunne nå de mål som er prioritert. Ved å ha fokus på skolen som lærende, har lærerne mulighet til å kunne utvikle samarbeidsbaserte arbeidsformer og systematisk evaluering (Helle 2006).

Forskning viser også at på skoler der de har lyktes med skoleutvikling, har det vært jobbet mye med å få til en felles tenkning slik at det skolen satser på føles forpliktende for alle (Dale

and Wærness 2006). Selve utfordringen i dette ligger i at både rektor og lærerne må selv erkjenne behovet for endring.

4.4 Lærerrollen i en lærende organisasjon

Lærerne har et selvstendig ansvar for sin profesjonelle yrkesutøvelse. Den profesjonelle lærer har elevens læring i fokus og utnytter det handlingsrommet som er til enhver tid er til stede for å fremme best mulig læring. Å reflektere over egen og andres praksis også i en teoretisk sammenheng er derfor grunnleggende i en lærers arbeid. Å tenke/arbeide systemisk både individuelt og i kollegiet i stedet for å ha fokus på enkelthendelser gir felles kompetanseheving og økt bevissthet om den gode praksis (Helle 2006).

Å være profesjonell betyr også at man begrunner pedagogiske valg ut fra arbeidets art. Læreres organisering av undervisningen må være da pedagogisk begrunnet og ikke være forankret i den enkeltes lærers personlige agenda.

Man velger også i stor grad selv om man vil være en brikke eller aktør i et kollegium. Dale og Lindvig viser til at en engelsk teolog og filosof, Ricard Waterly engang sa at vi har ikke bare ansvar for det vi gjør, men også for det vi unnlater å gjøre. Som brikke inntar man rolle som offer uten ansvar og innflytelse og begrunner hele tiden uønsket atferd som noe man ikke har innflytelse på (Dale, Lindvig et al. 2005). For å kunne være en del av en lærende organisasjon må man innta aktørens rolle som aktiv, medansvarlig og handlende. Det er rektors oppgave å lede dette pedagogiske arbeidet og gi rom for aktøren slik at samhandling skjer.

4.5 Effektiv undervisning

Det har i de senere år vært gjennomført flere kunnskapstester blant grunnskoleelevene i Norge. Tester både på nasjonalt, så som nasjonale prøver, og internasjonalt plan/nivå, så som PISA og TIMSS. Felles for disse er at politikernes forventninger til resultater ikke er innfridd. Landets elever skårer kunnskapsmessig for lavt i forhold til andre lands elever (Fevolden and Lillejord 2005; Dale and Wærness 2006). Sentrale myndigheter forventer et større læringsutbytte i fremtiden, og diskusjonen om effektive skoler ble introdusert via Meld.St. 30. I denne diskusjonen støtter kunnskapsdepartementet seg også til forskning som poengterer viktigheten av kontinuitet og planmessighet for elevene for å øke læringsutbyttet (Kunnskapsdepartementet 2003 – 2004).

PISAundersøkelsen ble gjennomført første gang i 2000, og har siden den gang vist nedgang i norske elevers ferdigheter - innen de områdene undersøkelsen måler. I 2006 oppnådde norske

elever laveste kompetansenivå i lesing siden målingen startet. Denne trenden har nå snudd og norske elever presterer nå bedre. Resultatene fra PISA satte fortgang i arbeidet med å etablere nasjonale systemer for å måle kvaliteten i norsk skole.

Effektive og gode skoler har rektorer som er målrettet og med evne til å dele eierskapet med lærerne. Involvering av både lærere og elever i driften av skolen blir da naturlig og gir eierskap for alle. Det legges vekt på kollektive regler og lærere som gode rollemodeller. (Birkemo and Bonesrønning 2006).

4.6 Kunnskapsproduksjon

Det rettes oppmerksomhet mot at jo mer meningsfylt skolen oppleves av eleven, jo større læringsutbytte er det mulig å oppnå. En av de viktigste faktorer for elevens faglige utvikling er m.a.o. de prosesser som foregår i klasserommet. Så lenge en velstrukturert, prestasjonsorientert og effektiv undervisning er nøkkelfaktorer må lærerens arbeid dreies i så retning (Birkemo and Bonesrønning 2006). En sentral oppgave for læreren som leder vil da være å ta valg og beslutninger med grunnlag i mest mulig sikker viten. Dette vil sikre en kunnskapsbasert praksis i klassen og i skolen (Kunnskapsdepartementet 2009 - 2010).

Alle deler av utdanningssystemet må møte den enkelte elevs behov på en god måte. Dette ansvaret hviler ikke på enkeltaktører i utdanningssystemet alene, men fordrer gode, kunnskapsbaserte styringssystemer nasjonalt og lokalt, god ledelse på alle nivåer og nødvendige rammebetingelser for god praksis (Kunnskapsdepartementet 2006-2007).

Peder Haug, leder av evalueringen av reform 97, problematiserte begrepet "ettergiveness" (Haug 2004). Ettergiveness er også problematisert og diskutert i "*Vurdering og læring i en elevaktiv skole*" (Dale and Wærness 2006). Der blir det pekt på hvilke prosesser som kan motvirke handlinger der en ikke lenger bryr seg om eventuelle motsigelser mellom intensjoner og hverdagsrealiteter.

Å skape en felles kultur for hvordan man opptrer i forhold til elevene kan oppleves som tålmodighet satt i system. Det er menneskelig å ta snarveier, men rektor har ansvar for at denne refleksjonen er levende og forpliktende. Rektor må også ansvarliggjøre lærerne i forhold til planlegging- og vurderingsarbeidet ved løpende å etterspørre både plan og resultat.

4.7 Likeverdig opplæring

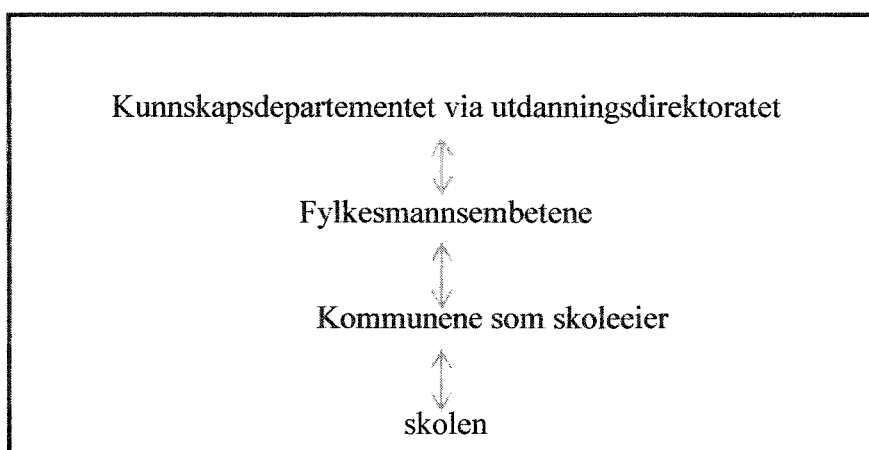
Synet på likeverd, der skolen ikke begunstiger enkelte elever på bekostning av andre, er også et spørsmål om verdier og skolens holdning til disse. Meld.St. nr. 16 (2006- 2007) *Tidlig innsats for læring*, poengterer at regjeringens mål er at flere enn i dag skal lykkes i å nå sine mål og at utdanningssystemet ikke skal videreføre eller forsterke sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet 2006 - 2007). Likeverdig opplæring blir aktivt å etterstrebe at alle elevene blir møtt ut fra sine evner og sitt nivå. Grunntanken er at ulike elever med ulike bakgrunn må behandles forskjellig for å kunne nå sitt potensial (Fevolden and Lillejord 2005). Skolen må ha kultur for å yte mer hjelp og støtte til de som trenger det mest for at alle elever skal få samme læringsutbytte. For å sikre likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling.

I dag anerkjenner vi at hver enkelt elev er et selvstendig individ med sine helt spesielle behov og evner. Elevene skal involveres i planlegging av eget arbeid som også inneholder refleksjon om egen måloppnåelse. Synet på elevens rolle er endret fra å være mottaker til deltaker i eget læringsarbeid. Læring er en aktiv handling som må komme fra eleven selv (Moos 2003). Opplæringsloven slår også fast at eleven skal være aktivt med i opplæringen (Kunnskapsdepartementet 1998).

4.8 Styringsdokumenter

Kunnskapsdepartementet har ansvaret for utforming av den nasjonale utdanningspolitikken. Nasjonale føringer blir sikret gjennom lover, forskrifter, lære- og rammeplaner. Utdanningsdirektoratet er det utøvende forvaltningsorganet som er underlagt Kunnskapsdepartementet med fylkesmennene som bindeledd til kommunene. Styringslinjen blir da:

Tabell 1



Læreplanen gir relativt stort handlingsrom til lokale aktører, ved tilsynelatende å være lite styrende mht. valg av konkret innhold og metodiske valg (Karlsen 2006). Disse valgene overlates primært til rektor og lærerne men også til skoleeier som bør gi mer konkrete rammer for valgene (Utdanningsdirektoratet (2008)). Via direktoratet sikrer kunnskapsdepartementet at den nasjonale utdanningspolitikken iverksettes, gjennomføres og videreutvikles slik at barn, unge og voksne i hele landet kan få en likeverdig og tilpasset opplæring i et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet 2006 – 2007). Retning i utdanningspolitikken ut over lover, forskrifter, lære- og rammeplaner kommer mye gjennom stortingsmeldinger og NOU-er. I denne oppgaven har jeg vist til flere av disse og betydningen departementet ønsker de skal ha i skolen (Kunnskapsdepartementet). I tillegg kommer da kommunens styringsdokumenter som gir de ulike kommunene sitt særpreg. Under kapittel 6: resultat og kapittel 7: Analyse, vil jeg komme tilbake til styringsdokumentene til kommunen som jeg har gjort mine undersøkelser i.

5.0 Design

Designet på oppgaven klargjør hvordan forskningen skal gjennomføres. Designet tydeliggjør strategiene som velges for å kunne svare på problemstillingen (Fuglseth and Skogen 2006).

Pedagogisk ledelse og systemisk arbeid er komplekst og mangesidet. Som forsker i denne oppgaven skal jeg forholde meg til både sentrale styringsdokumenter, skoleeier, rektor og det pedagogiske personalet. Jeg må også tenke på hvilken nytte undersøkelsen kan ha for videre arbeid med videreutvikling av undervisningskvaliteten i forhold til problemstillingen.

For å kunne komme "nær" nok i designvalget og metodevalget innenfor dette har jeg valgt et case studie design. Case studie designet er velegnet når vil studere fenomener slik de forekommer i den virkelige verden (Fuglseth and Skogen 2006). Designet egner seg også til bruk av ulike kilder og ulike former for datainnsamling. Case studiet enger seg også godt for bruk av multiple informasjoner, som igjen gir mulighet til trianguleringer. En triangulering gjør at data fra ulike metoder komplementerer hverandre, noe som igjen vil gjøre validiteten og reliabiliteten i undersøkelsen bedre.

I min forskning vil jeg kombinere metoder for å finne svar på problemstillingen. Det er viktig å få fram virkelighetsforståelsen til både rektor og lærerne, så både rektorperspektivet og lærerperspektivet blir tatt i betraktning. Det er en viss fare for at informantene forteller det de tror at jeg som intervjuer vil høre. Med å ha begge perspektivene (rektor og lærer) får jeg en sammensatt virkelighetsbeskrivelse. Intervju av disse to ulike gruppene samt dokumentstudier kan gi meg et bilde av skoles ønskede og faktiske praksis.

Casestudiet mitt vil være et sammensatt singelcase med flere analyseenheter. Utvalget mitt vil bestå av tre skoler. Ved disse skolene vil jeg gjennomføre likelydende studier. Dataene fra de ulike analyseenhetene vil utgjøre helheten i casen. Da jeg planlegger å intervju rektor og en teamleder på hver skole vil jeg få seks analyseenheter i tillegg til dokumentstudiene.

5.1 Plan for hvordan forskningen skal gjennomføres

Tabell 2

<p style="text-align: center;">Dokumentinnsamling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skolens virksomhetsplan • Styringsdokumenter fra skoleeier. • Lederavtalene. 	<p style="text-align: center;">Intervju</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rektor • Teamleder
<p>Skolene arbeider med sine styringsdokumenter gjennom evaluering på våren og justering ved skolestart. Innsamling i løpet av høstsemesteret etter eventuell justering.</p>	<p>Skolene bruker tid på høsten til å få etablert lærerteamene og rutinene til disse. Intervju gjennomføres midtveis i skoleåret når teamene er godt etablert.</p>

Hensikten er å studere hvordan rektor leder det administrative og pedagogiske arbeidet ut fra problemstillingen og om det har praktisk betydning for hverdagen til lærerne. Sett i lys av skoleutvikling vil resultatene være med på å sette fokus på denne delen av elevenes undervisningstilbud og oppgaven vil kunne brukes som et verktøy videre.

5.2 Begrunnelse for valg av informanter

5.2.1 Rektor

I teoridelen har jeg problematisert hvilke ulike former for perspektiver rektor tar i bruk i rollen som skoleutvikler. Rektor som inspirator og iverksetter blir da en viktig informant i forhold til fenomenet. Som en viktig premissleverandør for hvordan skolen som helhet forholder seg til fenomenet er det naturlig å velge rektor som et av mine intervjuobjekter fordi rektors praksis og tenking rundt uplanlagt lærerfravær vil være sentralt i oppgaven.

Da kunnskapsløftet ble innført i 2006 ble det også lagt til rette for kompetanseheving av skolelederne i "ledelse av skolen". De tre skolene jeg konsentrerer meg om befinner seg i samme kommune og i denne kommunen har alle rektorer gjennomgått denne type kompetanseheving.

5.2.2 Teamlederne

Teamlederne er medlemmer av skolens plangruppe. Det er plangruppen som, med rektor som leder, legger de fleste føringer for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen.

Teamlederne er også i den posisjon at de har størstedelen av arbeidet sitt i undervisning. Det betyr at de lever midt i problemstillingen og faktisk opplever hvordan fenomenet utøves i det daglige virke. Teamlederne vil derfor ha en todelt rolle. Den ene som lærer som utøvende pedagog og den andre som pådriver overfor de andre lærerne i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid ved skolen.

Under mitt forskningsarbeid kan det bli stilt spørsmål der en eller flere av informantene kan oppleve lojalitetskonflikt mellom det som forventes av pedagogisk praksis og faktisk virkelighet. Forventningene trenger ikke bare å komme ovenfra og ned, det kan like gjerne være nedenfra og opp. Lojalitet til de andre lærerne og ønsket om ikke å snakke nedsettende og negativt om sine kollegaer er en naturlig reaksjon. Dette vil jeg diskutere grundig med informantene. Den totale anonymiseringen av dataene som de kommer med må tydelig klargjøres i forkant. Det er også viktig for meg som forsker å etablere gode relasjoner til mine

informanter og derfor må jeg grundig planlegge min egen væremåte slik at jeg ikke blir oppfattet som ”kontrollør” av det pedagogiske arbeidet eller blir oppfattet som ”belærende”.

