



REKTORS ROLLE I LP-MODELLEN

Kari Willgohs-Knudsen

Erfaringsbasert mastergradsprogram i utdanningsledelse-120-ETCS

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Tromsø

Våren 2009

Innholdsliste

Forord.....	4
1 INNLEDNING.....	5
1.1 Bakgrunnsinformasjon – skolen og barnehagen.....	5
1.2 Valg av tema.....	5
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
2. TEORIKAPITTEL.....	7
2.1 Formelle krav.....	7
2.2 Skolen som organisasjon.....	8
2.3 Skoleutvikling.....	12
2.4 Ledelse.....	15
2.4.1 Skoleledelse.....	17
3 LP-MODELLEN.....	22
3.1 Systemteori og læringsmiljø.....	22
3.2 Organisering.....	23
3.2.1 Skolenivå.....	24
3.2.2 LP- koordinator.....	24
3.2.3 Skolens arbeidsgruppe.....	24
3.2.4 Lærergruppene.....	24
3.2.5 Lærergruppelederen.....	25
3.2.6 Ekstern veileder.....	25
3.2.7 Arbeidet i lærergruppene.....	26
3.2.8 Rektors rolle.....	27
4 METODEKAPITTEL.....	28
4.1 Aksjonsforskning.....	28
4.2 Hermeneutisk forståelse.....	29
4.3 Kvalitativ metode.....	30
4.4 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	30
4.4.1 Tematisering.....	31
4.4.2 Planlegging.....	31
4.4.3 Intervju.....	32
4.4.3.1 Intervjuspørsmål.....	32
4.4.3.2 Intervjuguide.....	33
4.4.4 Transkribering.....	33
4.4.5 Analysering.....	34
4.4.6 Verifisering.....	34
4.4.7 Rapportering.....	34
4.5 Innsamling av data.....	35
5 DATAANALYSE.....	36
5.1 Analyse av intervjuene.....	37
5.1.1 Forskningsspørsmål 1.....	37
5.1.1.1 Oppsummering forskningsspørsmål 1.....	42
5.1.2 Forskningsspørsmål 2.....	42
5.1.2.1 Oppsummering av forskningsspørsmål 2.....	44
5.1.3 Forskningsspørsmål 3.....	44
5.1.3.1 Oppsummering forskningsspørsmål 3.....	47
6 DRØFTING.....	49
7 VERIFISERING.....	53
7.1 Generalisering.....	53

7.2 Reliabilitet.....	53
7.3 Validitet.....	54
8 KONKLUSJON.....	56
LITTERATUR.....	58
VEDLEGGSLISTE.....	60

Forord

Jeg har i løpet av dette studiet ved Universitetet i Tromsø fått ny innsikt i hva det vil si å være skoleleder. Jeg håper å kunne bruke denne lærdommen i mitt daglig arbeid – til det beste for elevene, lærerne og meg selv. Jeg ønsker også å presisere at jeg er meget positiv til LP-modellen og den teorien som ligger bak.

I denne oppgaven har jeg intervjuet fem rektorer. De er av forskjellig kjønn, men jeg har brukt pronomenet «hun» når jeg har referert til alle. Dette har jeg gjort for å forsøke å bevare en viss form for anonymitet.

Jeg vil med dette takke rektorene for at de stilte opp til intervjuene og hjalp meg med å få gjennomført mitt studium.

Jeg vil også takke lærerne ved universitetet for all hjelp.

Mai 2009

Kari Willgohs-Knudsen

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunnsinformasjon – skolen og barnehagen

Innerst i en fjord ligger Botn skole og barnehage. Det er et opplæringscenter, det eneste i kommunen. Opprinnelig var det to adskilte enheter, men for å spare penger ble barnehagen først flyttet inn i skolebygningen for så å bli innlemmet i skolen. Barnehagen disponerer flere rom i skolen og har felles inngang med 1. - 4. årstrinn. Skolen er bygd i to trinn. Den eldste delen ble bygd i 1967 i forbindelse med kraftutbygging. Da kom det ny skole og samfunnshus. I 1994 ble skolen bygd på etter et bystyrevedtak fra 1980 i forbindelse med at den gikk over fra å være en barneskole til også å få ungdomstrinnet. Bygningene er godt vedlikeholdt og rommene blir pusset opp etterhvert.

Skolen er en fådelte 1 – 10 skole og barnehagen en enavdelingsbarnehage. Barnetallet har vært stabilt de siste årene, unntatt i barnehagen der det har steget så mye at vi for første gang i barnehagens historie må si at det er fullt.

Etter at kommunen ble en to-nivå kommune, har rektor fått tittelen enhetsleder. Rektor er også styrer for barnehagen og har derfor hundre prosent administrasjonstid.

Det har de siste årene vært 5,8 lærerstillinger og ca ei halv assistentstilling i skolen. I barnehagen har det vært 2 assistenter og 1 pedagogisk leder pluss styrer, dette øker nå til 2,5 assistenter, 0,5 førskolelærer og 1 pedagogisk leder på grunn av det økende barnetallet.

I skolen har to og to lærere hatt kontaktlæreransvaret for hovedtrinnene, men omtrent samtlige lærere har timer på alle trinnene.

I skolen har vi fokusert mye på aldersblanding og friluftsliv.

Det er et foreldreutvalg (FAU) for både skolen og barnehagen og et felles brukerråd. Det er faste møter annenhver måned i brukerrådet.

1.2 Valg av tema

Botn skole startet arbeidet med LP (læringsmiljø og pedagogisk analyse)-modellen høsten 2006. Arbeidet med modellen har etterhvert reist spørsmålet om rektors rolle i denne modellen er i samsvar med de instruksjoner som gjelder rektor og det som er beskrevet i teorien som en god skoleledelse. Da vi startet med modellen var jeg og er

fortsatt meget positiv til mye av det den står for, men samtidig er det noe som ikke er helt etter min smak. Prosjektperioden er over 2 år og den første høsten og den siste våren blir det foretatt en spørreundersøkelse for å se om det har vært noen virkning av prosjektet – har læringsmiljøet blitt bedre. På den første spørreundersøkelsen kom vi ganske dårlig ut, dårligere enn landsgjennomsnittet og det var litt vanskelig for oss å forstå at vi skulle ha alvorlige adferdsproblemer ved skolen når det største problemet vi hadde, var å få enkelte elever til å ta av seg lua i timene. Så min første tanke var å ta tak i undersøkelsen og gå dypere inn i den og intervju en del elever og se om jeg kunne klare å finne ut om det var noe ved spørsmålene som var uklart eller om det var ting som skjedde ved skolen som jeg og lærerne ikke klarte å fange opp.

Jeg gikk bort fra dette da jeg så at det hadde ikke så mye av ledelsesperspektivet over seg – en lærer kunne like godt ha skrevet en slik oppgave. Jeg hadde fremdeles lyst til å skrive om LP-modellen av flere grunner. For det første ser det ut som om den sprer seg til mange skoler og land, det er professor Thomas Nordahl som har utviklet den, og det er en del ting som vi som har jobbet med den, reagerer på.

Jeg ønsker å se nærmere på rektors rolle i modellen. Skolelederrollen har endret seg de siste årene og det stilles andre krav og forventninger til rektor nå enn før. Det jeg ønsker å finne ut er om rektorrollen i modellen er i henhold til det som offentlige myndigheter sier at rektor skal og det som er beskrevet i litteratur som en god skoleleder. For å få svar på mine spørsmål har jeg intervjuet andre rektorer i min kommune som har erfaring fra modellen gjennom arbeid på egen skole.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Tittelen på min oppgave blir ut fra det jeg har sagt tidligere:

Rektors rolle i LP-modellen

Min problemstilling er:

Hvilke erfaringer har rektorer med sin rolle i LP-modellen?

Forskningsspørsmålene er:

1. Er rektorrollen i LP-modellen i henhold til det som offentlige myndigheter sier at rektor skal?
2. Er rektorrollen i LP-modellen i henhold til det som er beskrevet i litteraturen som en god skoleleder?
3. Har motivet for å innføre modellen eller organiseringen på skolen noen innvirkning på rektorrollen?

2. TEORIKAPITTEL

Jeg vil i dette kapitlet først ta for meg hva som er de formelle kravene til ledelsen i skolen. Deretter vil jeg se på skolen som organisasjon, hva skoleutvikling er og til slutt prøve å komme fram til definisjoner på ledelse både generelt og i skolen og hva er god ledelse?

2.1 Formelle krav

I opplæringsloven er det i to paragrafer at vi finner noe om rektors rolle i skolen. Det er i § 2-3 «Innhald og vurdering i grunnskolen» og §9-1 «Leing».

I § 2-3, 4 ledd, står det:

«...Rektor skal organisere skolen i samsvar med første leddet og forskrifter etter tredje leddet og i samsvar med § 1-2 og etter forskrifter etter §1-3.»

§ 9-1 lyder som følgende:

«Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. Rektorar kan tilsetjast på åremål. Departementet kan etter søknad gjere unntak frå reglane i andre ledd og gi høve til andre måtar å organisere leiinga på.»

Ut fra dette kan man si at det er innenfor tre hovedområder at rektor har sin oppgave. Det er å kontrollere, organisere og drive med pedagogisk utviklingsarbeid. Alle skolene skal ha en ledelse som har faglig kompetanse, person(ene) som sitter i ledelsen må ha pedagogisk utdanning og vedkommende må kunne ta hånd om den administrative siden ved det å lede en skole, det vil si budsjett og regnskap, personalledelse med mer. Det står at opplæringen i skolen skal ledes av rektor. Jeg oppfatter det slik at rektor skal ha en aktiv rolle i det å utforme hvilken retning skolen skal gå i når det gjelder opplæringen av elevene. I tillegg står det at rektor skal holde seg fortrolig med den daglige virksomheten på skolen. Da kan ikke rektor sitte innestengt på sitt kontor, være opptatt i kommunale møter og overlate bestemmelsene til lærerne. Det betyr at rektor må bevege seg rundt i skolen og at hun må ha oversikt over det meste som skjer der. Det står også i loven at rektor skal jobbe for å videreutvikle skolen. Jeg tolker det dit at det er lovpålagt å drive med skoleutvikling og der skal rektor ha en aktiv rolle. På store skoler kan noe av utviklingsledelsen delegeres til andre, men rektor har hovedansvaret og må holde seg oppdatert med det som skjer.

Flere styringsdokumenter vektlegger betydningen av rektors ledelse som avgjørende for skolens utvikling. Dette fremkommer bl.a. av St.melding 30, *Kultur for læring* hvor det står:

«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.» (2003-04:27).

2.2 Skolen som organisasjon

Det finnes mange forskjellige organisasjoner og skolen er en kompleks organisasjon. Jeg vil si at skolen er det som Nylehn (2001) kaller en arbeidsorganisasjon. I tabell 1.0 har han laget en liste over vesentlige momenter som kjennetegner en slik organisasjon. Han sier at det er så nært han vil komme en definisjon.

- * Et antall *mennesker*
- * *Oppgaver* som er fordelt mellom dem
- * *Arbeidsrelasjoner* mellom menneskene
- * *Mål* – som ikke alle nødvendigvis kjenner eller deler
- * *Ledelse* – men ikke nødvendigvis ledere
- * *Innordning*, avpersonifisering
- * *Struktur* – men ikke nødvendigvis hierarki

Tabell 1.0 Kjennetegn ved en arbeidsorganisasjon (ibid:42)

I skolen er det et antall mennesker som jobber med forskjellige oppgaver som er fordelt mellom dem, lærerne driver primært med undervisning, men kan også ha andre oppgaver, assistenter har sine oppgaver, rektor sine osv. Samtidig så er det en arbeidsrelasjon mellom dem og de er gjensidige avhengige av hverandre i varierende grad. Skolen er en målrettet organisasjon som har flere mål. Det er både nasjonale som er fremmet i læreplanen, det kan være kommunale mål og på lokalt nivå. På den enkelte skole kan det settes mål for hele skolen, og det kan settes mål for den enkelte klasse, lærer og elev. Det er ikke alle i skolen som kjenner til alle målene som blir satt i forskjellige sammenhenger og det er ikke nødvendig at alle kjenner dem. Rektor trenger ikke å vite hvilke mål som blir satt for enkeltelever og lærerne trenger ikke å vite hvilke mål rektor setter seg for for eksempel å bli en mer effektiv administrator.

Når det gjelder ledelse, så skal alle skolene ledes av en rektor. Nylehn definerer ledelse slik:

«De bevisste handlingene som bidrar til en eller flere former for sammenheng og som innebærer at noen løsninger **velges** fremfor andre, kan vi kalle ledelse.» (ibid:43).

Denne definisjonen passer på mye av det arbeidet som blir gjort av rektor, så dette passer også i skolen.

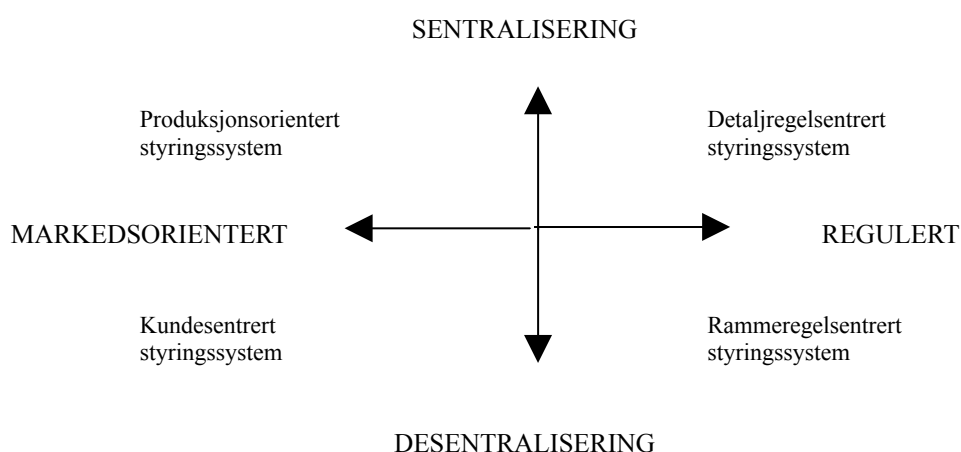
Innordning og avpersonifisering passer også med det som skjer i skolen. Strukturer og rutiner og avgjørelser kan ikke være personavhengige i en skole. Man sier at slik gjør vi det ved vår skole, også må man innordne seg og lojalt følge det som er vedtatt selv om man som individ ikke alltid er helt enig.

Når det gjelder det siste momentet, struktur, sier Nylehn:

«I sin enkleste form kan definisjon på «organisasjon» være **å holde noe fast**.....vi bidrar til å organisere når vi innfører en arbeidsdeling, når vi lager et sett regler, et hierarki eller en belønningsstruktur.»

Ut fra dette mener jeg at vi kan si at skolen er en arbeidsorganisasjon.

I kommunene som har innført to-nivå systemer er det også ofte innført BMS, det vil si balansert målstyring. Det blir også stilt krav til skolene at de skal bruke det samme systemet. Berg (1999) sier at det er en vesentlig forskjell på skoler og markedsorienterte organisasjoner. Han kaller skolen for en regulert organisasjon. Forskjellen mellom en regulert organisasjon og en markedsorientert, er at en regulert organisasjon forholder seg til politiske mål og reguleringer, mens en markedsorientert blir styrt av markedet. Berg (1999) har utviklet sin «korsmodell» for å illustrere hva han mener. Den kan også brukes som et analyseredskap for å klassifisere organisasjoner og avgjøre hvilket styringssystem de er underlagt.



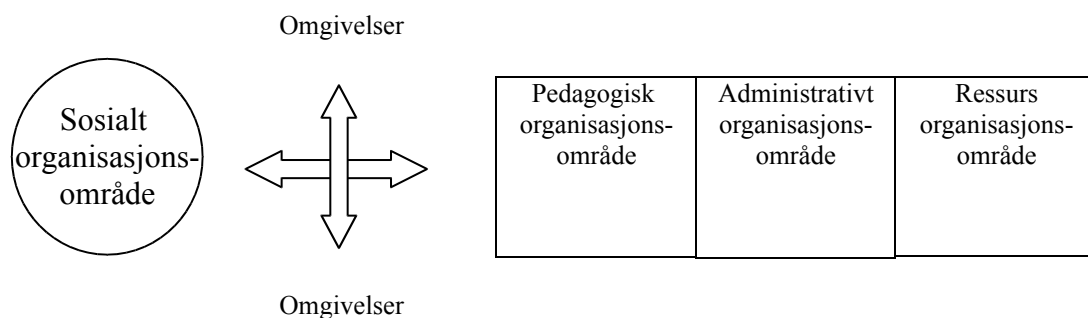
Figur 1.0 Korsmodellen (Berg1999)

Vi kan si at skolen er en regulert organisasjon fordi den ikke produserer varer eller

tjenester på et fritt marked slik som markedsorienterte organisasjoner gjør. Det man kan diskutere er hvorvidt skolen er sentralisert med et detaljregelsentrert styringssystem eller om den er desentralisert med et rammeregelsentrert styringssystem. Berg (1999) sier at sentralisering betyr å samle noe på et punkt, konsentrere det på et sted. Desentralisering er da det motsatte, å fordele beslutningsretten på flere personer eller organer. Som en følge av innføringen av to-nivå systemet i flere kommuner, er mange av oppgavene og beslutningene som tidligere ble foretatt av skolesjefen, nå overført til den enkelte rektor. Dermed kan man si at mange skoler nå er en desentralisert organisasjon. Oppgavene i en regulert/sentrert organisasjon er som oftest ganske entydige. Disse oppgavene kan lett deles inn i detaljerte regler som igjen direkte styrer virksomhetens aktiviteter. Styringssystemet kalles målstyring (Berg 1999).

En organisasjon med desentralisert/regulert styringssystem vil ofte ha mangetydige virksomhetsmål, ikke entydige. Dette gjør at før de kan settes ut i livet, må de være gjenstand for en tolkning. Berg (1999) sier at denne typen organisasjoner gir et visst handlingsrom for aktørenes egne og relativt selvstendige handlinger. Dette handlingsrommet er begrenset av oppdragsgivers formål med organisasjonen. Styringssystemet kalles målstyring. Jeg har tidligere sagt at jeg mener at mange skoler nå er desentraliserte og med innføringen av Kunnskapsløftet som er oppdragsgivers virksomhetsmål for skolene, vil jeg si at skolene har et rammeregelsentrert styringssystem. Kunnskapsløftet må tolkes på den enkelte skole samtidig som hver skole må holde seg innenfor de lover og regler som myndighetene har satt. Konklusjonen blir at mange skoler i dag er desentraliserte organisasjoner med rammeregelsentrerte styringssystemer. (Berg 1999).