5.2.3 Dokumentinnsamling

Skolene har sin egen virksomhetsplan som beskriver både mål og verdier. Planen til den enkelte skole evalueres og justeres årlig. Ved starten av nytt skoleår vil konsekvensene av evalueringen som skjer om våren være en del av planen. Jeg vil studere disse for å se om den inneholder elementer som tar opp i seg problemstillingen min. Dette vil jeg også gjøre i forhold til kommunens styringsdokumenter.

Alle rektorene har lederavtaler. Med unntak av personlige utviklingsmål er hele avtalen offentlig tilgjengelig. Lederavtalen er styrende for rektors arbeid i egen virksomhet og kan sees på som en arbeidsinstruks rektor har med skoleeier. Lederavtalen utarbeides av rektor og skoleeier i fellesskap. På denne måten har rektor mulighet til å sette sitt personlige preg på avtalen.

Forskningsarbeidet mitt vil da konsentrere seg rundt tre rektorer og de skolene de er leder for. Ut fra det mener jeg at jeg vil være i stand til å få gode og riktige data om hvordan skoleleder påvirker undervisningen til den enkelte elev når uplanlagt lærerfravær inntreffer.

5.3 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Mitt forskningsprosjekt er å finne ut av skolens handlingsmønster via rektors ledelse når uplanlagt lærerfravær oppstår. Målet er å finne ut hvordan de ulike skolene praktisk ivaretar undervisningen når uplanlagt lærerfravær inntreffer.

Det første som måtte tas stilling til var hvilken metode som kunne føre til svar på problemstillingen. Ville en kvantitativ eller kvalitativ metode gi det beste resultat? Siden problemstillingen tar for seg den kvalitative ledelsen hos rektor fant jeg ut at en kvalitativ tilnærming vil kunne belyse fenomenet og få fram hvordan det erfares.

Ved en kvantitativ undersøkelse ville jeg ikke få med meg de ulike nyanser hos informantene som et intervju kan fange opp. Dataene som vil komme fram ved en kvalitativ undersøkelse vil kunne være gjenstand for analytisk generalisering og ved å analysere likhetene og forskjellene kan en begrunnet vurdering si i hvilken grad funnene kan overføres til andre (Fuglseth and Skogen 2006).

Et annet typisk kjennetegn ved en kvantitativ undersøkelse er at man studerer et bredt utvalg for igjen kunne statistisk generalisere og trekke slutninger (Lund and Christophersen 2008). Utvalget mitt på seks informanter kan på ingen måte betegnes som bredt og dataene som kommer fram vil ikke kunne føre til statistiske generaliseringer.

Det vil bli nødvendig å gå i dybden i forhold til skolens struktur og ledelse for å kunne reflektere rundt fenomenet. Ut fra en slik forutsetning vil en kvalitativ tilnærming være et naturlig valg. Det sentrale i en slik tilnærming er nettopp å få innsikt i hvordan praksis oppleves og hva det er som påvirker praksisen (Dalen 2008). Refleksjonene hos informantene krever at de får gitt tilkjenne så mye som mulig av praksis, både på ledelsesnivå og på lærernivå. Kjennetegnet på en kvalitativ undersøkelse er nettopp å få fram ulike beskrivelser av den intervjuedes subjektive opplevelser (Kvale & Brinkmann 2009).

Når man bruker en kvalitativ tilnærming på forskerspørsmål er hermeneutikken sentral. Den informasjonen som kommer fram under intervjuene må tolkes i den konteksten den gis i. Både gjennom intervjuene og dokumentstudiene vil det skje en fortolkning underveis.

Hermeneutikken gir innblikk og forståelse for at det ikke finnes en objektiv sannhet og at jeg som forsker vil være en del av tolkningsprosessen med mine fordommer og forforståelse. Jeg vil måtte hele tiden lete etter meningene i informasjonen jeg får. Tolkningen av informasjonen vil være påvirket av min egen rolle i intervjusituasjonen, hvordan jeg virker på informanten - og vis a -versa (Fuglseth and Skogen 2006).

Mitt forskningsprosjekt vil også ha en fenomenologisk tilnærming. Å være tro mot informantene og deres livsverden i den forstand at jeg må søke å beskrive verden slik den subjektivt oppleves ut fra informantens perspektiv. På den måten kan jeg ut fra å beskrive enkeltfenomener ha mulighet til å finne det fenomenets allmenne vesen (Kvale & Brinkmann 2009).

5.3 Ethiske refleksjoner

Generell forskningsetikk legger til grunn at forskere ikke skal drive forskning som fører til uforsvarlig risiko for folk eller samfunn. Forskning skal heller ikke utføres for å få bekreftet forutinntatte holdninger.

Det er viktig å opptre overfor informantene mine med respekt, åpenhet og likeverd. Ved å være åpen på hva forskningsoppgaven går ut kan jeg å bygge den fortrolighet som trengs for å

kunne gjennomføre intervjuene. Det vil alltid være en viss risiko for at negative konsekvenser for den enkelte informant er større enn nytteverdien av forskningen. Jeg må derfor være bevisst på at jeg setter informantene i en sårbar posisjon når de åpner seg og forteller om hverdagen sin (Dalen 2008).

For å sikre meg at deltakelsen er frivillig vil jeg vil poengtere at informantene til en hver tid har rett til å trekke seg fra prosjektet, uten negative konsekvenser. For helst å unngå en slik situasjon vil jeg bestrebe meg i å informere om alt som angår informantens deltakelse (Dalen 2008). De vil bli informert om forskningsoppgavens overordnede mål og designutforming. De vil bli informert om hva som offentliggjøres og hvordan informasjonen de kommer fram med vil bli behandlet.

Jeg vil anonymisere undersøkelsen. Ingen data som kan identifisere informantene vil bli avslørt. Det vil ikke komme fram navn, verken på informantene eller på skolen eller kommunen. Dette vil jeg være svært tydelig på. For å kunne opparbeide meg den fortrolighet som er nødvendig må dette være helt grunnleggende. Informantene skal være helt trygg på at opplysninger ikke vil kunne føres tilbake til dem selv (Kvale & Brinkmann 2009). Ved å være grunnleggende tro mot informantene ønsker jeg å oppnå at verdifull kunnskap ikke blir fortiet og værende i den private sfære (Dalen 2008).

5.5 Metode

5.5.1 Intervju

I case studiet som jeg skal gjennomføre har jeg valgt intervju som hovedmetode. Det kvalitative forskningsintervjuet som forskningsmetode er forskjellig fra en uformell samtale. Det ikke er en samtale mellom likeverdige parter. Som forsker er det jeg som styrer samtalen og velger tema. Det vil være et asymmetrisk maktforhold mellom meg som intervjuer og den som intervjues.

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side og med en overordnet målsetting om å produsere kunnskap om forskningsspørsmålet. Intervjuet er dermed forskjellig fra en samtale ut fra at det har en viss struktur og hensikt (Kvale et al., 2009).

Formålet mitt med intervjuene er tredelt. Jeg ønsker for det første å finne ut av rektors og teamleders ønsker for hvordan skolen skal være. For det andre vil jeg finne ut av hvordan skolene planlegger for å kunne komme fenomenet i møte. For det tredje vil jeg finne ut av hva som faktisk er praksis. I intervjuene vil også en eventuell meningsforskjell innenfor de tre områdene komme til uttrykk. Med tanke på å forstå hva som skjer, vil det i analysen bli viktig å se på likheter og forskjeller mellom de ulike skolene.

I følge Kvale (Kvale et al., 2009) består intervjuundersøkelsen av syv faser som følger en lineær utvikling. Tematiseringen av forskningsprosjektet vil materialisere seg ved å svare på spørsmålene *hvorfor*, *hva* og *hvordan*. Problemstillingen, teorigrunnlaget og dokumentinnsamling danner grunnlaget for de to første spørsmålene. *Hvordan* intervjuene utformes er avhengig av svarene på de to forutgående spørsmålene.

Mine intervju vil være semistrukturerte da det er vanskelig å se rekkevidden av hva jeg kan få av informasjon. Et semistrukturert intervju gir meg mulighet til å planlegge intervjuene inn mot problemstillingen. Det vil gi en effektiv innsamling av data da jeg unngår at samtalen går for mye utenfor det som jeg som forsker interesserer meg for. Jeg er ute etter informantenes faktiske opplevelser og refleksjoner over praksis og dermed vil intervjuene være primært beskrivende. Under utarbeidelsen av intervjuguiden klargjorde jeg for temaene og fasene som hører til ønsket, planlagt og faktisk praksis.

I planleggingen av forskningsoppgaven har jeg prøvd å skaffe meg den totale oversikten over arbeidet. Designvalget, valg av informanter og tidsperspektivet er gjort greie for. Etter at intervjuene er gjennomført har jeg transkribert, analysert og tolket dataene.

5.5.2 Dokumentinnsamling

Dokumentene må sees på som historiske kilder. Materialet ligger der på forhånd og er ikke produsert med tanke på forskningsoppgaven. Dokumentene har den fordelen at de ikke er influert av mitt engasjement og jeg har heller ikke påvirket innholdet.

Under tolkingen av dokumentene er det mulig å analysere på tre nivå. Det skriveren mente, det teksten selv avslører og det jeg legger inn i teksten. Ved å være bevisst den hermenautiske sirkelen vil jeg studere dokumentene i lys av den kontekst de er skapt i, mine forutsetninger og vis a versa (Fuglseth and Skogen 2006).

5.6 Operasjonalisering

Ved bruk av intervju og dokumentinnsamling vil jeg få studert problemstillingen min fra ulike vinkler. På den måten vil jeg få kunnskap som utfyller og styrker hverandre. Hensikten er å få fram både ønsket, planlagt og faktisk praksis og eventuell distanse mellom disse to.

Intervjuene vil jeg gjennomføre på arbeidsplassen til den enkelte informant. Etter transkripsjonene ble intervjuene meningskodet for å kunne oppdage likheter og forskjeller informantene imellom. (Kvale et al., 2009). Uttalelsene som omhandlet likeverdig opplæring og organisering av samarbeidet ble satt i sammenheng med ønsket praksis.

Informasjonen som jeg fikk om planleggingarbeidet på skolene ble satt i sammenheng med planlagt praksis. Hva som skjer når uplanlagt lærerfravær oppstår og kommunikasjonen i etterkant av det ble koblet opp mot faktisk praksis.

Dokumentene kommer fra tre nivå; skolenivået, rektornivået og kommunenivået og ble også gjenstand for meningskoding satt opp mot praksisskillene. Det vil gjøre meg i stand til å se sammenhenger eller mangel på sådanne, både vertikalt og horisontalt.

5.7 Reliabilitet og validitet i intervjuforskning

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale et al., 2009). Vil resultatet av forskningen kunne være almenngyldig i den forstand at det vil være mulig for andre forskere å kunne komme fram til tilnærmet samme resultat. I kvalitativ forskning er det vanskelig å stille et slikt krav da både den enkelte informant og omstendighetene endrer seg. Dette er spesielt viktig å ha fokus på slik at reliabiliteten til meg som forsker, både under intervjuet, ved transkriberingen og i analysen er best mulig ivarettatt. Grundig forberedelse og detaljert beskrivelse av hvordan undersøkelsen gjennomføres blir da et mål for reliabiliteten av forskningsprosjektet. Det vil gjøre det mulig for en annen forsker å kunne gjennomføre et likelydende prosjekt (Dalen 2.opplag 2008). Jeg har i så stor grad som mulig tilstrebet å gi en så detaljert beskrivelse av hva jeg har gjort slik at forskningen min vil være etterprøvbare av andre.

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale et al., 2009). Den sier også noe om hvorvidt informantene gir svar på det som jeg ønsker å finne ut av. Jeg ønsker å få sannferdige og ærlige svar. Intervjuformen krever

fortrolighet og det styrker validiteten i fortolkningen av informantens uttalelser dersom man oppnår å skape denne fortroligheten (Dalen 2.opplag 2008). For å oppnå dette krever det at jeg informerer intervjupersonene godt i forkant om prosjektet, definerer begreper og forbereder dem på tema. Sannsynligheten for høy validitet i intervjusituasjonen da øke. Det vil gi seg uttrykk i at intervjuene faktisk reflekterer de variablene som jeg ønsker å vite noe om. Det er viktig at informantene ikke svarer det de tror jeg vil høre.

5.8 Kritiske innvendinger for metodevalg

Kvale viser til ti typiske innvendinger mot intervjuforskning som vitenskapelig metode (Kvale et al., 2009). Innvendingene går ut på at resultatene blir for subjektive, personavhengige og ensidige. Det er ikke mulig å generalisere fordi det er for få intervjupersoner og det stilles også spørsmålsteget ved forskerens førforståelse og påvirkningskraft i intervjusituasjonen. Alle disse innvendingene kan brukes om mitt forskningsprosjekt.

Når jeg likevel har valgt forskningsintervjuet som metode er fordi jeg mener at intervjuet vil klare å fange opp nyansen mellom planlagt, faktisk og ønsket praksis. Med et såpass lite antall informanter er det fare for at den ytre validiteten kan svekkes. For å motvirke dette er må planleggingen av prosjektet og struktureringen av analysearbeidet være grundig. Jeg har derfor analysert på de ulike skolene hver for seg. Mine forhåpninger er at jeg har beskrevet situasjonen i konteksten til de ulike skolene. Til slutt har jeg trukket fram likhetene og forskjellene skolene imellom.

6.0 Resultater

For å ivareta informantenes anonymitet vil alle bli presentert med pseudonymer:

Tabell 3

Skole A	Skole B	Skole C
Rektor A	Rektor B	Rektor C
Teamleder A	Teamleder B	Teamleder C

Rektor og teamleder med samme bokstav kommer fra samme skole.

Intervjuene ble foretatt på den enkeltes skole, med unntak av ett rektorintervju. Det ble foretatt utenfor skolen. Alle intervjuene hadde en ramme på en skoletime (45 min).

Informantene var forberedt og hadde satt av tiden til dette. Rammen rundt intervjuene var rolig, det var ingen forstyrrelser underveis og mitt inntrykk var at intervjuene ble holdt i en hyggelig tone.

6.1 Skole A

6.1.1 Likeverdig opplæring

Det første jeg spurte om på intervjuene var hvilket forhold informanten hadde til begrepet "likeverdig opplæring" og om temaet hadde vært til diskusjon i kollegiet.