Det er ikke bare skoler som er arbeidsorganisasjoner, så for å kunne forstå, planlegge, analysere og vurdere det som skjer i skolen, er det greit å ha en modell over skolen som organisasjon. Grøterud og Nilsen (2001) har laget en modell for skolen.



Figur 2.0 Skolen som organisasjon (Grøterud og Nilsen 2001)

En modell for skolen som organisasjon kan være en hjelp for lærere og skoleledere til å se sammenhenger mellom skolens pedagogiske oppgaver og skolens organisasjon og kultur. Den vil også hjelpe dem til å få en oversikt over virksomheten.

Det sosiale organisasjonsområdet er alle menneskene i skolen, de som arbeider der og elevene.

Den andre området er det teknologiske området og består av tre områder, det pedagogiske organisasjonsområdet, det administrative organisasjonsområdet og ressurs organisasjonsområdet.

I det pedagogiske organisasjonsområdet er alle skolens oppgaver og mandat. Alt som direkte angår det pedagogiske arbeidet på skolen hører inn under her.

Grøterud og Nilsen (2001) sier at i prinsippet skal alle andre organisasjonsområder støtte opp om dette området.

Det administrative organisasjonsområdet er det området der alle rutiner, planer, strukturer og lignende befinner seg.

Ressurs organisasjonsområdet omfatter alle materielle ressurser som skolen disponerer, også økonomiske.

Det er et samspill mellom de to hovedsystemene, det teknologiske og det sosiale når det gjelder skolens oppgaver. Personene i det sosiale systemet gjør bruk av det som finnes i det teknologiske systemet som samtidig påvirker folkene i det sosiale systemet.

Det er også et samspill mellom skolen og omgivelsene. Både fra staten og kommunen kommer det innspill, krav og forventninger som den enkelte skole må innrette seg etter i større eller mindre grad. Stadig flere kommuner har de siste årene gått over til to-nivå kommuner der rektor er blitt en kommunal mellomleder og har fått både flere oppgaver og økt krav til kommunal rapportering.

Omgivelsene til skolen innbefatter også lokalsamfunnet og foreldrene og de foresatte til elevene. Gjennom kontakten med de foresatte vil det skje en gjensidig informasjon og påvirkning.

Fordi den offentlige skolen skal være for alle, blir planene og regelverket som blir vedtatt politisk, generelle og åpne. Skolen som organisasjon ligger som tidligere vist langt fra den markedsorienterte.

«Skolens oppgaver ligger langt fra vareproduksjon. Skolen sosialiserer nye generasjoner inn i det norske samfunnet, Elevenes identitet utvikles gjennom deltakelse i skolens aktiviteter i skolens oppvekstmiljø.» (Grøterud og Nilsen 2001).

Det er mange forskjeller mellom skolen og en markedsorientert organisasjon. Derfor er det meget betenkelig at slike styringssystemer blir prøvd innført i skolen. Hvis forskere

for eksempel i en markedsorientert organisasjon finner fram til et produkt som er bedre enn de gamle, kan man bare innføre de nye produktene. Hvis man i skolen kommer fram til et program som skal gjøre læringen bedre, må man først vurdere det opp mot verdiene i skolen før det kan innføres. Hvis foreldrerådet ønsker at det skal brukes mindre timer på kunst og handverk og flere timer på matematikk, så kan ikke skolen ensidig lytte til «kundene eller forbrukerne». Staten regulerer skolen og derfor må skolen forholde seg til sine rammer. Samtidig som man må ha klart for seg hvilken type organisasjon skolen er, innføres det stadig flere typer med testing og undersøkelser som blir offentliggjort. Alle elevene skal i utgangspunktet ta de samme testene og de foresatte kan i brukerundersøkelser si noe om hvor fornøyde de er med skolen. Følgen av dette er at de skolene som kommer dårligst ut, blir stemplet som dårlige og ledelsen kan bli hengt ut i media. Det blir i disse testene ikke tatt hensyn til at skolen er en kompleks organisasjon og det er det som er enklest å måle som blir målt. Noen av disse brukerundersøkelsene har sin modell fra markedsorienterte organisasjoner, men som Berg (1999) sier, kan man ikke ta noe som var vellykket i en type organisasjoner og overføre det direkte til en annen.

Grøterud og Nilsen (2001) sier at man ikke må glemme hovedoppgaven til skolen:

«Vektlegging av samarbeid, toleranse, demokratisk holdning, elevaktive arbeidsformer, likestilling er viktig selv om det skulle gå på bekostning av oppnådde testresultater hos noen elevgrupper» (ibid:32)

2.3 Skoleutvikling

Skoleutvikling er å endre skolens praksis, å få til forandring. Berg (1999) sier at utvikling er ensbetydende med endringer i en eller annen retning. Det er ikke alltid så lett å få til og en grunn kan være at folk er engstelig for det nye, det ukjente. Det viser seg at de fleste forandringene som skjer i norsk skole kommer som en følge av uplanlagte hendelser eller tilfeldigheter. (Grøterud og Nilsen 2001).

Hvis et utviklingstiltak skal ha mulighet for å bli vellykket, må det ha støtte fra alle organisasjonsområdene. Grøterud og Nilsen(2001) sier at det ikke er helt klart for alle hva som ligger i begrepet skoleutvikling. De mener det er viktig at man har klart for seg hva det er og de har gitt sin definisjon:

«Skoleutvikling dreier seg om «skiftende fokus», hvor skolen arbeider med prioriterte eller nødvendige satsingsområder for å utvikle en praksis som gjør det mulig å realisere læreplanens krav og forventninger innenfor den disponible rammen skolen har for arbeidet.» (ibid:22).

Når så få av de planlagte endringsprosjektene fester seg i skolen, kan det være fordi mange av dem er såkalte «top-bottom»- strategier, det vil si at initiativet er kommet fra oven. Selv om det kan være frivillig for skolen å delta, så fører de ikke til varige

endringer i skolens praksis. Nylehn (2001) sier at vi er redd for forandring hvis vi ikke selv har kontroll over den. Vi lever i en kompleks verden og det er ikke lett i en organisasjon å ha oversikt over alle sider. Derfor er det ikke sikkert at ved å innføre endringer på et område, har vi full oversikt over hvilken effekt det vil ha på andre. Figur 2.0 viser at skolen er et eksempel på det som Nylehn sier og det er ikke alltid mulig å forutsi hvilke effekter nye tiltak vil få for hele skolesamfunnet.

Grøterud og Nilsen (2001) sier også at skal et utviklingstiltak skolebaseres må det «festes både i topp og bunn». Det som skal gjøres må være knyttet til læreplanen, men samtidig må det ta utgangspunkt i skolens situasjon, problemer, interesser og utviklingshistorie. Lærerne gjør bare det de tror på, og Grøterud og Nilsen (2001) sier at med felles erfaringer, felles drøftinger og med en form for kollektiv læring, kan skolen bringes videre. Når man skal presentere et utviklingstiltak så må det begrunnes og aksepteres som et svar på problemer eller utfordringer som skolen står overfor. Nylehn(2001) sier det samme når det gjelder organisasjoner generelt. Han kommer inn på Karl Weicks teorier om ledelse. Han sier at en av lederens viktigste oppgave er å definere den situasjonen som organisasjonen står overfor.

«Den foreligger ikke, men må utvikles, og etter Weicks mening helst i felles forståelse mellom organisasjonens medlemmer. Hovedsaken her er at ledelse ikke består i navigere etter et kart, men å tegne kartet. ... Ledelse er dermed ikke bare å tolke verden, men å skape både omgivelser og handlingsgrunnlag.» (ibid:115)

Det primære med utviklingstiltak er å gjøre skolen bedre for elevene. Da må det en samkjøring innenfor alle områdene i skolen for å støtte opp om dette tiltaket. Når man skal innføre noe nytt, må det også taes hensyn til den emosjonelle siden ved endringene. Nylehn(2001) kaller forandring for en «holdningsbasert læringsprosess»:

*«En forandring truer med å bryte med denne ordenen og erstatte den med en ny. Da må personene omstille seg, de må lære noe nytt og de må etablere seg i en eventuell ny situasjon. Dette tar tid, det krever læring, og det vekker følelser; forandring er en **holdningsbasert læringsprosess.**»*

Dette gjelder i alle organisasjoner og også i skolen. Man skal ikke undervurdere den emosjonelle siden som endringer og innføring av nye tiltak vekker.

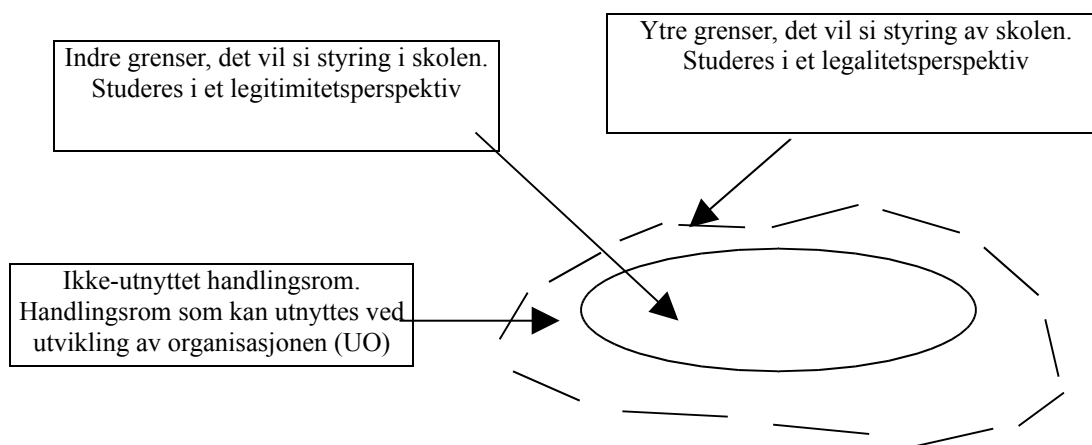
Det som alle kan være enige i, er at i all skoleutvikling så skal eleven stå i sentrum.