Rektor A mener at likeverdig opplæring har vært diskutert i plangruppen i forbindelse med lærerfravær. Det har blitt diskutert hvilke elever et eventuelt fravær skulle gå ut over. På skole A er det i hovedsak teamleder som reorganiserer skoledagen når det inntreffer uforutsett lærerfravær. Dersom inspektør eller rektor trekkes inn dette arbeidet er det fordi fraværet av lærere er så høyt at det må settes inn ekstern vikar. i Rektor A mener at forståelsen for at læringstilbudet skal være mest mulig jevnt blant elevene er ganske klar både hos teamlederne, inspektøren og seg selv. Det er ikke sånn at noen elever skal få et bedre undervisningstilbud på bekostning av andre.

Teamleder A mener også at et jevnt læringstilbud er det gjennomgående synet på skolen. Temaet har ikke vært diskutert i plenum men er jevnlig oppe i teamet. I forhold til likeverdig opplæring hadde teamleder A mest fokus på tilpasset undervisning og elvenes forskjellige forutsetninger og muligheter for tilrettelagt opplæring . Denne delen av diskusjonen har i hans team endt opp med at enkelte elever har tilrettelagte arbeidsplaner selv om de ikke har enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp.

6.1.2 Det organiserte lærersamarbeidet

Jeg var interessert i å vite hvordan skolen hadde organisert samarbeidet lærerne seg imellom og samarbeidet mellom rektor og lærerne. Jeg var også interessert i innholdet i samarbeidet.

Alle lærerne på de ulike skolene tilhører et team ut fra hvilke klassetrinn de underviser på. Teamet har en fast teamleder og størrelsen på teamene varierer fra fem til åtte medlemmer. Skolene har definert noe av den arbeidsplanfestet tiden til lærerne som teamtid der teamet møtes. Felles for alle tre skolene er også at de har plangruppe. Plangruppen består av rektor, skolens teamledere og undervisningsinspektør. Plangruppen blir sett på som skolens pedagogiske utviklingsgruppe.

På skole A har hele personalet felles møtetid en time i uken. Denne fellestiden styres og ledes av rektor og brukes til samarbeid på tvers av teamene. Satsingsområdene som er adferdsprogrammet PALS, grunnleggende ferdigheter og vurdering er da i fokus. Disse møtene skrives det ikke referat fra. Likeverdig undervisning har ikke vært diskutert i lys av satsingsområdene.

Skolen har tidsfestet teamtid 10-15 minutt hver morgen før undervisningsstart og en time hver uke etter undervisningstid. Rektor A mente at samarbeidet på teamene er personavhengig og at noen team får til å samarbeide bedre enn andre. Uansett evnen til samarbeid mente rektor at det i teamtiden er et for stort fokus på den praktiske organiseringen og for lite på fag. Faglige og fagdidaktiske diskusjoner blir ikke prioritert fordi lærerne har fokus på det praktiske arbeidet.

Fellestiden som er styrt av rektor mente også teamleder på skole A gikk til å arbeide med satsingsområdene. Den praktiske planleggingen på morgenmøtene har vesentlig gått ut på å reorganisere lærerne på grunn av uventet lærerfravær og å gjøre de siste forberedelser før undervisningen starter.

Teamleder A mente også at mye av teamtiden gikk til praktisk planlegging og koordinering. Sakslisten til det ukentlige teammøtet blir til i løpet av uken. Teammedlemmene skriver opp hva de ønsker å ta opp og teamleder har med seg saker fra plangruppemøtet. Det skrives også referat fra disse teammøtene slik at alle på teamet har mulighet til å vite hva som skjer selv om noen har vært forhindret fra å møte. Kommunen har intranett og referatene blir lagt ut på fellesområdet til skolen og er da tilgjengelig for alle ansatte på skolen.

6.1.3 Planlegging av undervisning

Jeg ønsket å få vite noe om hva som er felles planlegging og hva som er den enkelte lærers individuelle ansvar.

På skole A lager de planer for en uke av gangen. Til grunn for ukeplanene ligger halvårsplanene. Ukeplanene er forholdsvis detaljerte og er av den grunn en god dokumentasjon og plan for hva som skal gjøres i de enkelte timer. Rektor A har stor tiltro til kvaliteten på planleggingen og at det gjøres ordentlig arbeid, selv om det burde vært mer diskusjon om metode og undervisningsformer under planleggingen. Det kommer tydelig fram

i diskusjoner at lærerne også ønsker et større fokus på metode i samarbeidet. Rektor A ser at de ikke har lyktes så veldig godt med og at skolen har mye å gå på der.

Teamleder på skole A er også enig i at ukeplanene/arbeidsplanene er svært konkrete og detaljerte. Det gjelder både for hva som skal skje i den enkelte time og hva som er lekse til neste gang. Det er bestemt at målene for elevene, hva de skal ha lært i løpet av uka, skal være med på planen. Det er den enkelte lærer som i hovedsak planlegger for sine timer og det er en felles forståelse at planleggingen skal være så detaljert at det skal være mulig for andre lærere å gå inn å overta timen uten å måtte planlegge fra bunnen av. Intensjonen er at detaljplanleggingen skal være lik for alle. Det er tatt opp og snakket om på fellesmøtene.

6.1.4 Hva skjer når lærer på kort varsel uteblir fra undervisningen?

Jeg ønsker å få kunnskap om hvilke prosedyrer som iverksettes. Med kort varsel mener jeg at det ikke er noen avtale om at man ikke kan komme. Kort varsel er f. eks at man blir fraværende fra den ene dagen til den andre eller må forlate arbeidet i løpet av dagen.

På skole A har rektor bestemt at den lærer som ikke kan komme, uavhengig av grunn, skal selv ringe til undervisningsinspektøren for å gi beskjed. Det blir ikke akseptert at meldingen går via andre. Inspektøren tar da kontakt med teamlederen for det teamet som rammes av fraværet. Det er teamleder som finner løsningene for hvordan de som er på jobb håndterer fraværet. Skolen bruker som hovedregel ikke eksterne vikarer. Dersom en lærer må undervise flere timer enn planlagt løses det ved at samme lærer underviser mindre en annen gang. En annen løsning er sammenslåing av to elevgrupper. Det hender også at inspektør tar noen timer eller at det blir hentet lærere fra andre team. Denne måten å praktisk håndtere fravær på vet alle lærerne om. Rektor A synes det fungerer svært bra og beundrer teamene for å være løsningsfokusert.

Teamleder på skole A har mye samme forståelsen for hvordan plutselig lærerfravær skal håndteres. De har ikke skrevet ned noe men har hatt diskusjoner på teamet for hvordan det skal løses. Teamleder A mener at teamet tenker at fravær ikke skal gå uforholdsmessig ut over enkeltelever eller grupper. Det betyr at noen ganger er det mest formålstjenlig at en enetime med en spesialpedagog utgår, og noen ganger slår de sammen grupper for at enetimen skal kunne gjennomføres. Dette klarer de i stor grad å gjennomføre da teamleder mener de har god oversikt over hverandres timer og elevene. Med god planlegging synes teamleder A også det

blir enklere å improvisere slik at tilbudet til elevene blir minst mulig skadelidende. Det kan forekomme, men det er svært sjelden at man opplever at timer ikke er planlagt siden det er en felles forståelse for planleggingen.

6.1.5 Kommunikasjon med den som har vært borte når arbeidet skal gjenopptas

Jeg var opptatt av å finne ut av kontinuiteten av undervisningen og om og da hva det er som sikrer overleveringen av hva som er gjort.

Rektor på skole A savner fraværsboken de hadde før. I den ble både planlagt og uplanlagt fravær skrevet inn. Den som gjennomførte timen skrev også om hvordan timen hadde vært og hva de hadde gjort. Denne boken er falt bort og i følge rektor er det bare blitt sånn. I dag overleveres timene ved at de snakker sammen. Rektor ser at det går greit men han ser at det var en kvalitetesikring å ha denne fraværsboken. Men, siden ukeplanene er såpass detaljerte og at disse stort sett blir fulgt av vikaren, fungerer muntlig overlevering også.

Teamleder på skole A mener de gjør det litt forskjellig. Noen ganger blir det skrevet ned hva som har blitt gjort og om det har vært noe spesielt som har dukket opp. Andre ganger snakker man bare med den som har hatt timen. Det er ingen felles forståelse på skolen hvordan dette bør gjøres, det er opp til det enkelte team å bli enige. Mange ganger blir det opptil vikaren å vurdere om det er nødvendig med skriftlig tilbakemelding. Teamleder ser også at det kan være ganske travelt og at vikaren derfor kanskje ikke prioriterer å skrive ned hva som skjedde i timen. Det går raskere med muntlig overlevering.

6.2 Skole B

6.2.1 Likeverdig opplæring

Det første jeg spurte om på intervjuene var hvilket forhold informantene hadde til begrepet "likeverdig opplæring" og om temaet hadde vært til diskusjon i kollegiet.

Rektor B har hatt det som diskusjonstema både i fellesfora og i plangruppen. Rektor B mener at skolen ennå har en lang vei å gå for å komme over til en forståelse av at alle elever er alles ansvar. Det er litt for mye "mine" og "dine" elever. Det igjen gjør at lærerne ikke involverer seg i andre læreres fravær. Det er mye bruk av ekstern vikar. Rektor mente at det har ført til at diskusjonen dreier seg mer om hva lærerne har "spart" skolen dersom ekstern vikar ikke settes inn, i stedet for hva som er til det beste for elevene.

Teamleder på samme skole mente at diskusjonen var i forbindelse med lærerfravær og i lys av hvilke elever som rammes. *Målet er at det skal rammes begge like mye.* – et utsagn både rektor B og teamleder B kom med. Når det er sagt har teamleder B størst fokus på elever med spesialpedagogiske rettigheter satt opp mot elever som ikke har disse rettighetene. På teamet har de, etter diskusjoner og vurderinger kommer fram til at enkelte elever uansett lærerfravær skal ha den hjelpen de er forespeilet. Dersom disse elevene mister sitt spesialpedagogiske tilbud vil det gå forholdsmessig mye mer ut over de enn de andre elevene når timeplanen omorganiseres.

6.2.2 Det organiserte lærersamarbeidet

Jeg var interessert i å vite hvordan skolen hadde organisert samarbeidet lærerne seg imellom og samarbeidet mellom rektor og lærerne. Jeg var også interessert i innholdet i samarbeidet.

På skole B er det satt av fire timer uken til teamarbeid. Timene er fordelt med to timer to ganger per uke. Teamtiden skal som minimum inneholde referat fra plangruppen og øving i adferdsprogrammet PALS. Rektor B mente teamtiden ellers går med til å lage ukeplan til elevene og samarbeid om undervisningen. Det har også vært mange diskusjoner i teamene om tidsbruk og oppgaver lærerne blir pålagt og ikke gitt tid til. Rektor B sin oppfatning er at teammøtene blir lite brukt til pedagogiske diskusjoner fordi lærerne synes de får for liten tid til det. Teamleder B mente at tidsrammen avsatt til teamarbeid for så vidt var stor nok, men de hadde for mye å gjøre i den. I teamtiden skal "alt" gjøres fra årsplaner, fagplanlegging, ukeplan til organisering av elever og lærere de enkelte dagene. Planlagt lærerfravær skal også vurderes og organiseres alt etter om det blir satt inn ekstern vikar eller ikke. Det blir skrevet referat fra møtene som blir gjort tilgjengelig for alle via oppslag. På den måten kan de som har vært forhindret fra å møte gjøre seg kjent med hva som er bestemt.

6.2.3 Planlegging av undervisning

Jeg ønsket å få vite noe om hva som er felles planlegging og hva som er den enkeltes lærers individuelle ansvar.

Skole B har også ukeplan med mål som alle elevene er kjent med. Rektor B ser på ukeplanen som en oversiktsplan som gjelder alle på trinnet da hele trinnet har lik ukeplan. Lærerne samarbeider om planen og den er en oversikt over hvilke fagmål man skal jobbe mot i den

aktuelle uken. Skriftliggjøring og grundighet ut over ukeplanen mener rektor B varierer svært fra lærer til lærer. Ut fra rektors kjennskap til undervisningen mener han at variasjonen i planleggingen og skriftliggjøring går helt fra planlegging og forberedelser ned til detaljnivå og til et overblikk over hva som står i læreboka. I forhold til sistnevnte opplever rektor B at lærer holder seg til den tradisjonelle læreboka og følger den side for side.

Teamleder på skole B opplever at planlegging foregår ulikt mellom teamene og også innad i teamene. Alle elevene har ukeplan med mål som det skal arbeides mot. Det er planleggingen ut over den som det blir opp til den enkelte lærer. På teamet til teamleder B går de gjennom metodevalg i de ulike fagene før de starter på et emne eller de lager seg arbeidsgrupper som gjennomfører et fag for alle elevene på trinnet. Planlegging alene skjer når man har gjennomføringsansvaret helt alene for hele trinnet. Lærerne velger selv om de vil, og i hvor stor grad, skriftliggjøre planleggingen. Det er blitt diskutert og oppfordret på teamet til teamleder A at planlegging av timene skal skriftliggjøres. Det betyr ikke at de andre teamene løser det på samme måte. Graden av planlegging og skriftliggjøring er mye opp til en selv og de en samarbeider på trinnet med. Teamleder B mener det er personavhengig av i hvor stor grad en lærer ønsker å være forberedt til undervisningen.

6.2.4 Hva skjer når lærer på kort varsel uteblir fra undervisningen?

Jeg ønsker å få kunnskap om hvilke prosedyrer som iverksettes. Med kort varsel mener jeg at det ikke er noen avtale om at man ikke kan komme. Kort varsel er f. eks at man blir fraværende fra den ene dagen til den andre eller må forlate arbeidet i løpet av dagen.

Om høsten på skole B går rektor gjennom hvilke rutiner som skal gjelde ved lærerfravær, både plutselig og planlagt fravær. Dersom en lærer ikke kan komme skal det ringes til inspektøren på skole B. Skolen har egen telefon for akkurat dette så alle vet hvilket nummer de skal ringe. Når inspektør har fått oversikt over fraværet er det han som skaffer vikar. Det er inspektør som tar avgjørelsen om klasser skal slås sammen eller om det skal hentes inn ekstern hjelp. Som oftest blir det brukt ekstern vikar. Inspektøren melder videre til teamleder B hvem som er borte og hvordan fraværet er tenkt løst. Den som er borte lager, dersom han kan, en grovkisse over hvilke timer han har og hva som skal skje. Teamleder B sier at ut fra det gjør vikaren etter beste evne det som er skrevet at de skal gjøre.

Selv om hovedregelen er at fraværende lærer blir erstattet har rektor og inspektør på skole B opplevd at det er noen team som har ønsket å løse fraværet innenfor teamet. Det mener de teamene gjør når de ser at undervisningen blir bedre for alle når det ikke kommer noen fremmede inn. Rektor B sier at han har et ønske å få endret praksis fra ekstern vikar over til en teamløsning. Rektor B tror at det vil bli bedre kvalitet på undervisningen, uansett hvem som er borte, at de som er igjen er kjent for elevene.

6.2.5 Kommunikasjon med den som har vært borte når arbeidet skal gjenopptas

Jeg var opptatt av å finne ut av kontinuiteten av undervisningen og om og da hva det er som sikrer overleveringen av hva som er gjort.

På skole B har de en vikarperm og i den skal det skrives hva som er gjort for hver time. Dette er skrevet ned og gjennomgått så vikarene vet hvordan de skal forholde seg til dette. Rektor B har ikke fått signaler på at dette ikke blir fulgt opp med unntak av et par ganger siste året. Da er det blitt tatt opp med den det gjelder.

Teamleder B er enig i at de har en vikarbok og at den skal brukes ved hver vikartime. Det hender likevel at etterarbeidet ikke er gjort av vikaren og da må lærer høre med elevene om hva timene er brukt til. Når dette skjer oppleves det som veldig frustrerende.

6.3 Skole C

6.3.1 Likeverdig opplæring

Det første jeg spurte om på intervjuene var hvilket forhold informantene hadde til begrepet "likeverdig opplæring" og om temaet hadde vært til diskusjon i kollegiet.

Rektor C mente de hadde hatt mange diskusjoner med elevenes krav på lik opplæring og like rettigheter som tema. Skolen har tatt utgangspunkt i lover og regler og diskutert hva som står der i forhold til likeverd og tilpassing med de rettigheter elevene har. Rektor C mente at de under slike diskusjoner kommer fram til felles forståelse for hvilket syn og holdninger skolen har til elevene. Rektor C mener at skolens felles holdninger er skriftliggjort i skolens virksomhetsplan gjennom skolens pedagogiske plattform.

Teamleder på skole C mente de hadde hatt diskusjoner rettet mot tilpasset og spesialpedagogisk undervisning. Han mente at skolen i større grad en før skjærer elever som har behov for spesialpedagogisk opplæring. Skolen har endret seg til å se på løsninger som i størst mulig grad ivaretar de svakeste elevene. Diskusjon om likeverdig opplæring for alle elevene visste han ikke om de har hatt selv om de var bevisste på at alle elever skal ha mulighet til å utvikle sitt eget potensiale.

6.3.2 Det organiserte lærersamarbeidet på skolene

Jeg var interessert i å vite hvordan skolen hadde organisert samarbeidet lærerne seg imellom og samarbeidet mellom rektor og lærerne. Jeg var også interessert i innholdet i samarbeidet.

Skole C har lærersamarbeid hver dag etter undervisningstid. To av dagene er avsatt til teamarbeid og en til fellestid. De to siste dagene styres av teamene og brukes til det de måtte ønske. Fellestiden ledes av rektor og teamtiden av teamleder. Rektor C mente at mye av teamtiden brukes til organisering av dagene, faglig innhold i timene og tilrettelegging for elevene. Dette skjer selv om teamene har fått beskjed om ikke å bruke så mye tid til å lage ukeplan men heller prioritere faglige og pedagogiske diskusjoner. Rektor C mente at en slik endring i innhold ikke er helt på plass ennå.

Teamleder C mente at teamtiden går med til å diskutere saker som kommer fra plangruppen pluss de sakene som teammedlemmene selv har skrevet opp. Det blir hengt opp ei liste på teamrommet og så kan man skrive på denne saker man ønsker å ta opp i teamet. Det går en del tid med til å diskuteres fag og organisering. Diskusjoner rundt elevgrupper og enkeltelever er også tema i teamtiden. De har en tanke om at det er "våre elever – ikke mine og dine". Da er det viktig at teamet har en lik forståelse og gjør likt for elever som trenger spesielle tiltak.

6.3.3 Planlegging av undervisning

Jeg ønsket å få vite noe om hva som er felles planlegging og hva som er den enkeltes lærers individuelle ansvar.

Teamene på skole C legger de ytre rammene av timeplanene fra uke til uke sammen. I utgangspunktet er det bare de tre hovedfagene (norsk, matematikk og engelsk) som har arbeidsplaner med målfokus fra uke til uke. Ut fra tema varierer det ellers gjennom året hvor mye de ulike andre fagene vektlegges i de ulike periodene. Periodens tema kommer også nedbrutt på ukeplanene for å motvirke at det blir kaotisk for de elever som trenger tydelig

struktur og rammer. Det gjøres også med hensyn til foreldrene og deres ønske om å kunne følge opp sine egen barn. Teamleder C mener de har god kultur for å se på elevene som ”våre” og ikke ”mine og dine”. Det er viktig at det planlegges ut fra lik forståelse, spesielt i forhold til elever som trenger spesiell oppfølging.

Når det gjelder planlegging av den enkelte undervisningstime er det faglærer som gjør dette alene. På skole C kan dette oppleves noe ensomt da det i hovedfagene bare er en lærer som har fagansvaret på sitt team. Likevel mener teamleder C at de er flinke til å samkjøre undervisningsoppleggene slik at alle vet hvem som skal gjøre hva. Han mener også at alle lærerne jobber svært nær hveandre, sånn at de vet mye om hverandres undervisning.

Rektor C mener mye av samarbeidstiden går med til å lage ukeplan selv om rektor mener at ukeplan er arbeid som faller innenfor den ubundne tiden og som er direkte forbeid til egen undervisning. Ledelsen ønsker heller at samarbeidstiden mer bør brukes til fagdiskusjoner og samarbeid om fag enn ukeplan. Rektor C ønsker at grunntonen i periodiseringen skal gjelde alle. For eksempel så trakk rektor fram lesing og lesestrategier. Dette er ikke bare norsklærers ansvar men noe som alle har ansvar for å ha fokus på i sin planlegging. Dette kan skolen bli flinkere til. Detaljnivået på forberedelse og planlegging av den enkelte time overlates til den enkelte lærer og rektor C mener at grundigheten av planleggingen er noe forskjellig fra lærer til lærer.

6.3.4 Hva skjer når lærer på kort varsel uteblir fra undervisningen?

Jeg ønsker å få kunnskap om hvilke prosedyrer som iverksettes. Med kort varsel mener jeg at det ikke er noen avtale om at man ikke kan komme. Kort varsel er f. eks at man blir fraværende fra den ene dagen til den andre eller må forlate arbeidet i løpet av dagen.

På skole C sier teamleder at de løser fravær av lærer intern på teamet. Fraværet blir meldt til rektor eller undervisningsinspektør for så å bli videreformidlet til teamleder. Teamleder C vurderer og fordeler arbeidsoppgavene på de lærerne som er tilstede. Det skal sendes en mail eller en sms om hva som er planlagt for dagen sånn at noen kan sette seg raskt inn i gjøremålene. Teamleder C mener de er flinke til det. Som tidligere nevnt er det et samarbeid i planleggingsarbeidet i forhold til tema og sånn sett har alle lærerne på teamet et eieforhold til arbeidsplanene som helhet. Det er de færreste som ikke har planlagt sin egen dag i forveien. Mailen eller sms-en i tillegg til at de kjenner hverandres ukeplaner gjør at det fungerer bra. Teamleder C mener det er kultur for å hjelpe til selv om det er fag som egentlig ikke er dine

egne. Rent praktisk blir elevgruppene som oftest slått sammen. Det skjermes noe for de elevene som har spesialpedagogisk tilbud. Det er ingen automatikk at det er disse timene som i sin helhet skal brukes til sammenslåing. Utgangspunktet for det er at elever med slike behov vil miste uforholdsmessig mye av sin undervisning dersom det skjer.

Rektor på skole C sier at beskjeden om fravær skal ringes inn til inspektør eller rektor. I forkant skal de helst ha snakket med teamleder også. Det forventes at den som ringer forteller eller mailer om hva som er planlagt for dagen. Både ledelsen og teamleder forventer at planene skal være så konkrete at det er mulig å gjennomføre. Rektor C mener det det kan være med på at elevene får god undervisning selv om det kommer andre som gjennomfører den. Det er rektors oppfatning at mindre grundige planlagte timer har mye større risiko i seg til å generere konflikter enn godt planlagte. Rektor C får av teamleder vite om hvordan teamet ønsker å løse dagen. Løsningen kan være at lærerne tar større grupper, eller at det blir lånt noen fra et annet team, eller at det blir satt inn vikar. De to siste løsningene velger rektor svært sjelden å bruke, kun i krisesituasjoner når storparten av teamet er fraværende. Hvert team har en fagarbeider knyttet til seg, så lærerne blir sjelden helt alene. Rektor C mener fagarbeideren er en ressurs i det generelle læringsarbeidet, han er med på planleggingsarbeidet og er godt kjent med ukeplanene.

6.3.5 Kommunikasjon med den som har vært borte når arbeidet skal gjenopptas

Jeg var opptatt av å finne ut av kontinuiteten av undervisningen og om og da hva det er som sikrer overleveringen av hva som er gjort.

Vikarer som er leid inn og ikke er fast på teamet rapporterer skriftlig etter en time. Når det er noen på teamet som har vært vikar snakker de seg imellom. Dette synes rektor på skole C er en smidig og gjennomførbar løsning både for vikaren og den som kommer tilbake og skal fortsette. Siden de jobber mye med tema så er det enkelt å slå sammen og gjøre det som er planlagt i ei stor elevgruppe i stedet for i ei mindre.

Teamleder på skole C er enig med rektor. Lærerne snakker sammen. Det er også sånn at som hovedregel er det fulgt opp det som er planlagt selv om noen er borte. Dette er mulig siden de arbeider så tett sammen i teamet og med samme tema.

6.4 Dokumentinnsamling

Dokumentene som er studert er kommunens skolestrategiplan, de enkeltes skoler virksomhetsplaner og rektors lederavtale med kommunen.

6.4.1 Virksomhetsplanene

I virksomhetsplanen for skole A blir skolens satsingsområder framholdt. Disse er adferdsprogrammet PALS, fokus på det å prestere, lesing og vurdering av eleven.

«Det er nødvendig med kvalitet i undervisningen og god oppfølging i hjemmet. Sammen må vi ha fokus på dannelsesaspektet og faglig utvikling. Vi skal ha sterkt fokus på resultater, med ulike metoder å måle resultatene på.»

Virksomhetsplanen forteller om hva og hvorfor skolens satser som de gjør. Hvordan det praktisk skal gjennomføres ut over retningslinjer gitt i opplæringsloven i forhold til vurdering problematiseres ikke.

For skole B fremholdes det i virksomhetsplanen at skolen skal være et sted der elevene trives og har mulighet til å utvikle selvstendighet og selvtillit. Skolen skal også legge til rette for god arbeidsinnsats. Satsingsområder er arbeid med adferdsprogrammet PALS og vurdering for læring. Skolens overordnede målsettinger:

«Vi bruker varierte arbeidsmetoder, undervisningsmateriell og læringsarena slik at opplæringen blir best mulig tilpasset den enkelte elev.»

Trinnene organiserer læringsaktivitetene slik at alle elevene får mulighet til å samarbeide og få etablert positive relasjoner til hverander samt at lærerressurser blir brukt best mulig til beste for elevene.»

I planen finner jeg altså skolens egne forventninger på overordnet nivå. Hva de ulike arbeidsmetodene består i og hvordan lærerressursene skal brukes problematiseres ikke.

Skole C fremholder i sin virksomhetsplan skolens pedagogiske plattform.

«Skolens arbeider etter et humanistiske elev og –lærings syn»

med elever som selvstendige, tenkende og reflekterende mennesker. Skolen vil legge til rette for at elevene skal ønske å lære og som har, og ser, behovet for veiledning. Skolens satsingsområder er vurdering i fag, elevmedvirkning og kartlegging. Praktisk gjennomføring blir ikke berørt i planen.

6.4.2 Lederavtalene

Lederavtalene til rektorene er likelydende for alle, med unntak av den enkeltes personlige utviklingsmål. Målene som rektor vurderes ut fra er tjenesteproduksjon, HMS/internkontroll, økonomistyring, verdier og etikk, medarbeiderskap, organisasjonutvikling og medansvar. I forhold til det som jeg forsker på mener jeg tjenesteproduksjon og organisasjonsutvikling er de to områdene med størst relevans.

Tjenesteproduksjon skal ha utgangspunkt i skolens virksomhetsplan og målet er å bruke den til god styring. Klasseledelse er fokusområde og:

«At gjennom god klasseledelse vil vi gi en god helhetlig skolehverdag».

Indikatoren er

«At vi har tilfredsstillende resultater, bl.a. via kartleggingsprøvene.»

Organisasjonsutvikling har som mål å justere og konfirmere alternative læringsarenaer, årshjul i forhold til opplæringslovens § 13- 10 og samarbeidet mellom grunnskolekontoret og den enkelte skole.

«Opplæringsloven § 13-10 og privatskoleloven § 5-2 pålegger skoleeier å ha et forsvarlig system for å vurdere om og følge opp at skoleeier etterlever opplæringslovverket. Skoleeier står fritt til selv å utforme dette systemet under forutsetning av det fyller kravet til forsvarlighet.»(Kunnskapsdepartementet 1998)

De personlige utviklingsmålene er rektors personlige og en intern avtale unndratt offentlighet, og er mellom grunnskolesjefen og rektor. Disse har jeg ikke tilgang til.

6.4.3 Kommunens skolestrategiplan

Med relevans til fenomenet som jeg forsker på er ord som «mål», «måloppnåelse», «livslang læring», «læringsutbytte» og «læringskompetanse» fremhevet i kommunens strategiplan.

Strategiplanen setter også fokus på :

«Engasjerte, nysgjerrige og motiverte elever og ansatte

Gode relasjoner mellom voksne og elever

God læringsledelse med tydelige forventninger

Elever som er aktive i eget og gruppas læringsarbeid»

Dette er det hva kommunen ønsker at skolene skal være for elevene og gir rektor ansvar for å gi planen et praktisk innhold via forventningen til:

«Ledelse som stiller krav, støtter og følger opp om en utvikling i tråd med vår visjon»

7.0Analyse

Oppgavens problemstilling er:

Hvordan påvirker skoleleder undervisningen når uplanlagt lærerfravær inntreffer?

Likeverdig opplæring er et nasjonalt mål og i sentrale styringsdokumenter ligger det som et overordnet prinsipp som dekker alle sider ved opplæringen. På skolenivå/individnivå handler det om opplæring tilpasset den enkeltes elev sine evner og forutsetninger.

Skolenes diskusjoner om likeverdig opplæring er med på å danne grunnlaget for hvordan skolene ser på seg selv og hvordan de ønsker at praksis skal være i forhold til likeverd også ved uplanlagt lærerfravær.

I dette kapitlet vil jeg analysere funnene jeg har i lys av fortolkningsrammene redegjort i teorikapitlet. De ulike forståelsesrammene som er pekt på i skolen som organisasjon vil også danne rammen for analysen. For å finne svar på problemstillingen har jeg valgt å se på skolene og rektors handlemåte i forhold til ønsket, planlagt og faktisk praksis.