Men denne utviklingen må skje innenfor visse grenser og det er direktiver og planer fra det offentlige som setter disse ytre grensene.

«En vesentlig aktivitet i all skoleutvikling blir dermed å finne i det mulige handlingsrommet for skolevirksomhet på elevenes og pedagogikkens vilkår.» (Berg 1999).

Hver skole har en eller flere kulturer som har betydning for miljøet ved skolen. Berg

sier at selv om det er flere kulturer ved en skole, er det som regel en som er dominerende. Skolekulturen har betydning for skoleutviklingen. Er den preget av jantelovtenkning, sneversynthet og lite fleksibilitet, kan det være vanskelig å få til utvikling. Hvis den derimot er åpen, raus og preget av toleranse, kan det være enklere. Berg sier at for å finne ut hvilken kultur(er) som er på en skole, må de(n) analyseres. Ut fra dette kan man si at skoleutvikling er et spørsmål om ytre og indre grenser. De ytre grensene blir satt av myndighetene gjennom læreplaner, lover, rundskriv, kampanjer med mer, og de ønsker ved dette en styring *av* skolen. Når det gjelder styring *i* skolen, det vil si de indre grensene, så blir de satt av de dominerende kulturene ved skolen. Det er i det rommet som blir skapt mellom de ytre og de indre grensene at skoleutvikling kan skje. Berg (1999) kaller det for «frirommet» og han illustrerer det med denne modellen:



Figur 3.0 Friromsmodellen (Berg 1999)

For å få til lokal skoleutvikling er det en forutsetning at aktørene ved den enkelte skole klarer å danne seg en oppfatning av hvor de ytre og de indre grensene går i praksis. Ved å kjenne til de ytre grensene, får man retning og forutsigbarhet som igjen fører til oppdagelsen av det uutnyttede frirommet. For å kunne ta i bruk dette handlingsrommet som frirommet gir, må man ha kunnskap om hvor de indre grensene går og dermed få kjennskap til den aktuelle situasjonen ved skolen.

«Mot denne bakgrunnen kan et lokalt utviklingsarbeid i skolen defineres som en virksomhet som på elevenes og pedagogikkens vilkår

- 1. går ut på å forandre den tradisjonelle virksomheten generelt (= de indre grensene)*
- 2. ligger innenfor rammen av den skolevirksomhet som er godkjent av det offentlige (= de ytre grensene)*
- 3. har som mål å utnytte det tilgjengelige handlingsrommet» (Berg 1999)*

2.4 Ledelse

Det er skrevet mye litteratur om ledelse og det er forskjellige definisjoner. Det man kan si er at ledelse ikke er et entydig begrep og det er vanskelig å komme fram til en definisjon som dekker alle former.

Nylehn (2001) gir oss en del slike, samtidig som han sier at fenomenet ledelse er for mangfoldig og komplekst til at en definisjon kan romme alle aspektene ved ledelse. Han påpeker også at ledelse ikke er det samme i alle sammenhenger og at ledelse ikke er det som lederne til enhver til holder på med. Ledere kan jobbe mye uten at det nødvendigvis er ledelse de utøver.

«Dessuten er «ledelse» ikke uten videre det samme fenomenet, selv om vi setter det samme navnet på det som leder foretar seg i ulike organisasjoner. Og endelig er ledelse ikke sammenfallende med det ledere steller med.»(ibid:103-104).

Ledelse er et mangfoldig fenomen og for de fleste er bildet av den karismatiske lederen som motiverer personalet og som er sikker på kursen framover, det som framstår som en dyktig leder. Utfra et slikt bilde vil ledelse være en personlig egenskap som noen innehar og noen ikke. Nylehn viser til Webers(1971) autoritetstyper for å gi et mer nyansert perspektiv på fenomenet. Webers autoritetstyper skiller mellom grunnlaget for å akseptere lederens befalinger. (se tabell 2.0)

Karismatisk autoritet	Adlydelse fordi lederen representerer en vei til et ønsket mål, en nøkkel til frelse, rikdom og suksess.
Tradisjonell autoritet	Adlydelse fordi lederen representerer den rådende samfunnsorden. Avvisning av lederen blir å gå imot det samfunnet en selv hører til i.
Legal autoritet	Lederen adlydes i kraft av sin posisjon i et system som den underordnede selv har valgt å delta i. Avvisning blir et kontraktbrudd.

Tabell 2.0 Webers tre typer autoritet(eller herredømme) (Nylehn 2001)

Møller (2004) tar også opp Webers tre typer for herredømme. Hun sier at det tradisjonelle herredømmet har legitim makt fordi det bygger på tradisjoner, det er slik det har vært fra gammelt av. Hun sier at det patriarkalske herredømme er et eksempel på det. Det legale herredømmet får sin makt fra lover og der er byråkratiet et eksempel. Det karismatiske herredømmet bygger på herskerens person og hennes evner og det å ha ordet i sin makt. Dette herredømmet er meget personavhengig og når personen er borte forsvinner også makten.

Nylehn (2001) sier at ut fra denne oversikten er det ikke så mye lederens personlige

egenskaper (unntatt i den karismatiske) som avgjør om de underordnede adlyder henne, men kravene til henne blir forskjellige utfra hvilket grunnlag posisjonen hennes har. Det vil si at hvis lederen er bevisst hvilken type autoritet hun representerer og er klar over mulighetene og begrensningene, så kan man si at ledelse er noe som kan læres.

Møller (2004) tar også opp at hos Weber er legitimitet et viktig begrep i denne sammenhengen. Er herredømmet anerkjent som rimelig og rettmessig, kan man si at det er legitimt. I dagens samfunn er det aktørenes gjensidige forståelse av normene som binder handlingene og derigjennom gir lederen legitimitet.

«Lover og regler fastlegger for eksempel rammebetingelser for framtidig handlinger som utføres, og gjennom tradisjoner og sedvane etableres det visse normer for samhandling mellom partene i arbeidslivet. Så lenge lederen følger disse normene, oppleves maktposisjonen som legitim.» (ibid:148).

Møller tar også opp at for å ha legitimitet må det være tillit mellom leder og de øvrige i organisasjonen. Hun sier at tillit er basert på tro, at man har tro på at den man gir tillit ikke vil svikte i framtiden.

«Tillit eksisterer når vi har tro på noen eller tror på et prinsipp» (ibid:150)

«...etablering av tillit er selve grunnlaget for å utøve makt som leder. Motsatt kan tap av tillit true legitimiteten eller maktgrunnlaget man har i kraft av formell posisjon» (ibid:155).

Samtidig som det er viktig at lederen har tillit til sin ansatte og omvendt, så er det en balansegang. Når man som leder har tillit til personer, så gir du dem større frihet og handlingsrom og dermed gir du dem også mer makt.

Nylehn (2001) kommer også inn på en side ved dette og han hevder at en god leder er paradoksalt sett en som gjør seg selv overflødig.

«Når organisasjonen fungerer godt, klarer dens medlemmer seg på egen hånd, Det betyr ikke at lederen faktisk er overflødig, men at det vil være mulig for en leder å stille med ting som ingen føler et akutt behov for akkurat nå.» (ibid:108)

Han tar også opp hva som kjennetegner en god leder i følge en amerikansk undersøkelse og det er interessant funn sett i forhold til skoleledelse.

Han sier der at at de som jobber i en organisasjon gjør det innenfor gitte rammer og der klarer de oppgavene sine og kan håndtere sin situasjon.

*«Poenget her er at ledelsen **ikke nødvendigvis leder i direkte forstand**. Den steller med sitt, som for eksempel er å sikre de rammene de andre arbeider innenfor. Så overlates det til dem som arbeider i organisasjonen å utføre de oppgavene den er bygget for, mens ledelsen fortsetter å holde seg til sitt.» (ibid:109).*

Han kommer inn på hva forskere mener gode ledere skal være. Den undersøkelsen han viser til er en amerikansk undersøkelse som er gjengitt i Luthans 1977 kap.8.

- * Direkte *personorientering*
- * *Indirekte tilrettelegging av produksjon*
- * *Lite vekt på direkte produksjonspress*
- * *Delegering*
- * *Organisering i grupper*

Tabell 3.0 Noen erfaringer vedrørende atferd hos gode arbeidsledere (Nylehn 2001)

Nylehn (2001) sier at man må ta en del forbehold når det gjelder denne undersøkelsen da den er fra amerikanske industribedrifter og gjelder direkte arbeidsledelse. Den gjelder derfor ikke i alle typer av ledelse. Men samtidig sier han at andre sosiologiske undersøkelser viser lignende resultater. Det viser seg altså at folk arbeider best når de blir sett, når leder ikke presser dem direkte når det gjelder oppgavene som skal utføres, når folk får delegert oppgavene og ansvar og når de får jobbe i lag med andre. Nylehn sier at denne oppskriften virker nesten for god til å være sann, og at den i alle fall er en sympatisk oppskrift.