Ønsket praksis i intervjuguiden kommer fram i forhold til diskusjonen som har vært i om likeverdig opplæring. Diskusjonen har fått fram tankene for hvordan skolen ønsker å se på seg selv, også ved uplanlagt lærerfravær. Både sentrale myndigheter, kommunen og skolen selv har ønsker for skolen som er nedfelt i ulike dokumenter.

I intervjuguiden kommer planlagt praksis fram i forhold til det organiserte lærersamarbeidet og planleggingen av undervisningen. Formen på planleggingen og resultatet av den sier noe om hvordan skolene planlegger for uforberedt lærerfravær.

Faktisk praksis kommer til uttrykk gjennom intervjuguidens temaer om hva som skjer på den enkelte skole når noen melder uplanlagt fravær. Hva som faktisk skjer er også tema når arbeidet skal tas opp igjen og det har funnet sted en eller annen form for kommunikasjon mellom den som har vært bort og den/de som har overtatt undervisningen.

7.1 Betydningen av kommunens dokumenter i forhold til uplanlagt lærerfravær

Overordnet styres og ledes skolene gjennom styringsdokumentene så som opplæringsloven, kunnskapsløftet og stortingsmeldingene. De sentrale styringsdokumentene preges av målstyring og visjoner og ønsker for hvordan rektor skal lede det totale arbeidet i skolen. Det blir opp til den enkelte kommune og rektor å fylle de med innhold for å oppfylle målene. Felles for alle skolene er også kommunes dokumenter siden kildene er fra samme kommune. De uttrykker kommunes visjon for hvordan skolene skal drives. Strategidokumentet har overordnede mål og ønsker for hvordan rektor skal lede det praktiske arbeidet på egen skole. Det er rektor på selvstendig grunnlag som skal fylle dokumentene med innhold. Innefor totaliten ligger også uplanlagt lærerfravær.

Lederavtalene er like for alle enhetene i kommunen og skiller lite på oppdrag. Det betyr at den inneholder de samme elementene for en sykehjemsbestyrer, en rektor eller en teknisk sjef. Kommunen er opptatt av tjenesteproduksjon, HMS/internkontroll, økonomistyring, verdier og etikk, medarbeiderskap, organisasjonutvikling og medansvar. Lederavtalen bærer preg av å være et rapporteringsverktøy for pålagte oppgaver som kommunen anser som viktige for å administrere de ulike enhetene på en faglig og økonomisk god måte. Her som i de andre dokumentene blir det rektors oppgave å fylle lederavtalen med innhold.

7.2 Skole A

7.2.1 Ønsket praksis på skole A

Diskusjonen om likeverdig opplæring er ledet av rektor A på fritt grunnlag uten forutgående føringer. Ved det lar han diskusjonen være selve verktøyet for å finne fram til de gode holdninger og meninger. Ved å myndiggjøre lærerne og å gi dem deltakelse og påvirkning har rektor A etter min oppfatning i det humanistiske perspektivet lagt grunnlaget for motiverte lærere (Bolmann & Deal 2004).

Teamene på skole A har med det fått frihet til å definere innholdet i begrepet likeverdig opplæring. Innholdet som lærerne har sluttet opp om er et resultat av en politiske prosessen som diskusjonen har vært. Teamleder A har fokus på å skjerme de svakeste elevene selv om både rektor A og teamleder A ønsker at diskusjonene som lærerne har i samarbeidstiden burde

hatt større fokus på metode og undervisningsformer som kommer alle elevene til gode, ikke bare de elever som trenger ekstra oppfølging.

Ved at Teamleder A har fokus på å skjerme de svakeste elevene tolker jeg ut fra det politiske perspektivet at resultatet av diskusjonen også en fordeling og bruk av ressurser. I lys av perspektivet har lærerne kjempet innad om å fordele ressursene, avveid ulike interesser og tatt en beslutning for hele organisasjonen (Bolmann og Deal 2004). Det politiske perspektivet peker også på at rektor ivaretar de fremforhandlede målene. Det gjør rektor A ved at han slutter opp om teamenes tolkning selv om han også har et noe annet ressursfordelingsaspekt. Utsagnet: «*Det er ikke sann at noen elever skal få et bedre undervisningstilbud på bekostning av andre*». Det tolker jeg dit hen at han ikke ønsker å ha fokus bare på de svakeste, men hele elevgruppen i forhold til lærerfravær.

7.2.2 Planlagt praksis på skole A

På skole A lager de planer for en uke av gangen. Ukeplanene/arbeidsplanene til elevene er svært konkrete og detaljerte og er også en plan for hva som skal gjøres i de enkelte timer.. Det gjelder både for hva som skal skje i den enkelte time og hva som er lekse til neste gang. Det er den enkelte lærer som i hovedsak planlegger for sine timer. Planleggingen skal være så detaljert at det skal være mulig for andre lærere å gå inn å overta timen uten å måtte planlegge fra bunnen av.

I lys av fortolkningsrammene er rektors ledelse av innholdet i planarbeidet å finne i det humanistiske perspektivet. Rektor A er ikke direkte involvert i planarbeidet og med det myndiggjør han lærerne og gir de all mulighet til påvirkning i måten arbeidet skal utføres på. Perspektivet peker også på at deltakelse og medbestemmelse gir motivasjon for videre utvikling og med medinnflytelse kommer fellesskapsfølelsen og gjensidig forpliktelse(Bolmann & Deal 2004).

Rektor A har bygd struktur for hvordan skolen som system skal opptre i forhold til varsling av fravær. Han har satt rammer for hvordan dette skal gjøres og det er kjent for personalet selv om det ikke er nedskrevet. Alle skal ringe for å varsle og rektor A er klar på at det skal meldes inn et opplegg for hva som er tenkt gjort. Ved å ha en struktur for varsling som følges, mener rektor at det er mulig å handle innefor korte tidsrammer. Sett ut fra fortolkningsrammene så

har planleggingen av undervisningen og varsling av uplanlagt lærerfravær et strukturelt perspektiv. Det er regler og standardprosedyrer som styrer hvordan varslingen skal gjennomføres og med det sikres det forutsigbare (Bolmann & Deal 2004). Perspektivet handler om å se strukturen som er grunnlaget for organisasjonen og peker på skolens strukturelle oppbygging i form av regler, pålegg, instruksjoner og lover. Strukturen støtter både rektor og lærerne i forhold til arbeidet med målet, som her er uplanlagt lærerfravær. (Helle 2007). Oppbyggingen av strukturen for varsling på skole A består av flere enkeltheter som tilslutt utgjør hele planen (Dalin 1994).

7.2.3 Faktisk praksis på skole A

Den direkte planleggingen av undervisningen involverer rektor A seg lite i. Som pedagogisk leder har han overlatt styring og arbeidet av planleggingen til teamene. På skole A har rektor stor tillit til at lærerne gjør en god jobb. Han mener at han har oversikt og kontroll på hva som skjer ved å følge med på ukeplanene til elevene.

Lærerne følger planen for varsling når det oppstår uplanlagt lærerfravær. Rektor gir uttrykk for at han og undervisningsinspektør, sammen med teamleder, derfor klarer å omstrukturere dagen til lærerne slik at alle elevene får undervisning. *«Rektor A synes det fungerer svært bra og beundrer teamene for å være løsningsfokuseret».*

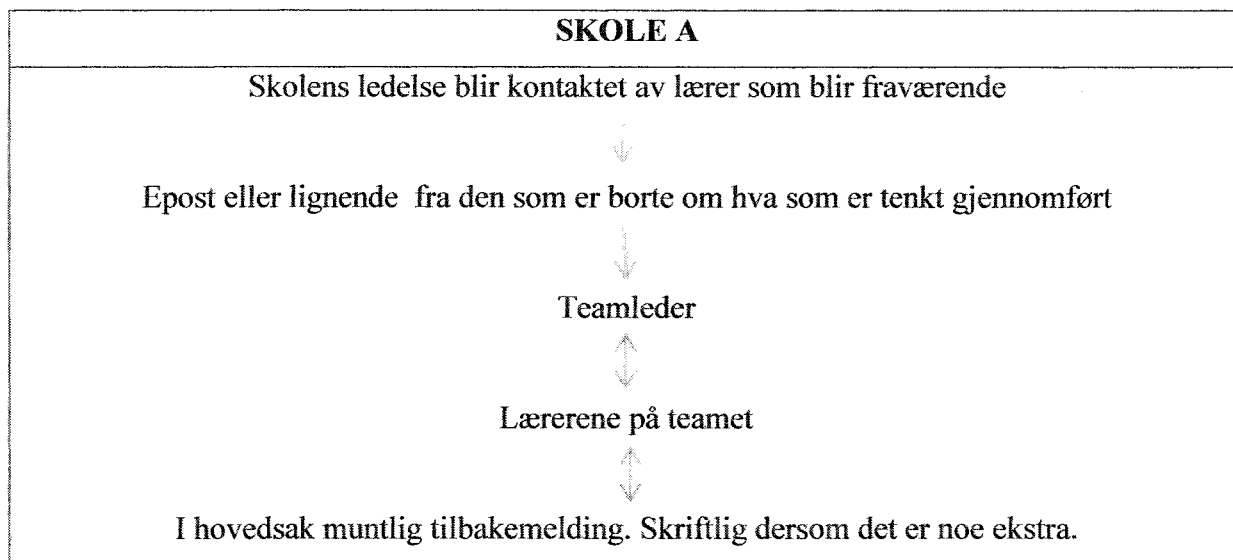
Strukturen på skole A er lagt opp til at teamleder har stort ansvar for å gjennomføre den daglige omstruktureringen. Skolen har som hovedregel at det ikke brukes ekstern vikar og at fravær skal løses innad i teamet. Teamleder A sier også at: *«de har god oversikt over hverandres timer og elevene. Med god planlegging blir det også enklere å improvisere slik at tilbudet til elevene blir minst mulig skadelidende».*

Kommunikasjonen i etterkant av et fravær foregår for det meste muntlig. Rektor A ser at det går greitt siden ukeplanene er såpass detaljerte og at disse stort sett blir fulgt. Teamleder A ser også at det kan være ganske travelt og at vikaren derfor kanskje ikke prioriterer å skrive ned hva som skjedde i timen. Det går raskere med muntlig overlevering.

Sett ut fra fortolkningsrammene så er det den strukturelle perspektivet som er bærende i hvordan rektor administrerer og leder prosessen som settes i gang når en lærer på kort varsel

melder at han ikke kan komme. Som rammefaktor kan man si at den strukturelle oppbyggingene er i samsvar med skolens mål for hvordan varsling av fravær skal gjennomføres og hvordan kommunikasjonen i etterkant gjennomføres. Den strukturelle rammen for skole A i forhold til uplanlagt lærerravær blir da:

Tabell 4



Det humanistiske perspektivet peker på at dersom rektor myndiggjør lærerne ved å gi de mulighet til påvirkning i måten arbeidet skal utføres på, vil han kunne få fram både god arbeidsmoral, tilfredsstillende og mening med arbeidet (Bolmann og Deal 2004). I det humanistiske perspektivet har Rektor A gitt teamene stor frihet til å definere innholdet i teamtiden, hva som skal vektlegges og hvordan oppgavene løses. «For å kunne være en del av en lærende organisasjon må man innta aktørens rolle som aktiv, medansvarlig og handlende. Det er rektors oppgave å lede dette pedagogiske arbeidet og gi rom for aktøren slik at samhandling skjer»(Dale, Lindvig et al. 2005).

Tabellen nedenfor gir en skjematisk oversikt over praksis til skole A:

Tabell 5

	REKTOR A	TEAMLEDER A
Ønsket praksis	<ul style="list-style-type: none"> - Et mest mulig jevnt læringstilbud til alle elevene. - Mer diskusjon om metode og undervisningsformer under planlegginge av undervisningen. - Gjenninnføre vikarboken ved Lærerfravær. I den skriver den som har overtatt timen om hva som er gjort og hva som har skjedd under fraværet. - Uplanlagt lærerfravær løses innad i teamet 	<ul style="list-style-type: none"> - Fokus på tilpasset opplæring og elever med spesielle behov. - Større fokus på undervisningsmetoder når undervisningen planlegges. - Lik detaljplanlegging av timer slik at det er enkelt for andre å overta undervisningen. - Uplanlagt lærerfravær løses innad i teamet.
Planlagt praksis	<ul style="list-style-type: none"> - Ukeplaner til alle elever. - Organisering av dagen og ukeplanlegging. - Plan for varsling. Teamleder gjør den praktiske omstruktureringen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ukeplaner til alle elever. - Detaljert planlegging av undervisningen. - Følge skolens plan for varsling. Gjennomfører omstrukturering.
Faktisk praksis	<ul style="list-style-type: none"> - Ukeplaner til alle elever og spesielt tilrettelagte planer for elever som trenger ekstra hjelp. - Læreren planlegger egne timer. - Følger skolens plan for varsling, teamleder gjennomfører omstrukturering. - For det meste muntlig kommunikasjon i etterkant av vikartimer. 	

Rektor A og teamleder A er samstemte i forhold til hva som faktisk skjer ved uplanlagt lærerfravær. Den planlagte praksisen følges og skolen som system handterer fenomenet i forståelse med hverandre. Rektor A kunne tenkt seg en ytterligere kvalitetssikring i forhold til kommunikasjon i etterkant ved at vikar skriftliggjør hva som har blitt gjort. Dette har ikke teamleder A fokus på. Han mener det fungerer fint med muntlig overlevering siden ukeplanene er svært detaljerte, alle lærerne jobber sammen og kjenner hverandre. Det politiske perspektivet poengterer at mål vokser fram som et resultat av en interessekamp (Dalin 1994).

Lærernes praksis med muntlig overlevering kan ses på som dette. Rektor A forholder seg til praksis og ivaretar med det teamleder A sitt syn på hvordan kommunikasjonen i etterkant gjennomføres.

7.3 Skole B

7.3.1 Ønsket praksis på skole B

Rektor B ønsker at forståelsen av likeverdig opplæring skal omfavne hele skolen og ikke bare innad i teamene. Rektor B opplever at han ikke har samme forståelse som teamleder B av likeverdig opplæring. I forhold til uplanlagt fravær ønsker rektor B at lærerne skal involvere seg i hverandres fravær og løse fraværet innad i teamet. Utsagnet fra rektor B: «*Det er litt for mye "mine" og "dine" elever*» tolker jeg at rektor mener at lærerne har et elevsyn som ikke omfavner alle elevene samtidig på skolen, men har innretning mot «sine egne». Teamleder B har størst fokus på elever med spesialpedagogiske rettigheter og at det ikke skal gå forholdsmessig mye mer ut over elevene når timeplanen omorganiseres. Selv om både rektor B og teamleder B uttrykker at: «*Målet er at det skal rammes begge like mye*» mener rektor B at lærerne mer diskuterer hva skolen «sparer» og hva lærerne må yte ekstra ved ikke å sette inn ekstern vikar ved lærerfravær. Teamleder B sier også at han hadde ønsket at det hadde vært mindre å gjøre i teamtiden.