«Den kan tolkes som en oppfatning om folk. For det første liker de fleste å gjøre ting på sin egen måte og i eget tempo. For det andre vil de reagere negativt hvis presset blir for tydelig og direkte. For det tredje synes de om å arbeide sammen med andre og er mer produktive da. For det fjerde synes folk om å bli sett. De liker ikke så godt å være et anonymt medlem av organisasjonen, men vil helst fremstå for andre som et individ.» (ibid:111).

Han sier også at man kan se en organisasjonstenkning i dette, organisasjonene er så komplekse at de fungerer best med ledere som lar de ansatte operere på egen hånd, og at det blir best resultater hvis personalet er organisert i grupper.

2.4.1 Skoleledelse

Det som jeg har sett på til nå er ledelse generelt. Jeg vil nå se nærmere på noe av det som er skrevet om skoleledelse spesielt.

Grøterud og Nilsen (2001) støtter opp om Bergs teorier. De sier om det å lede skoler i utvikling at det å utvikle skolens oppvekstmiljø og læringsmiljø krever innsats fra hele personalet. Elevene opplever skolen som en helhet og da kan ikke primæroppgaven begrenses til klasserommet. Den felles innsatsen må ledes, og de sier at det er her de pedagogiske utfordringene ligger.

De sier at pedagogisk ledelse både har en innholdsside og en formside. I praksis vil disse være integrerte prosesser og som oftest er det rektor som leder hele skolens virksomhet. Når det gjelder pedagogisk ledelse er det først og fremst den til enhver tid gjeldende læreplan som gir det pedagogiske grunnlaget. Læreplanen skal omsettes til praksis og det må taes hensyn til lokale forhold. Det er primæroppgavene som legger grunnlaget for de viktigste handlingsvalgene, det vil si undervisning, tilpasset

opplæring, oppdragelse og omsorg. Alt dette må gjøres innenfor de rammene skolen disponerer. Rammene blir bestemt utenfra og er sjelden så romslige som man kunne ønske. Rektors hovedoppgave er å sørge for skolens, det vil si både elevenes og lærernes læring og utvikling.

«Lederen bør ha en faglig fundert oppfatning av skolens oppgaver i samfunnet, et pedagogisk begrunnet elevsyn, syn på læring, undervisning, oppdragelse og kunnskaper.» (Grøterud og Nilsen 2001).

Berg (1999) tar som tidligere nevnt opp «styring av skolen» og «styring i skolen.» Styring av skolen viser tilbake til det formelle oppdraget som organisasjonen har å utføre.

«Det dreier seg altså om en oppgave som uttrykker en forpliktelse, og et ansvar som er forbundet med denne forpliktelsen - det ansvaret organisasjonen har for å gjennomføre en bestemt virksomhet. Skolens oppdragsgiver har med andre ord utformet et formelt oppdrag i en eller annen form, som det utøvende nivået i organisasjonen har som oppgave å omsette i handling» (ibid:56).

Styring i skolen er også påvirket av det uskrevne regelsystemet som finnes i form av den dominerende skolekulturen.

«Styring i dreier seg om en uformell påvirkning, som i sitt innhold springer ut av skolens historisk og samfunnsstrukturelt betingete verdigrunnlag. På utøvende nivå i organisasjonen gir disse verdiene seg utslag i de organisasjonskulturene som fins.» (ibid:56).

Han presenterer to forskjellige kategorier av lederroller i skolen:

- Den «avgrenset profesjonelle skolelederen», det vil si den som også kan betegnes som «fremst blant likemenn» (primus inter pares) i den tradisjonelle regulerte/sentraliserte skoleorganisasjonen.
- Den «utvidet profesjonelle skolelederen», det vil si den virksomhetsansvarlige sjefen/lederen i en regulert/desentralisert skoleorganisasjon.

Tabell 4.0 To forskjellige kategorier av lederroller i skolen (ibid:187)

I kapittelet om skoleutvikling skrev jeg at Berg (1999) sier at det er i handlingsrommet mellom de indre og de ytre grensene i skolen at denne utviklingen kan skje. Skolelederens autonomi er avhengig av størrelsen på dette frirommet. Berg (1999) sier at hvis man skal anvende autonomibegrepet på skoleledere, er det to synsvinkler det kan betraktes fra:

1.Den autonomi som er knyttet til en tradisjonelt forvaltningsorganisering skolelederfunksjon (administrator; «fremst blant likemenn»). Som yrkeskode kan denne autonomien beskrives med ordene «kontroll over administrasjonen; undervisningen er lærernes sak».

2.Den autonomi som kan henføres til den virksomhetsansvarlige skolelederen. Den innebærer at skolelederen dels må ha en oppfatning om hvilket handlingsrom som eksisterer for autonome handlinger, og dels være i stand til å kunne oppmuntre medarbeiderne til virkelig å utnytte dette handlingsrommet på elevenes og pedagogikkens premisser. (ibid:189)

Man kan si at en skoleleder som forvalter sin rolle i henhold til den første synsvinkelen,

er en som forvalter det rådende og styrer etter regler. Hun bevarer istedenfor å endre. Den virksomhetsansvarlige skolelederen derimot skal i tillegg til å administrere og forvalte, også ta initiativ til planlegging og ta aktivt del i virksomhetsplanleggingen. Dette gjelder også å delta i å planlegge hvordan man kan utnytte frirommet for pedagogiske tiltak rettet mot elevene.

Hvis vi går tilbake til Bergs korsmodell og plasserer skolens styringssystem og lederskap utfra dagens situasjon inn i den, vil vi finne at de fleste skoler er regulerte, desentraliserte organisasjoner. Styringssystemet er resultat- og målstyrt og skoleledelsen er virksomhetsansvarlig.

Berg (1999) sammenfatter det offisielle synet på skoleledere og skoleledelse slik:

En skoleleder skal:

- solidarisere seg med læreplanens mål, fremme disse i det daglige arbeidet og være ansvarlig for at de realiseres i skolens undervisning og virksomhet
- påvirke lærere og øvrig personale ved skolen til å dekke målene, identifisere behov for målrettet virksomhetsutvikling, støtte målrettet utviklingsarbeid
- administrere den målrettede virksomheten

Dette kommer fram i det jeg skrev i begynnelsen av kapittelet under formelle krav.

Når man analyserer en skoles kultur når det gjelder lærerne, bruker Berg (1999) to begreper: Den utvidete lærerprofesjonalitets kultur og den avgrensede lærerprofesjonalitets kultur.

Tabell 5.0 viser spenningsfeltet mellom de to ulike lærerprofesjonalitetene:

Godkjennelse fra samfunnet	Avgrenset profesjonalitet	Utvidet profesjonalitet
Autonomi	Individuell (fokusering på den enkelte lærer i klasserommet)	Kollektiv (fokusering på skolen som organisasjon)
Yrkesetos	Konservatisme, individualisme, her-og-nå-orientering	Fleksibilitet, samarbeid, framtidsorientering
Kunnskapsbase	Skolefagene, fagdidaktikk osv.	Læreplanteori, skolen som organisasjon, utviklings- og vurderingsarbeid, fagene osv

Tabell 5.0 Avgrenset kontra utvidet profesjonalitet (Berg 1999)

De offisielle forventningene til skolelederne kan være forskjellige fra de reelle. Spesielt da de forventningene som lærerne har. Da vil de være i tråd med den dominerende skolekulturen, det vil si tilhører den den utvidete lærerprofesjonalitets kultur eller den avgrensede lærerprofesjonalitets kultur?

Hvis kulturen er utvidet vil lærerne se på skolelederen som en virksomhetsleder og fungere deretter. Hvis kulturen derimot er avgrenset vil lærerne forvente en skoleleder som en administrator og at de er virksomhetens hovedrepresentanter. Den avgrensede profesjonaliteten har vært den rådende i norsk skole i mange år og også skolelederne har sett på sin egen yrkesrolle som en administrator og at det som skjer i klasserommet, det

får lærerne ta seg av. Både Berg (1999) og Møller (1996) skriver om den usynlige eller tause kontrakten mellom lærerne og skolelederne når det gjelder arbeidsdelingen i skolen. Berg (1999) formulerer den slik:

Lærerne kontrollerer undervisningens innhold og form, skolelederen kontrollerer administrasjonen og den løpende forvaltningen,. Av dette følger en uskreven overenskomst mellom skoleledere og lærer med følgende innhold: Administrasjon og forvaltning overlates til skolelederen under forutsetning av at skolelederen ikke blander seg inn i undervisningens innhold og form.

Det som er interessant i denne sammenhengen er at denne usynlige kontrakten beskriver en lederrolle som Nylehn (2001) beskriver som kjennetegn på en god leder i andre organisasjoner – generelt.

Berg sier at en skoleleder som følger den usynlige kontrakten begrenser sitt arbeid til det som ikke har med den pedagogiske virksomheten. En slik skoleleder har kun behov for kunnskap som angår regelverk, administrative rutiner for å kunne fungere som administrator.

En skoleleder som fungerer som virksomhetsansvarlig har faktisk en helt annen yrkesrolle. Den omfatter alle aspektene av skolens virksomhet også klasseromsarbeidet. Hvordan det hele henger sammen, kan oppsummeres i følgende tabell:

Spekteret av mulige skolekulturer	Den avgrensede lærerprofesjonalitetens kultur	Den utvidete lærerprofesjonalitetens kultur
	SKOLELEDERES YRKESUTØVELSE	
Skolelederrolle	Administrator	Virksomhetsansvarlig
Yrksekode/korpsånd	Kontroll over administrasjonen; undervisningen er lærernes sak: Arbeidsdeling mellom skoleleder og lærere basert på den «usynlige kontrakten»	Å utnytte det tilgjengelige handlingsrommet på elevenes og pedagogikkens premisser: Grensebevoktende sjef, friromsoppmuntrende leder.
Autonomi	Innenfor rammene for regelverket og det administrative apparatet: Virksomhetens administrative former.	Innenfor de rammer som avgrenser omfanget av det tilgjengelige handlingsrommet: Virksomhetens innhold og form.
Kunnskapsgrunnlag:	Administrativt orientert kunnskapsgrunnlag: Offentlig forvaltning, skolejus osv.	Helhetlig kunnskapsgrunnlag, der skolen ses i et samfunnsperspektiv: Læreplanteori, skolen som institusjon/organisasjon, vurdering/utvikling og skolejus osv.

Tabell 6.0 Formelle og reelle krav til skoleledere som profesjonelle yrkesutøvere (Berg1999)

Man må ikke trekke den konklusjonen at ved utvidet lærerprofesjonalitet, så vil skolelederen automatisk ha en rolle som virksomhetsansvarlig.

Før jeg avslutter dette kapittelet vil jeg komme litt inn på de dilemmaer som en skoleleder står overfor i sin yrkesutøvelse. Møller (1996) tar opp dette og hun skiller mellom dilemma og problem. Når man står overfor et dilemma må man foreta et valg mellom to onder eller kanskje to goder, det er enten eller. Et problem derimot har en løsning som man kan komme fram til. Det er viktig i en skoleleders hverdag at hun er klar over og bevisst på når det er et dilemma hun er konfrontert med eller om det er et problem. Nylehn (2001) tar også opp dilemmaer som en leder kan møte. Et dilemma som Nylehn tar opp er nærhet og avstand. Lederen er ikke et medlem av personalet på lik linje med de andre i gruppen. En av grunnene er at lederen ikke kan være helt åpen overfor personalet i alle saker, og det skaper avstand. En annen grunn er at lederen i kraft av sin posisjon har en del makt og innsikt i forhold til den enkelte arbeidstaker. Dette gjør at de ikke stiller på like fot i en del diskusjoner. Noen ganger blir leders meninger viktigere enn de andres og diskusjonen får en annen betydning når lederen er tilstede.

«De andre vil lytte mer og på en annen måte når den overordnede sier noe og kanskje vil de etterpå gruble litt over hva det kunne bety. Konsekvensen av slike reaksjoner er at lederen ikke kan se seg selv som bare et annet medlem av gruppen. Posisjonene er forskjellige, og det farger over på det sosiale samværet og relasjonen.... Men den som er leder, har makt over andre, og det lederen sier om ulike saker, blir tolket og satt inn i sammenhenger som er forskjellige fra om en annen hadde sagt det samme. Dette er reaksjoner som lederne verken har styring med eller oversikt over.» (Nylehn 2001).

3 LP-MODELLEN

LP står for læringsmiljø og pedagogisk analyse. Modellen er utviklet av Dr. Pilot Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hamar. Det er Lillegården kompetansesenter som står for formidlingen av modellen til skolene og kommunene. Den har ansvaret for opplæring og oppfølging i prosjektperioden.

Første gangen jeg hørte om modellen var på et to-dagers kurs i Tromsø. Vi var tre fra Botn skole som var der, og et helt gjeng fra vår kommune. Det var våren 2006. Like før ferien fikk jeg spørsmål om skolen ville være med i prosjektet og jeg måtte svare fort. Jeg fikk ikke tatt det opp i de rette organer, men jeg visste utfra diskusjoner med de to lærerne som hadde vært med meg til Tromsø, at de var positive. Jeg tok en sjanse og sa ja. Ikke alle har vært like positive til min beslutning og jeg har fått en del kritikk fra enkelte hold, men det har ikke gått utover arbeidet med modellen, så langt som jeg klarer å bedømme.

3.1 Systemteori og læringsmiljø

LP-modellen er ikke en metode som skal brukes direkte i undervisningen. Det er en modell som skal brukes av lærerne i planleggingen der de skal analysere problemer eller utfordringer. Hensikten med denne analysen er å få økt forståelse for hvilke faktorer det er som utløser, påvirker og ikke minst opprettholder problem- og læringshemmende atferd i skolen.

«Hovedmålsettingen med bruken av LP-modellen er å etablere gode læringsmiljøer i skolene der det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene. En vesentlig del av denne hovedmålsettingen er å bidra til at skolene og lærerne utvikler kompetanse i å forebygge og redusere lærings- og atferdsproblematikk.» (Nordahl 2006b).

Det teoretiske grunnlaget for modellen er en systemisk forståelse av handlinger og adferd. Det vil si at det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ der individet velger og selv kan påvirke omgivelsene. (Nordahl m.fl. 2005) Det er ikke slik at vi er underlagt disse sosiale systemene, og at der er systemet som bestemmer hvordan vi handler. Denne forståelsen kan også brukes for å forstå elevenes læringsstrategier, arbeidsinnsats og atferd i skolen. Elevene tilpasser seg de omgivelsene som finnes på skolen og da særlig klassen. Vi har alle erfart at systemet på hele skolen faktisk kan forandre seg ved at enkeltelever begynner eller slutter. Det sosiale systemet endres ved at denne bestemte eleven bidrar til bestemte reaksjoner i det sosiale systemet i klassen eller skolen og det påvirker de andre elevene.

Nordahl(2006a) sier at det er flere vitenskaper som bruker begrepene system og modell om denne måten og tenke på.

«Felles for sosial systemteori er at aktører deltar i et system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten.» (Nordahl 2006a).

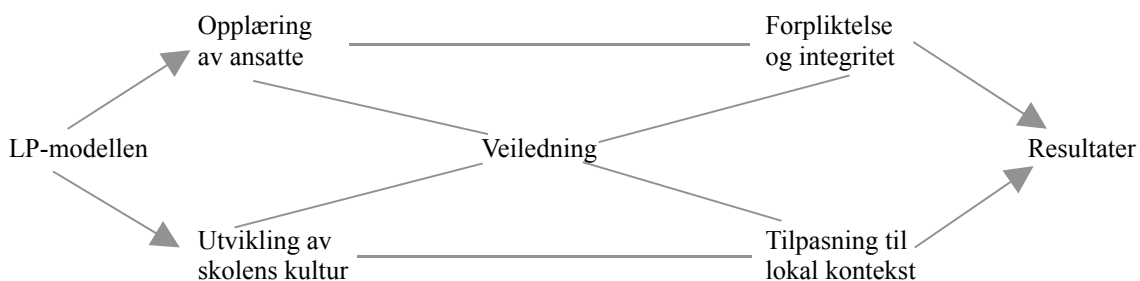
Vanligvis leter man etter løsningen til et individs problem i individet selv eller i individets bakgrunn. Man kan si at det er i en lineær forståelse av forholdet årsak – virkning. Utfra systemteorien og dette perspektivet er det helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi forståelse og forklaringer på de problemer som individet står ovenfor og som er knyttet til et sosialt fellesskap.

«Situasjonsmodeller som LP-modellen gir lærerne et stort ansvar fordi den gir lærerne muligheten til å foreta endringer i skolen.» (Nordahl 2006b).

3.2 Organisering

Det som er viktig for denne rapporten er organiseringen av LP-modellen. Når man skriver kontrakt med Lillegården kompetansesenter, forplikter man seg til å følge en nøye oppsatt plan som gjelder organisering av skolenivået, kommunenivået og PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste for området). I denne planen er det satt opp hvilke funksjoner/roller det skal være på de forskjellige nivåer, hvor mange møter det skal være, nettverkssamlinger, kurs, kompetanseheving mm. Dette er for å sikre en best mulig implementering av modellen.

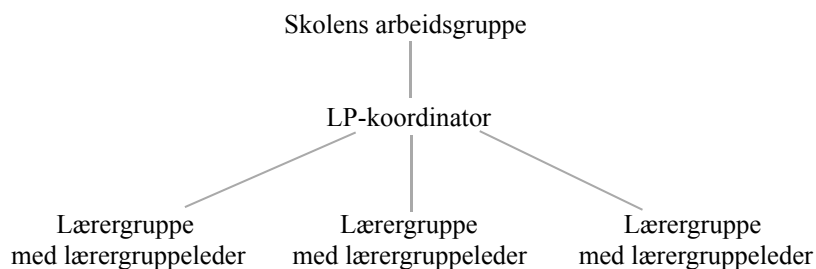
Figuren nedenfor viser hovedområdene for implementeringen av modellen.



Figur 4.0 Hovedområder i implementering (Nordahl 2006b)

3.2.1 Skolenivå

Følgende figur illustrerer hvordan modellen er organisert på skolenivå.