I lys av det politiske perspektivet er det i mindre grad rektor B som faktisk bestemmer skolens mål. Teamleder ønsker, i motsetning til rektor, å videreutvikle systemet med ekstern vikar. Rektor B synes det går mye tid med på å diskutere hva de ikke har tid til. Målet er da blitt et resultat av en interessekamp for lærernes syn (Bolmann & Deal 2004). Teamleder uttaler i intervjuet at han synes det er «*mange forskjellige vikarer som er innom i løpet av året og kunne tenkt seg at skolen hadde noen faste vikarer som var tilgjengelige hele tiden*». Rektor B forholder seg til hvordan lærerne vil ha det ved å opptre slik lærerne vil - ønsket om å sette inn ekstern vikar.

7.3.2 Planlagt praksis på skole B

Som på skole A samarbeider også lærerne på skole B om å lage ukeplaner til elevene. Rektor B ser på ukeplanen som en oversiktsplan som gjelder alle elevene på trinnet.

Skriftliggjøring og grundighet ut over ukeplanen er den enkeltes lærers valg og rektor B mener det er stor variasjon i grundigheten av denne. Teamleder på skole B er enig med rektor B at planlegging foregår ulikt mellom teamene og også innad i teamene. Ut over det blir samarbeidstiden brukt til å lage årsplaner, fagplanlegging og organisering av elever og lærere

Rektor B sin tilnærming til innholdet i planarbeidet finner jeg her som på skole A i i det humanistiske perspektivet. Rektor B er ikke direkte involvert i planarbeidet og med det myndiggjør han lærerne og gir de all mulighet til påvirkning i måten arbeidet skal utføres på. Perspektivet peker også på at deltakelse og medbestemmelse gir motivasjon for videre utvikling og med medinnflytelse kommer fellesskapsfølelsen og gjensidig forpliktelse (Bolmann & Deal 2004).

I forhold til varsling av uplanlagt fravær har også skole B en struktur som er kjent blant lærerne. Lærer som ikke kan komme skal ringe til inspektøren. Det er inspektøren som avgjør om klasser skal slås sammen eller om det skal hentes inn ekstern hjelp. Som hovedregel blir det brukt ekstern vikar. Inspektøren melder videre til teamleder hvem som er borte og hvordan fraværet er tenkt løst og hvem som kommer som vikar. Den som er borte lager, dersom han kan, en grovskisse over hva som er tenkt gjort. Teamleder har i oppgave å sette vikaren inn i arbeidet før vikartimen starter. Kommunikasjonen i etterkant skal foregå ved at vikaren skriver i vikarpermen hva som er gjort.

Perspektivet ved skole B i forhold til planlegging av undervisningen og varsling av uplanlagt fravær er som skole A ut fra et strukturelt perspektiv. Også her handler det om å se strukturen som er grunnlaget for organisasjonens arbeid med uplanlagt lærerfravær. Perspektivet handler om å se strukturen og peker på skolens strukturelle oppbygging i form av regler, pålegg, instruksjoner og lover. (Helle 2007).

7.3.3 Faktisk praksis på skole B

Som pedagogisk leder har rektor B delegert arbeidet av undervisnings- planleggingen til teamene og involverer seg heller ikke i den direkte planleggingen av ukeplaner og undervisning. Ukeplanene er oversiktsplaner. Både rektor B og teamleder B ser at kvaliteten av den videre planleggingen den enkelte lærer gjør i forhold til egen undervisning er ulik. Rektor B uttaler at: *Skriftliggjøring og grundighet ut over ukeplanen varierer svært*

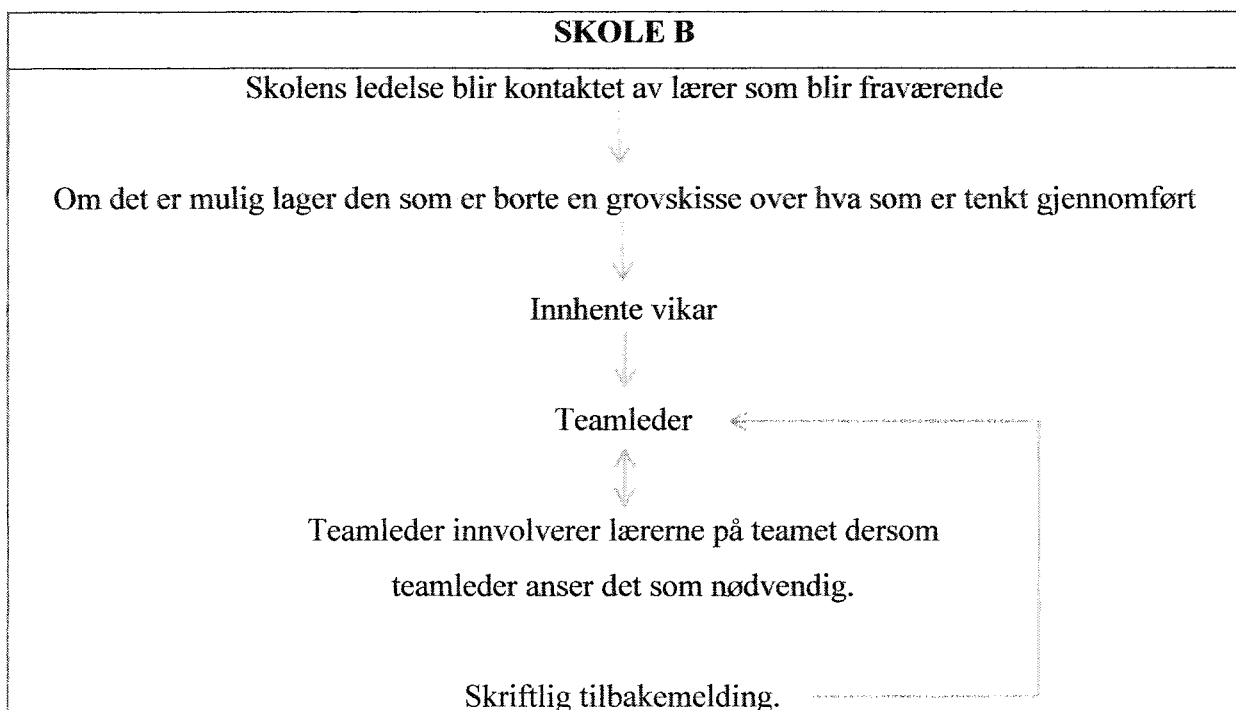
fra lærer til lærer. Teamleder B sier: ”det er personavhengig av i hvor stor grad en lærer ønsker å være forberedt til undervisningen” og at ” lærerne velger selv om de vil, og i hvor stor grad, skrifliggjøre planleggingen”.

I forhold til varsling når det oppstår uplanlagt fravær følger lærerene planen til skole B. Strukturen på skole B er lagt opp til at teamleder B har en tilretteleggerrolle overfor vikaren som kommer. Teamleder B hjelper vikaren med å gå gjennom hva som skal gjøres og å finne utstyr som vikaren trenger. Den som er borte har, dersom han kan, laget en grovskisse over hvilke timer han har og hva som skal skje. Finnes ikke denne grovskissen er det teamleder B som finner ut hva som skal gjøres.

Kommunikasjon i etterkant foregår skriftlig. Den som har hatt timen skriver i vikarpermen hva som er gjort. Glemmer noe det må læreren «koble seg på igjen» ved å få elevene til å fortelle hva som har skjedd.

Som på skole A mener jeg det strukturelle perspektivet er bærende for hvordan rektor B administrerer prosessen når en uplanlagt lærerfravær oppstår. Den strukturelle oppbyggingen er i samsvar med hvordan varslingen gjennomføres og hvordan kommunikasjonen i etterkant som oftest gjennomføres. Den strukturelle rammen og styringslinjen for skole B blir da:

Tabell 6



Det humanistiske perspektivet peker på at dersom rektor myndiggjør lærerne ved å gi de mulighet til påvirkning i måten arbeidet skal utføres på, kan det gi både god arbeidsmoral, tilfredsstillelse og mening med arbeidet (Bolmann & Deal 2004). Ut fra dette perspektivet ser jeg at rektor B har gitt lærerne stor frihet til å definere innholdet i teamtiden, hva som skal vektlegges og hvordan oppgavene løses.

Teamleder B forteller at lærerne synes har for mye å gjøre i teamtiden samtidig som de ikke ønsker mer av den, og det har vært mange diskusjoner om oppgaver og tidsbruk. Dette er en faglig uenighet mellom teamleder B og rektor B. Rektor B synes lærerne bruker for mye tid til å diskutere at det er for mye å gjøre. Strukturen innad i teamene er også så løs at lærerne velger selv hvor mye de vil involvere seg i teamarbeidet. Lærerne velger selv om de vil, og i hvor stor grad, skriftliggjøre planleggingen. Det oppleves som frustrerende når teamleder B må «finne på noe» når skriftlig planlegging mangler når uplanlagt lærerfravær oppstår.

Tabellen nedenfor gir en skjematisk oversikt over praksis til skole B:

Tabell 7

	REKTOR B	TEAMLEDER B
Ønsket praksis	<ul style="list-style-type: none"> - Større forståelse for at alle elevene er alles ansvar. - Fokus på pedagogiske diskusjoner i teamtiden i stedet for diskusjonen om tidsbruk. - Skriftliggjøring av undervisningsplaner. - Uplanlagt lærerfravær løses innad i teamet. - Bruke vikarpermen 	<ul style="list-style-type: none"> - Fokus på skjerming av elever med spesialpedagogiske rettigheter. - At det er færre oppgaver som skal løses i teamet. - Skriftliggjøring av undervisningsplaner. - Ønske om en fast vikar på teamet i stedet for mange tilfeldige. - At alle bruker vikarpermen
Planlagt praksis	<ul style="list-style-type: none"> - Ukeplaner til alle elever. - Organisering av dagen og ukeplanlegging. - Plan for varsling. Inspektør vurderer behov og tilkaller ekstern vikar 	<ul style="list-style-type: none"> - Ukeplaner til alle elever. - Organisering av dagen og ukeplanlegging. - Følge skolens plan for varsling. - Sette vikaren inn i arbeidet.
Faktisk praksis	<ul style="list-style-type: none"> - Ukeplan til alle elever. - Læreren planlegger egne timer. - Følger skolen plan for varsling. - Inspektøren tilkaller vikar og teamlederen setter vikaren inn i arbeidet - Skriftlig kommunikasjon i etterkant av vikartimer. 	

Det politiske perspektivet anerkjenner konflikter som en kilde til å få fram beslutninger og ønsket om makt for å få satt egne ideer ut i livet. Rektor B opplever at uttalte ønsker hos han ikke er de samme ønsker som lærerne har. Rektor B kommer også med utsagn som ”litt for mye mine og dine elever” og oppfatning om at lærerne ikke involverer seg i andre læreres fravær. Faktisk praksis viser at det er lærerne som definerer hva som egentlig skjer. Teamleder B vil også videreutvikle lærernes praksis med å få en fast vikar i stedet for mange tilfeldige.

7.4 Skole C

7.4.1 Ønsket praksis på skole C

Rektor C mener at skolen har felles holdninger i forhold til elevenes krav på lik opplæring og like rettigheter. Som bakgrunn for skolens resultat av diskusjonen er det tatt utgangspunkt i de lover og regler som skolen skal forholde seg til. Sett i forhold til de ulike perspektivene har diskusjonen et stulturelt preg da rektor C setter rammen for diskusjonen ut fra gjeldende lover og regler. Helle (2007) poengterer at målrettet arbeid må ha støtte i skolens struktur for at arbeidet skal kjennes meningsfylt. Som rammefaktor må strukturen derfor være i samsvar med målet.

Teamleder C mener de har god kultur for å se på elevene som "våre" og ikke "mine og dine". Det er viktig at det planlegges ut fra lik forståelse og teamleder C mener skolen har endret seg og skjerner de svakeste elevene bedre enn før. Løsningene som blir valgt i forhold til uplanlagt lærerfravær ivaretar disse bedre nå. Som fortolkingsramme peker det politiske perspektivet på diskusjonen som verktøy for å få fram egne interesser og få tatt beslutninger på vegne av hele organisasjonen. I lys av perspektivet har teamene avveid de ulike interessene til elevene og tatt en beslutning for hele organisasjonen (Bolmann & Deal 2004). Rektor C slutter opp om teamenes fortolkning som de mener er den beste måten å ivareta elevene på.

Teamene på skole C, i likhet med skole A og B, bestemmer i stor grad hva teamtiden skal inneholde. Rektor C ønsker likevel en endring i innholdet og vil dreie arbeidet mot faglige og pedagogiske diskusjoner til fordel for å lage ukeplan. Ukeplanarbeidet mener rektor C skal foregå i den ubundne tiden til lærerne. Dette blir stadig poengtert av rektor C overfor teamene. Teamleder C mener tiden går til å legge de ytre rammene for ukeplanene. Sett fra det politiske perspektivet så handler dette for begge parter, rektor C og teamleder C, om å få gjennomslag for egne interesser (Bolmann & Deal 2004). Maktfordelinge på skolen er igjen med å avgjøre hvilke mål som faktisk blir prioritert.

7.4.2 Planlagt praksis på skole C

Som de andre skolene samarbeider lærerne på skole C om å lage ukeplaner til elevene. Ukeplanene er et ytre rammeverk for hovedfagene norsk, matamatikk og engelsk og periodens tema som elevene arbeider med. Teamleder C mener at lærerne er flinke til å samkjøre

undervisningsoppleggene slik at alle vet hvem som skal gjøre hva. «*Siden alle lærerne på teamet jobber svært nær hverandre så vet de mye om hverandres undervisning*».

Rektor C er ikke direkte involvert i planarbeidet men har delegert dette til teamlederne og lærerne på teamene. I stedet for påbud og regler gir rektor C retningslinjer og veiledning for hva teamtiden skal brukes til (Bolmann & Deal 2004). Rektor C oppfordrer teamene om ikke å bruke så mye tid til å lage ukeplan men heller prioritere faglige og pedagogiske diskusjoner i stedet for å pålegge dem det. Det humanistiske perspektivet peker også på at deltakelse og medbestemmelse gir motivasjon for videre utvikling samtidig som det gir høyere arbeidsmoral (Dalín 1994). Teamleder fortelle da også at: «*Diskusjoner rundt elevgrupper og enkeltelever er også tema i teamtiden. De har en tanke om at det er "våre elever – ikke mine og dine"*». Perspektivet peker også på at deltakelse og medbestemmelse gir motivasjon for videre utvikling og med medinnflytelse kommer fellesskapsfølelsen og gjensidig forpliktelse (Bolmann & Deal 2004). Dreiningen fra ukeplanlegging til faglige og pedagogiske diskusjoner ser jeg i det politiske perspektivet som en prosess der skolen avveie ulike interesser og får tatt beslutninger på vegne av hele organisasjonen. Maktfordelingen mellom teamleder C og rektor C blir da en positiv faktor og en viktig ressurs for å få gjennomført det som makthaveren til enhver tid ser på som det beste (Bolmann & Deal 2004).