Figur 4.0 Organisering i skolen (Nordahl 2006b)

3.2.2 LP-koordinator

Skolens koordinator bør være utviklingsorientert og motivert, og trenger ingen spesiell faglig kompetanse. Hun er skolens bindeledd mot PPT. Hun har avsatt 2t pr. uke for å koordinere arbeidet. Hun leder møtene i skolens arbeidsgruppe og har ansvaret for referatet. Det er hennes oppgave å sørge for at det er sirkulasjon av informasjon og faglig stoff om lp-modellen på skolen. Det er opprettet ei egen hjemmeside med teori, nyheter og aktuell litteratur angående modellen. Hun skal også ha kontakt med lærergruppelederne og motivere for arbeidet. Hun har også ansvaret for gjennomføringen av spørreundersøkelsen som blir gjennomført i begynnelsen og slutten av prosjektet.

3.2.3 Skolens arbeidsgruppe

Skolens arbeidsgruppe eller styringsgruppe skal bestå av 3 representanter; rektor, lp-koordinator og en av lærergruppelederne. De fleste skolene har med alle lærergruppelederne. Noen skoler har også tatt med fagveilederen i spesialpedagogikk slik at hun også kan være orientert. Arbeidsgruppen har hovedansvaret for å koordinere framdriften internt på hver skole. Den skal ha fokus på temaer, utfordringer eller problemer som skolen bør løfte opp og arbeide med på et overordnet nivå. Arbeidsgruppa kan motta veiledning fra PPT ved behov.

3.2.4 Lærergruppene

Lærergruppene består av alle pedagogene på skolen. Enkelte skoler har også tatt med assistentene. Det har vært en del motforestillinger mot det fra Lillegårdens side, fordi det er sagt at man skal kunne bruke fagspråk på lærergruppemøtene, på forelesningene og på nettverkssamlingene. Hvis assistentene er tilstede og de er som oftest ufaglærte,

må man legge seg på et helt annet nivå. Det som har skjedd, er at skoler tar med assistenter og Lillegården kjører sine kurs og møter som før.

Lærergruppene skal settes sammen på tvers av allerede etablerte team. Det er for ikke å gjenskape allerede fastlåste posisjoner mellom lærerne på skolen. Nordahl(2006b) sier at dette kan bidra til en friere dialog mellom deltakerne i gruppen, og det ser generelt ut til å utvikle kulturen i skolen. Det bør ikke være flere enn 5 – 6 deltakere i hver lærergruppe. Arbeidet i lærergruppa skal følge en analysemodell (se vedlegg 1). Deltagerne i gruppa legger fram utfordringer fra egen praksis. Lærergruppene møtes i 1,5 – 2 timer hver 14. dag. Det skal brukes tid mellom møtene til å innhente informasjon og gjennomføre tiltak. De pedagogiske tiltakene/strategiene som velges skal være kunnskapsbaserte.

3.2.5 Lærergruppelederen

Akkurat som koordinatoren bør læregruppelederen være utviklingsorientert og motivert og heller ikke hun trenger noen form for spesiell kompetanse. Hun får opplæring i det å være læregruppeleder. Hun skal ikke ha noen annen lederfunksjon på skolen, som f.eks. teamleder. Lærergruppelederen har det overordnede ansvaret for framdriften av arbeidet i den enkelte lærergruppa. Hun skal sørge for at arbeidet i gruppa følger fasene i lp-modellen. I modellheftet står det også at hun til en viss grad skal sikre både forpliktelse og integritet ved arbeidet på skolen. Hun skal også ha fokus på og drøfte den interne kommunikasjonen i gruppa med de andre deltagerne. Hun har også ansvar for at alle i gruppen deltar aktivt og at ingen dominerer.

Nordahl (2006b) sier dette om ansvarlige lærergruppeledere:

«Ledere av lærergruppene er viktige i forhold til å sikre en gjennomføring av planlagte pedagogiske tiltak. Det er ikke slik at lederne skal gjennomføre tiltakene, men de har en svært sentral rolle i forhold til å skape forpliktelser hos de andre lærerne. Dette skjer ved at lærergruppeledere stiller konkrete spørsmål til andre lærere om tiltakene er gjennomført og om hvilke resultater som er oppnådd. Lærergruppelederne avgjør i stor grad om drøftingene også knytter seg til pedagogiske tiltak og resultater eller om det kun blir uforpliktende samtaler om generelle situasjoner i skolen.» (ibid:41)

Lærergruppelederne får en egen opplæring innenfor modellen. De spesielle oppgavene knyttet til det å lede gruppene blir gjennomgått og drøftet. De enkelte fasene innenfor modellen blir det gått nærmere inn på. De får en grundigere opplæring enn lærerne og skolelederne.

3.2.6 Ekstern veileder

Det blir oppnevnt en veileder fra PPT-kontoret. Den eksterne veilederen må ha kurs i

LP-modellen og hun skal delta i minst 2 lærergruppemøter i semesteret. Det vil si at hver lærergruppe skal ha en ekstern veileder.

3.2.7 Arbeidet i lærergruppene

Det ansees i LP-modellen som en forutsetning at lærerne arbeider sammen i grupper for å kunne gjennomføre systemanalyser og hensiktsmessige tiltak. Disse møtene er både en viktig implementeringsstrategi og en avgjørende arbeidsmåte i LP-modellen.

«I forhold til de ulike implementeringsområdene har lærergruppene både til hensikt å foreta en utvikling av skolens kultur, sikre forpliktelse og integritet i arbeidet med modellen og konkrete tiltak, samt å foreta en tilpasning til lokal kontekst.» (Nordahl 2006b)

Lærergruppene må ha regelmessige møter over tid. Møter som varer i 1,5 – 2 timer annenhver uke. I disse møtene kan lærerne ta opp problemer og utfordringer som de møter i sin hverdag. Det at det er kontinuitet og systematikk i møtene sikrer en faglig kvalitet på analysene. På kursene som lærerne har gjennomgått blir det grundig påpekt at det er meget nøye at analysemodellen som er utarbeidet blir nøye fulgt. (Se vedlegg nr. 1). Sentralt i arbeidet er sammenhengsirkelen (vedlegg nr.2). Den blir brukt for å finne de opprettholdende faktorene til det aktuelle problemet eller utfordringene (vedlegg nr. 3).

Lærergruppelederne blir pålagt et stort ansvar når det gjelder arbeidet i lærergruppene. Arbeidet i lærergruppen har også til hensikt å bidra til en sterk følelse av forpliktelse i forhold til å gjennomføre de tiltak og strategier knyttet til læringsmiljøet og atferdsproblematikk.

Som tidligere nevnt har man kommet fram til at det beste er å sette sammen grupper på tvers av allerede etablerte team på skolen. Thomas Nordahl sier at i for eksempel stabile team vil ofte lærere og teamleder ha bestemte roller og dette kan bidra til lite åpen faglig refleksjon (Nordahl 2006b). Han sier videre at den etablerte dagsordenen og løpende saker i etablerte team på skolen kan føre til at det ikke blir nok tid til å drøfte problemstillinger ut fra LP-modellen.

Det er viktig at det er et åpent klima i lærergruppen og at folk har tillit til hverandre og at de føler at de kan snakke om alt og at de er trygge på hverandre. Dialogen mellom medlemmene skal være av en slik art at det kan kalles reflekterende lærergrupper. Det må være fullstendig taushetsplikt slik at alle vet at ingenting av det som blir tatt opp kommer ut.

«Det er viktig fordi forvaltningsloven klart påpeker at vi ikke skal gå videre med opplysninger som er personlige.» (Nordahl 2006b).

Ikke minst må alle deltagerne ha visshet om at ingenting av det de sier, kommer ut til andre. Det eneste unntaket er hvis det kommer fram opplysninger om barn som innebærer at man bør kontakte barnevernet.

Nordahl (2006b) sier at LP-modellen legger et stort ansvar på lærerne. Det er lærerne som selv skal finne løsninger på de pedagogiske utfordringene de står overfor.

«Det er læreren som har den mest relevante elevkunnskapen i den lokale konteksten, og det er læreren som er den mest avgjørende faktor når endringer skal realiseres i praksis.» (ibid:42).

3.2.8 Rektors rolle

Det står ikke så mye om rektors rolle i Nordahl(2006b). Skolens ledelse skal legge til rette for at arbeidet i skolen er i samsvar med prinsippene i lp-modellen. Det vil si at det blir avsatt to timer annenhver uke til arbeid i lærergruppene. Hun skal sørge for at nødvendige vedtak fattes og iverksettes i skolen. Hun skal normalt ikke være deltager i lærergruppene ved skolen. Hun skal sitte i skolens arbeidsgruppe. Rektor skal også delta i den samme opplæringen som lærerne får og på de samme fagdagene.

På kursdagene ble det gått igjennom hva som oppgavene til de forskjellige i modellen og dette er rektors oppgaver:

Skolens ledelse

- 1.Skal legge til rette for arbeidet i skolen i samsvar med prinsippene i lp-modellen*
- 2.Skal sørge for at nødvendige vedtak fattes og iverksettes i skolen*
- 3.Skal normalt ikke være deltaker i lærergruppene ved skolen*

Kurs i LP-modellen 29. august 2006

I tillegg skal rektor delta i skolen arbeidsgruppe og der var oppgavene:

Skolens arbeidsgruppe

- 1.Settes sammen av 3 representanter: Skolens ledelse, koordinator og en leder fra en av lærergruppene*
- 2.Har hovedansvaret for å koordinere framdriften internt på hver skole*
- 3.Skal ha fokus på tema, utfordringer eller problemstillinger som skolen bør løfte opp og arbeide med på et overordnet nivå*
- 4.Mottar veiledning av PP-tjenesten etter behov*

Kurs i LP-modellen 29. august 2006

4 METODEKAPITTEL

Jeg ønsket å bruke aksjonsforskning som forskningsdesign. Det er ikke alle som er enige i dette, men jeg mener at min forskning kan kalles aksjonsforskning. Jeg vil komme tilbake til det i konklusjonen.