Strukturen rektor C har bygd opp i forhold til uplanlagt lærerfravær er kjent for alle på skolen. Fraværet blir meldt til rektor C eller undervisningsinspektør på skolen for så å bli videreformidlet til teamleder. Teamleder vurderer og fordeler arbeidsoppgavene på de lærerne som er tilstede. Den som er borte skal sende elektronisk oversikt over hva som er planlagt for dagen slik at andre kan sette seg raskt inn i gjøremålene. Kommunikasjonen i etterkant er at de snakker med hverandre.

Perspektivet ved skole C i forhold til planlegging av undervisningen og varsling av uplanlagt fravær har som de andre to skolene et strukturelt perspektiv. Også her handler det om å se strukturen som er grunnlaget for organisasjonens arbeid med uplanlagt lærerfravær (Helle 2007). Som på skole A og B er det også for skole C slik at reglene rundt uplanlagt lærerfravær sikrer forutsigbarhet og ensartethet. Standardprosedyrer er med på å sikre arbeidet og redusere avvik (Bolmann & Deal 2004).

7.4.3 Faktisk praksis på skole C

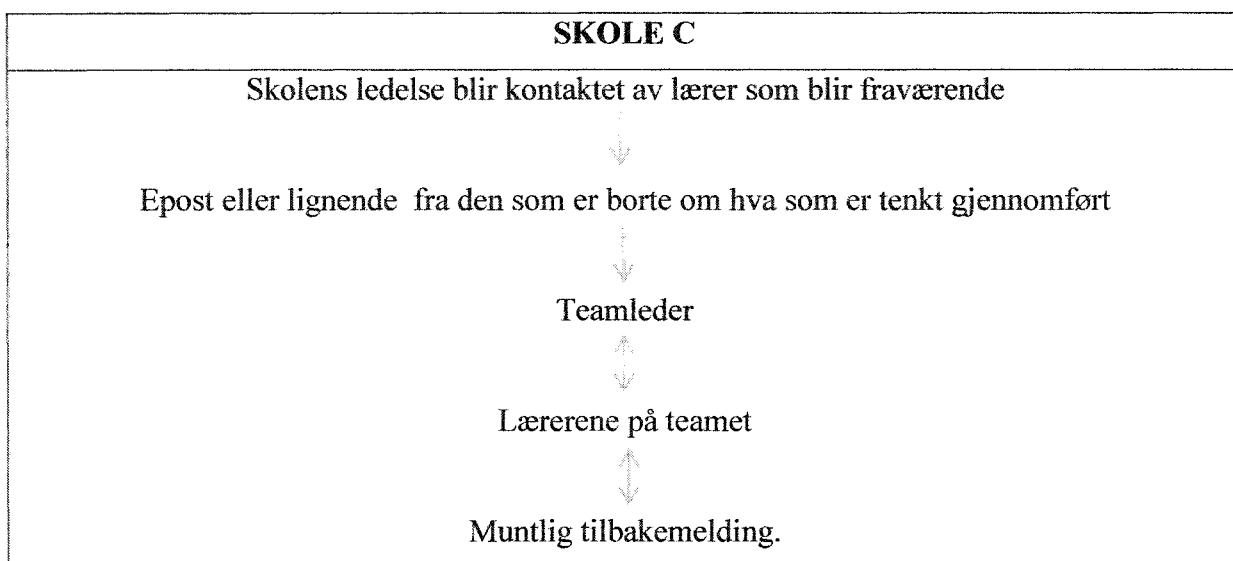
Som ved de andre skolene i denne undersøkelsen så innvolverer rektor C seg lite i direkte planleggingen av undervisningen. Som pedagogisk leder har han overlatt styring og arbeidet av planleggingen til teamene.

Skolen C har som hovedregel at det ikke brukes ekstern vikar og at fravær skal løses innad i teamet. Teamlederne har ansvaret for å gjennomføre omstruktureringen ved uplanlagt lærerfravær. Lærerne følger skolens plan for varsling og teamleder C mener de er flinke til det. *«Mailen eller sms-en i tillegg til at de kjenner hverandres ukeplaner gjør at det fungerer bra. Teamleder mener det er kultur for å hjelpe til selv om det er fag som egentlig ikke er dine egne»*. Både rektor C og teamleder C forventer at planene skal være så konkrete at det er mulig å gjennomføre. Rektor C mener det det kan være med på at elevene får god undervisning selv om det kommer andre som gjennomfører den.

Kommunikasjonen etterpå er slik at når det er noen på teamet som har vært vikar så snakker de seg imellom. Dette synes rektor på skole C er en smidig og gjennomførbar løsning både for vikaren og den som kommer tilbake og skal fortsette. Teamleder C er enig med rektor C. Lærerne snakker sammen. Som hovedregel er det også gjennomført det som er planlagt selv om noen er borte. Dette er mulig siden de arbeider så tett sammen i teamet og med samme tema.

Det strukturelle perspektivet er bærende også for hvordan rektor C administrerer prosessen når en uplanlagt lærerfravær oppstår. Den strukturelle oppbyggingen er i samsvar med hvordan varslingen gjennomføres og hvordan kommunikasjonen i etterkant gjennomføres. Den strukturelle rammen og styringslinjen for skole C blir da:

Tabell 8



I lys av det humanistiske perspektivet har Rektor C gitt teamene noe frihet til å definere innholdet i teamtiden, hva som skal vektlegges og hvordan oppgavene løses. «For å kunne være en del av en lærende organisasjon må man innta aktørens rolle som aktiv, medansvarlig og handlende. Det er rektors oppgave å lede dette pedagogiske arbeidet og gi rom for aktøren slik at samhandling skjer»(Dale, Lindvig et al. 2005).

På skole C er det en faglig uenighet og diskusjon mellom rektor C og lærerne om hva teamtiden bør inneholde. Rektor C ønsker å dreie innholdet til faglige og pedagogiske diskusjoner. Teamleder C ønsker at teamtiden også skal inneholde felles planlegging av ukeplaner. Det for å kunne ha lik forståelse og lik praksis spesielt for elever som trenger ekstra oppfølging.

Tabellen nedenfor gir en skjematisk oversikt over praksis til skole C:

Tabell 9

	REKTOR C	TEAMLEDER C
Ønsket praksis	<ul style="list-style-type: none"> - Elevene har krav på lik opplæring og har like rettigheter. - Prioritere faglige og pedagogiske diskusjoner i teamene i stedet for å lage ukeplaner til elevene. - Planlegging av ukeplaner og egen undervisning skal skje i ubundet arbeidstid. - Uplanlagt lærerfravær løses innad i teamet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fokus på skjerming av elever med behov for spesialpedagogisk opplæring. - Felles planlegging av ukeplaner - Samarbeid mellom lærerne for å ha lik forståelse og lik praksis for elever som trenger spesielle tiltak. - Uplanlagt lærerfravær løses innad i Teamet.
Planlagt praksis	<ul style="list-style-type: none"> - Ukeplaner til alle elever der grunntonen i periodiseringen skal komme fram i alle timene, ikke bare spesifikke fagtimer. - Forarbeid til egen undervisning legges til ubundet arbeidstid. - Plan for varsling. Teamleder gjør den praktiske omstruktureringen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ukeplaner til alle elever. - Organisering av dagen og ukeplanlegging. - Følge skolens plan for varsling. Gjennomføre omstrukturering
Faktisk praksis	<ul style="list-style-type: none"> - Ukeplan til alle elever. - Samarbeid om undervisningsoppleggene slik at alle de voksne vet hvem som skal gjøre hva. - Følger skolen plan for varsling, teamleder gjennomfører omstrukturering. - Muntlig kommunikasjon i etterkant av vikartimer. 	

Rektor C og teamleder C er samstemte i forhold til hva som faktisk skjer ved uplanlagt lærerfravær. Den planlagte praksisen følges og skolen som system handterer fenomenet i forståelse med hverandre. Den faglige uenigheten som er på skole C kommer til uttrykk for når de ulike arbeidsoppgavene skal gjøres. Rektor C ønsker å flytte noe av planleggingen av

undervisningen til lærernes ubundne arbeidstid for å ha tid til faglige og pedagogiske diskusjoner. Det politiske perspektivet poengterer at mål vokser fram som et resultat av en interessekamp (Dalin 1994). Lærernes praksis med felles ukeplanlegging kan ses på som dette. Rektor C forholder seg til praksis men bruker sin påvirkningskraft for å få til endring.

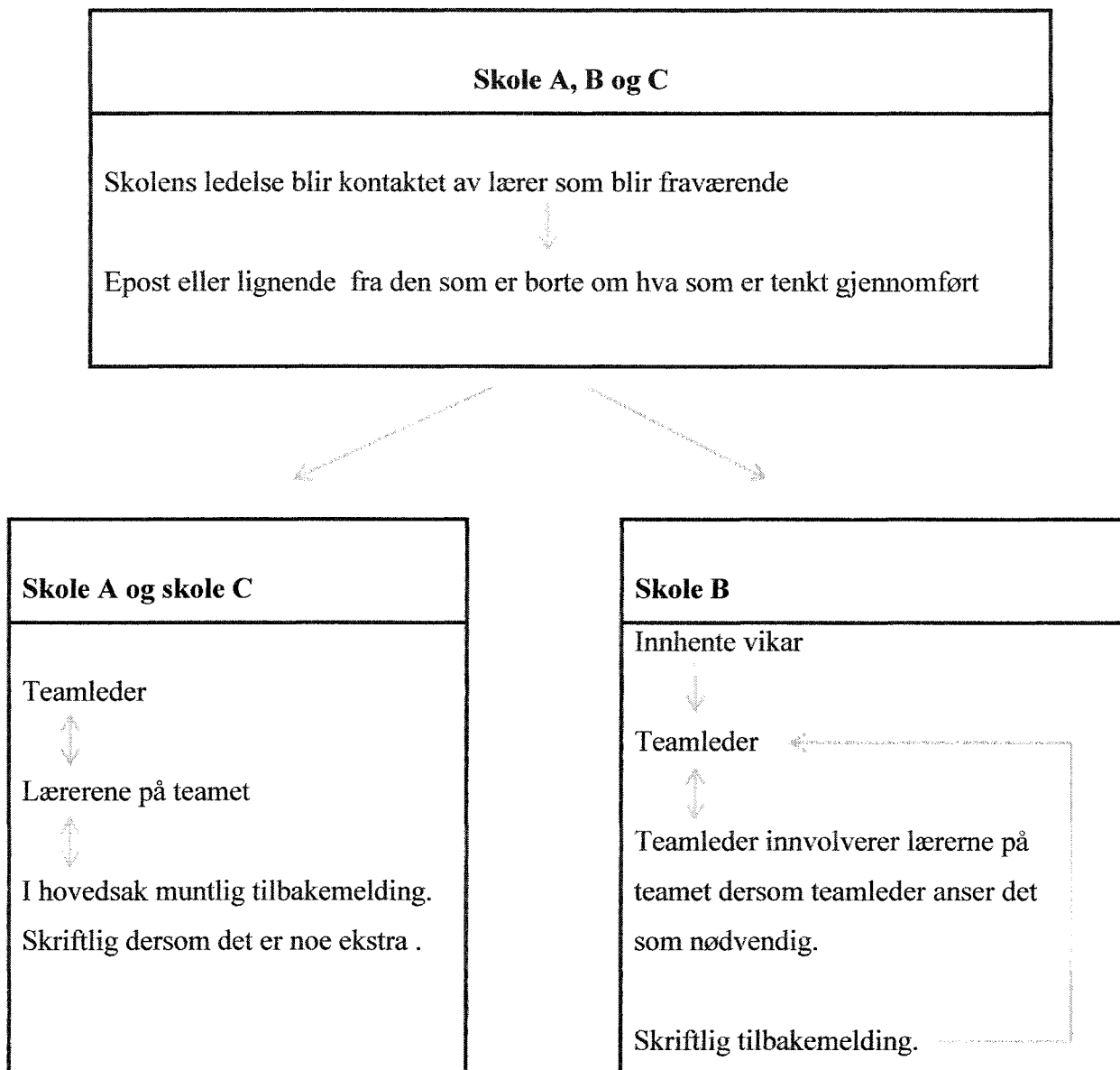
7.5 Likheter og forskjeller mellom skolene i forhold til uplanlagt lærerfravær

Alle tre rektorene har bygd strukturer for hvordan skolene som system opptrer i forhold til varsling av fravær. De har satt rammer for hvordan dette skal gjøres og det er kjent for personalet selv om det ikke er nedskrevet. Jeg forstår det dithen at det er viktig for rektorene at strukturen følges. Alle skal ringe å varsle og rektorene er samstemte på at det skal meldes inn et opplegg for hva som er tenkt gjort. Ved å ha struktur for varsling som følges, mener skolens ledelse at de har anledning til å handle innefor korte tidsrammer.

På skole B er ledelsen involvert i det praktiske i å finne en erstatter for den som er borte. Denne skolen bruker i hovedsak ekstern vikar. Rektor sier også at lærerne involverer seg lite i andre læreres fravær. Stukturen på skole A og C er lagt opp til at teamleder har stort ansvar for å gjennomføre den daglige omstruktureringen. Disse skolene har som hovedregel at det ikke brukes ekstern vikar og at fravær skal løses innad i teamet. Rektorene ved skole A og C gir uttrykk for at de, sammen med teamleder, klarer å omstrukturere dagen til lærerne slik at alle elevene får god undervisning.

Tabellen nedenfor viser likhetene og forskjellene i hantering av uplanlagt lærerfravær

Tabell 10



Som en ser så bruker rektorene to noe ulike måter å fordele roller og funksjoner på i varslingsarbeidet. På skole A og C har teamleder blitt tildelt ansvar og fått en framtrødende rolle for å finne løsninger innad i teamet. På skole B har rektor gitt teamleder en mer tilretteleggerrolle for vikaren. Det finnes unntak på skole B der fraværet blir handtert på samme måte som på de andre to skolene.

Det symbolske perspektivet er tydelig da handlingsmønsteret er noe som sitter i veggene på skolene i stedet for å være en skriftlig oppskrift. Nytilsatte lærere blir opplært i hva som har fungert godt og som blir betraktet som holdbart. Skolekoden sier som sagt noe om hva som skiller den ene skolen fra den andre. Det blir lagt vekt på å dyrke den eksisterende kulturen og

befestning av en kollektiv identitet. Her handler det om oss i felleskap, ikke jeg og du (Helle 2006). De gir trygghet og mening og er med på å legitimere og gi identitet til kollegiet.

8.0 Avslutning

Denne oppgaven hadde problemstillingen:

Hvordan påvirker skoleleder undervisningen når uplanlagt lærerfravær inntreffer?

Bakgrunnen for at jeg ønsket å gjøre en undersøkelse om hvordan rektor planlegger og leder skolen i forhold til uplanlagt lærerfravær, er fordi det nesten hver dag er det lærere som på kort varsel melder at de ikke kan komme til planlagt undervisning. Jeg går ikke inn på årsakene til at fenomenet oppstår, ikke virkningene av det, men hva som skjer og forståelsen av det. Rektor har, både som administrativ og pedagogisk leder, utfordringen med å oppfylle opplæringslovens krav om at elevene skal ha undervisning i alle timer. Jeg har søkt i bibliotekbasen BIBSYS og har ikke funnet tidligere forskning akkurat på dette området. Det ble derfor bli interessant å finne ut av hva som skjer i slike situasjoner.

Jeg ønsket å se hva som skjer ved uplanlagt lærerfravær og forståelsen av det ut fra rektors praksis og hva som ligger til grunn for handlingsmønsteret. Som administrativ leder har rektor ansvar for å tilby undervisning. Som pedagogisk leder blir ansvaret å gi undervisning som er tilfredsstillende. Jeg ville undersøke om det finnes forskjeller mellom disse to rollene og hva er styrende for de beslutninger som tas.

Undersøkelsen bestod av intervju av tre rektorer og tre teamledere. Jeg studerte også skolens virksomhetsplaner og kommunens skolestrategidokument. Det var sentralt å se på hva som er grunnlaget for praksis og i så måte er skolens syn på likeverdig opplæring viktig for skolens planleggingen. Det var også viktig å finne ut hvordan lærerne samarbeider om undervisningen og hvor involverte de er i hverandres planlegging. Skolene er organisert i team og rektorene har lagt strukturell rammer for teamarbeidet.

Undersøkelsen min viste at rektorene praktisk involverte seg lite i hvordan planleggingen av undervisningen foregikk. Sett ut fra det humanistiske perspektivet tolker jeg at rektorene har gitt lærerne et selvstendig ansvar for sin profesjonelle yrkesutøvelse som gir lærerne mulighet til påvirkning i måten arbeidet skal utføres på. Den profesjonelle lærer har elevens læring i

fokus og utnytter det handlingsrommet som er til enhver tid er til stede for å fremme best mulig læring.

Undersøkelsen viser at rektorene har to noe ulike tilnærminger til fenomenet «uplanlagt lærerfravær». På den ene siden har rektor A og C som hovedregel gitt teamene oppgaven med å løse fraværet innad i teamet uten å hente inn ekstern vikar. Undervisningen blir da gjennomført av lærere som kjenner både elevene og deres ukeplaner. Dette mener disse to rektorene er med på å kvalitetssikre undervisningen når det oppstår uplanlagt lærerfravær. «Rektor A har stor tiltro til kvaliteten på planleggingen og at det gjøres ordentlig arbeid, og synes det fungerer svært bra og beundrer teamene for å være løsningsfokuseret». «Rektor C mener det det kan være med på at elevene får god undervisning selv om det kommer andre som gjennomfører den»

Rektor på skole B har som hovedregel valgt å hente inn ekstern vikar. Rektor B ser at kvaliteten på undervisningen kunne ha vært bedre dersom lærerne hadde samarbeidet om fraværet og løst det intern på skolen/teamet. Skolen B sitt uttalte syn på likeverdig opplæring er innholdsmessig lik skole A og C. Konflikten mellom ønsket praksis og faktisk praksis på skole B oppstår når skolen også har kultur for å se på elevene som «mine» og «dine». Det kan være en grunn til at lærerne ikke involverer seg i andre læreres fravær. Rektor B ønsker å få dreid handteringen av uplanlagt lærerfravær til å bli løst innad i teamet. Dette ser rektor nå er iferd med å dreie noe da enkelte team på skole B noen ganger har prøvd å løse fraværet på samme måte som de andre to skolene i undersøkelsen.

9.0 Metodekritikk

Kvalitativ forskning brukes når man vil forstå et problem i stedet for å måle det. Min undersøkelse bestod i hovedsak av intervju med seks informanter. Det er langt færre enn det antall informanter som må til for å kunne generalisere funnene, noe som er typisk for metoden.

I etterkant av undersøkelsen ser jeg at dokumentinnsamlingen kunne vært fulg av et oppklaringsintervju. Et oppklaringsintervju kunne gjort betydningen av dokumentene tydeligere enn de ble. Jeg mener at undersøkelsen likevel er reliabel fordi gjennomføringen er nøye beskrevet. Målet var å skaffe nøyaktig og pålitelig informasjon om problemstillingen.

Undersøkelsen har størst verdi i beskrivelsen av hva som faktisk skjer og hvilke likheter og forskjeller som kommer fram. Funnene som går på rektors ledelse av skolen, både pedagogisk og administrativt er beskrivelser av hvordan akkurat disse rektorene leder og har nok størst relevans for de.

Resultatene og metoden som er valgt kan også få andre til å ville se på egen praksis både i forhold til problemstillingen eller andre problemstillinger som er relevante for skolen. Denne undersøkelsen belyste hva som faktisk skjer i organisasjonen ved uplanlagt lærefravær. Videre forskning rundt problemstillingen kan være elevens opplevelse av fenomenet og hvordan de opplever at det påvirker deres læring. I så måte hadde det vært spennende og gått dypere inn i problemstillingen. Tidtsaspektet gjorde at jeg valgte å se på fenomenet fra rektors ståsted.

Litteraturliste

- Birkemo, A. and H. Bonesrønning (2006). Kan skolen forbedres? Oslo, Unipub.
- Bolman, L. G., T. E. Deal, et al. (2004). Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L., Y. Lindvig, et al. (2005). Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet. [Oslo], Læringslaben forskning og utvikling.
- Dale, E. L. and J. I. Wærness (2003). Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: rom for alle - blick for den enkelte. Oslo, Cappelen akademisk forl.
- Dale, E. L. and J. I. Wærness (2006). Vurdering og læring i en elevaktiv skole. Oslo, Universitetsforl.
- Dalen, M. (2.opplag 2008). Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming. Oslo, Universitetsforl.
- Fevolden, T. and S. Lillejord (2005). Kvalitetsarbeid i skolen. Oslo, Universitetsforl.
- Fuglseth, K. and K. Skogen (2006). Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Oslo, Cappelen akademisk.
- Haug, P. (2004). Resultat frå evalueringa av Reform 97. Oslo, Noregs forskingsråd.
- Helle, L. (2006). Rom for handling: organisasjonslæring i skolen. Oslo, Universitetsforl.
- Helle, L. (2007). Læringsrettet vurdering. Oslo, Universitetsforl.
- Karlsen, G.E (2.utgave 2006) Utdannings, styring, marked. Oslo, Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. "Kunnskapsløftet." from <http://www.norway.gr/PageFiles/372262/Kunnskapsloftet.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet 18.05.13 . From <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kd.html?id=586>
- Kunnskapsdepartementet (1998, 31.04.13). "Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa." Retrieved 31.04.13, from <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>.
- Kunnskapsdepartementet (2003 - 2004, 06.08.2010). "Stortingsmelding 30. Kultur for læring." Retrieved 06.08.10, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>.

Kunnskapsdepartementet (2006 - 2007, 06.08.2010). "Stortingsmelding 16. Tidlig innsats for læring." Retrieved 06.08.10, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2006/tidlig-innsats-for-livslang-laring.html?id=439078>.

Kunnskapsdepartementet (2007 - 2008, 13.06.2008) "Stortingsmelding 31. Kvalitet i skolen" Retrieved 13.10.12, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

Kunnskapsdepartementet (2009 - 2010, 31.04.13). "St.m. 19. Tid for læring." Retrieved 31.04.13, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010/2.html?id=608026>.

Kunnskapsdepartementet (2010 -2011, 30.04.13). "Stortingsmelding 22. Motivasjon - Mestring - Muligheter". Retrieved 30.04.13, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20102011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>.

Kvale, S., S. Brinkmann, et al. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo, Gyldendal akademisk.

Lund, T. and K.-A. Christophersen (2. opplag 2008). Innføring i statistikk. Oslo, Universitetsforlaget.

Moos, L. (2003). Pædagogisk ledelse: om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner. København, Børsen.

Nilsen, M. G. o. B. S. (2008, 3.opplag). Ledelse av skoler i utvikling. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2011, 24.06.11) "Rundskriv Udir 01 - 2011" Retrieved 02.03.12 from www.udir.no/Upload/Rundskriv/2011/Udir-1-2011.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2008, 29.04.08) «Sentrale styringssignal og lokale strategidokument - første delrapport, 2008» Retrieved 18.05.13 from http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf?epslanguage=no

Vedlegg 1

Oversikt over tabeller brukt i oppgaven

Nr. 1	Styringslinjen mellom kunnskapsdepartementet og skolen
Nr. 2	Plan for hvordan forskningen skal gjennomføres
Nr. 3	Oversikt over informantene
Nr. 4	Strukturell ramme for skole A i forhold til uplanlagt lærerfravær
Nr. 5	Skjematisk oversikt over praksis til skole A
Nr. 6	Strukturell ramme for skole B i forhold til uplanlagt lærerfravær
Nr. 7	Skjematisk oversikt over praksis til skole B
Nr. 8	Strukturell ramme for skole C i forhold til uplanlagt lærerfravær
Nr. 9	Skjematisk oversikt over praksis til skole C
Nr. 10	Samlet oversikt for skolene i forhold til uplanlagt lærerfravær

Randi Solvær

Hellran 9

8011 Bodø

Bodø 17.januar 2011

Til intervjuobjekt

Jeg er student ved Universitetet i Nordland og arbeider nå med min masteroppgave. I den forbindelse ønsker jeg å dybdeintervjue noen rektorer og teamledere på ulike skoler.

Her er noe informasjon om oppgaven:

Problemstilling:

Hvordan påvirker skoleleder undervisningen når uplanlagt lærerfravær inntreffer?

Metode: Innhente data ved hjelp av dybdeintervju, 6 respondenter. Målgruppe for intervjuene er rektorer og teamledere i grunnskolen.

I denne sammenheng ber jeg om å få intervju deg. Intervjuformen vil være semistrukturert, hvor jeg ønsker at du som respondent skal komme med tanker, meninger og eksempler. Intervjuet vil vare om lag 45 minutter og vil bli tatt opp på diktafon og transkribert i etterhånd. Jeg trenger ditt samtykke til elektronisk opptak av samtalen.

Din deltakelse er frivillig og du har på et hvert tidspunkt rett til å kunne trekke deg. Det er ikke nødvendig å oppgi noen grunn. Alle opplysninger som jeg da måtte ha om deg vil da umiddelbart bli slettet.

Alle data fra intervjuene vil bli behandlet konfidensielt. Både de skriftlige og elektroniske dataene vil bli slettet når oppgaven er godkjent.

Jeg vil i skrivearbeidet anonymisere undersøkelsen. Ingen data som kan identifisere respondentene vil bli avslørt. Det vil ikke komme fram navn, verken på informantene eller på skolen.

Vennlig hilsen

Randi Solvær

Tlf: 977 21 850

Vedlegg 3

Intervjuguide, rektor

Har skolen hatt diskusjoner om likeverdig opplæring?

- Kom dere fram til en felles forståelse?
- Er dette nedfelt skriftlig noen plass?

Hvordan er lærernes samarbeid organisert på skolen?

- Når?
- Frekvens?
- Hvem? (hvordan er det sammensatt)
- Skriftlig/muntlig?
- Sakliste/referat?
- Hva samarbeider de om?

Planlegges den direkte undervisningen av elevene i et samarbeid mellom lærerne?

Hvor detaljert planlegge lærerne timene sine?

Er planleggingen, både den som gjøres i fellesskap og den enkeltes lærers, skriftliggjort?

- Hvorfor – hvorfor ikke?(Begrunnelse)
- Er dette likt for alle teamene?

I forhold til uplanlagt fravær av lærerne. Hva legger du inn i et slikt begrep?

Hva skjer/ hvilke prosedyrer trer i kraft dersom en lærer er uplanlagt fraværende i morgen tidlig?

- Hvordan kjenner lærerne og du til disse?
- Er noe av dette skriftliggjort?
- Hva skjer med undervisningen?
- Hva er konsekvensene for elevene?

Hva skjer i etterkant?

- Hvordan får den læreren som var borte vite om hva som har skjedd?

Har dere hatt diskusjoner om likeverdig opplæring sett i lys av uplanlagt fravær?

- Kom dere fram til en felles forståelse?
- Er det skriftliggjort?

Hvordan arbeider teamene med undervisningsplanlegging?

Hvor detaljert mener du timeplanleggingen skal være?

Er all planlegging skriftliggjort?

- Hvorfor – hvorfor ikke?

Er dette en felles forståelse som dere har på skolen?

Vedlegg 4

Intervjuguide, teamleder

Har skolen hatt diskusjoner om likeverdig opplæring?

- Kom dere fram til en felles forståelse?
- Er dette nedfelt skriftlig noen plass?

Hvordan er lærernes samarbeid organisert på skolen?

- Når?
- Frekvens?
- Hvem? (hvordan er det sammensatt)
- Skriftlig/muntlig?
- Sakliste/referat?
- Hva samarbeider dere om?

Planlegges den direkte undervisningen av elevene i et samarbeid mellom lærerne?

Hvor detaljert planlegger du timene?

Er planleggingen, både den som gjøres i fellesskap og din egen, skriftliggjort?

- Hvorfor – hvorfor ikke? (Begrunnelse)
- Er dette likt for alle teamene?

Merker du noe til i din jobbhverdag at andre lærere plutselig blir forhindret fra å komme på jobb?

- Hva da for eksempel?
- Synes du det gir utfordringer/problemer for deg?
- Hva da for eksempel?

Hva skjer/ hvilke prosedyrer trer i kraft dersom en lærer er uplanlagt fraværende i morgen tidlig? (På skolenivå)

- Hvordan/hvorfor vet du det du vet?
- Er noe av dette skriftliggjort?

Hva skjer med undervisningen?

Hva er konsekvensene for elevene?

Hva skjer i etterkant?

Hvordan får den læreren som var borte vite om hva som har skjedd?

Har dere hatt diskusjoner om likeverdig opplæring sett i lys av uplanlagt fravær?

- Kom dere fram til en felles forståelse? (Kanskje det er flere måter som er valgt)
- Er det skriftliggjort?

Planlegger du for at du plutselig kan bli forhindret fra å komme på jobb?

- Hvordan?

Planlegger teamet for at en av dere plutselig kan bli forhindret fra å komme på jobb?

- Er dette felles for alle teamene?