Metoden jeg har valgt er kvalitativ metode. For å samle inn de data jeg trengte for analysen, har jeg brukt intervju.

4.1 Aksjonsforskning

Tom Tiller (2002) sier at aksjonsforskning er blant annet å forandre det bestående til beste for andre og seg selv. Når man driver med aksjonsforskning ønsker man endringer og som forsker er man pådriver og deltar aktivt i prosjektet. Tiller sier også at skal man oppnå å få en skole som tenker og lærer, må lederne befinne seg på læringens toppnivå.

«Der skolelederne selv er aktivt med i fornyelsene, er sjansene til å lykkes langt bedre enn i de tilfeller der lederne inntar tilskuernivå.» (ibid:12).

Jeg hadde innført LP-modellen ved skolen vår og ønsket å ta en aktiv del i prosessen, men på grunn av modellens definisjon av rektors rolle, ble det forventet at jeg skulle være tilbakeholdende og ikke blande meg så mye inn i det som skjedde. Dette ønsket jeg å endre på, og dermed startet jeg opp med denne forskningen for å se om det bare var jeg i vår kommune som reagerte slik eller om vi var flere.

Femmils og Nykommer (hos Tiller 2002) poengterer at aksjonsforskning har mellom annet to mål. Det første er å hjelpe mennesker til å utforske sin egen situasjon for å kunne forandre den. Det andre er å hjelpe mennesker til å forandre sin situasjon slik at de kan utforske den.

«Aksjonsforskning har menneskers frigjøring som mål» (ibid:39)

Det er mange måter å se på aksjonsforskning på, og Kalleberg 1992 (hos Tiller 2002) sier at det finnes tre typer forskningsopplegg: konstaterende, vurderende og konstituerende. Når vi stiller konstaterende spørsmål, er vi opptatt av hvordan noe var eller kanskje kan bli. Når vi stiller vurderende spørsmål, ønsker vi å finne ut hvilken verdi en sosial realitet har. Og når vi stiller konstruktive spørsmål søker vi etter å få vite hva kan og bør et sett aktører gjøre for å omforme en bestemt sosial realitet til en bedre realitet.

Tiller (2002) sier videre at Kalleberg deler det konstruktive forskningsopplegget inn i

tre typer: variasjon, imaginasjon og intervensjon. I den varierende forskningen ser man på det som har vært og prøver å lære av det gode eksempelet. I den imaginære forskningen bruker man sin fantasi hvis man kommer til situasjoner der det ikke er nok eksempler å lære av. I den intervensjonerende forskningen går man inn i det som forskers på, og prøver å endre det til det bedre.

«Den konkrete intervensjonsprosessen blir en del av forskningsopplegget. Dette opplegget er det som klartest identifiseres som aksjonsforskning. Det intervensjonerende opplegg har et tosidig siktepunkt: generere nye kunnskaper og forbedre det feltet som danner ramme for kunnskapsproduksjonen.» (ibid:43).

Aksjonsforskning er et helhetlig, konstruktivt forskningsopplegg som bygger på en hermeneutisk forståelse.

4.2 Hermeneutisk forståelse

Begrepet «Hermeneutikk» er opprinnelig gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst. Vi bruker det om det å forsøke å forklare og forstå ulike fenomener og gi dem mening. Ilje og Grimen (2005) sier om moderne varianter av hermeneutikk:

*«...består av forsøk både på å lage en **metodelære** for fortolkning av meningsfulle fenomener, og på å beskrive **vilkårene** for at forståelse av mening skal være mulig.»*

Mening i denne sammenhengen brukes både om menneskelige aktiviteter og om de resultatene de menneskelige aktivitetene gir.

Det jeg skal gjøre med det som jeg har forsket på, er å forsøke å forklare og forstå min egen rolle og hvordan andre skoleledere oppfatter sin rolle i LP-modellen. Det betyr at jeg både må forklare og forstå hvordan de forstår seg selv og hvordan jeg forstår dem.

Vi mennesker forstår fenomener på forskjellig vis og det er fordi vi forstår dem ut fra at vi har forskjellige forutsetninger. Alt vi ser og møter i verden, forstår vi ut fra de forutsetningene vi har med oss. Ga damer (hos Ilje og Grimen 2005) kaller disse forutsetningene for forforståelse eller for-dommer. Ilje og Grimen (2005) sier også at i alle aktørers forforståelse er det tre elementer som man må være bevisst som forsker. Disse elementene er at forforståelsen består av taus kunnskap, man har et holistisk syn på verden og den er reviderbar.

Når jeg nå skal tolke LP-modellen og intervjuene av rektorene, må jeg ta hensyn til min forforståelse som er at jeg har erfaringer med LP-modellen som kan ha påvirket mitt syn, og de som jeg har intervjuet er mine kollegaer og jeg kjenner dem godt fra før. Samtidig kan det hende at det kommer fram en del taus kunnskap om emnet eller at jeg

eller de som ble intervjuet reviderte sin forforståelse av rektors rolle i LP-modellen i løpet av prosessen..

Et av de viktigste begrepene innenfor hermeneutikken er det som kalles for «den hermeneutiske sirkel».

«Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenheng eller konteksten det må fortolkes i.» (Ilje og Grimen 2005)

Når noe skal fortolkes må vi ta hensyn til både helhet og deler av helheten og den forforståelse og den sammenheng det står i. Vi kan ikke tolke helheten uten å ha tolket deler av den og vi kan ikke tolke deler uten å ha tolket helheten. Det blir som en evig sirkel eller kanskje mer som en spiral fordi man aldri kommer tilbake til utgangspunktet.

4.3 Kvalitativ metode

Jeg ønsket å bruke kvalitativ metode for å komme nærmere de jeg skulle ha i tale.

Posthalm (2005) sier at å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv.

« En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskernes teoretiske ståsted.» (ibid:17).

Hun sier videre at hun vil plassere kvalitativ metode i et konstruktivistisk paradigme. Kvalitativ forskning på praksis innebærer at kunnskap og forståelse blir skapt i en sosial interaksjon. Intervju er et verktøy som brukes innenfor kvalitativ forskning. Jeg kunne valgt andre tilnærminger – brevmetoden eller spørreskjema. Men i et spørreskjema er det mange ganger vanskelig å finne fram til spørsmål som er så enkle at de er greie å svare på, og samtidig så utfyllende at man får med seg det viktigste. Jeg kunne brukt brevmetoden, men da kunne jeg risikert at det var noen som ikke tok seg tid i sin travle hverdag til å svare på brevet. Det var vanskeligere å si nei når jeg ba dem pent om å få et intervju med dem. I et intervju ville jeg kunne forklare hva jeg har ment med mine forskningsspørsmål, og jeg kunne komme med tilleggsspørsmål ut fra det intervjuerne svarte.

4.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale (2006) spør om hvis man ønsker å finne ut hvordan folk har det i sitt dagligliv og hvordan deres verden er, hvorfor ikke ta dem i tale? I en slik samtale lytter intervjueren til det folk forteller om seg selv og sine erfaringer. Og intervjueren får uttrykke det med sine egne ord.

«Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer» (ibid:17)

Kvale (2006) sier videre at i følge en hermeneutisk forståelse er det tolkningen av meningen som er det viktigste. Den type mening som søkes, må spesifiseres og det er fokus på spørsmålene som stilles i en tekst. Begrepene samtale og tekst er sentrale og tolkerens forforståelse av tekstens emne er viktig.

Å få til et godt forskningsintervju krever god planlegging. Kvale (2006) har skissert intervjuundersøkelsens sju stadier som en hjelp. Disse stadiene er: *Tematisering – Planlegging – Intervjuing – Transkribering – Analysering – Verifisering – Rapportering.*

Jeg skal i det følgende redegjøre for hva Kvale (2006) legger i disse stadiene og samtidig relatere dem til mitt arbeide.

4.4.1 Tematisering

Under tematisering sier Kvale (2006) at man skal formulere formålet med undersøkelsen og han sier videre at man skal beskrive hvordan man oppfatter emnet som skal undersøkes før man begynner å intervju noen. Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å se på sider av LP-modellen ved skolen. Etterhvert kom jeg fram til at rektors rolle i modellen trengte en studie fordi jeg ikke følte meg komfortabel med min personlige rolle. Jeg hadde problemer med å finne en god problemstilling og famlet litt rundt før jeg tilslutt kom fram til at for å kunne belyse rektors rolle i modellen, så var det greieste å snakke med de andre rektorene i kommunen der skolene var med i LP-modellen. Kvale (2006) sier også at man i dette stadiet bør klarlegge undersøkelsens *hvorfor- og hva* – spørsmål før man går videre til *hvordan*. Det vil si at man finner ut hva man er ute etter før man velger metoden.

I vår kommune var det seks skoler som hadde innført LP-modellen på dette tidspunktet. Vi var tre skoler som startet opp høsten 2006, også startet tre nye opp høsten 2007.

4.4.2 Planlegging

Kvale (2006) sier at man skal planlegge undersøkelsene og at man må ta hensyn til alle de sju stadiene før man begynner på intervjuarbeidet. Han sier videre at man i planleggingen ser på hvordan man skal innhente den ønskede kunnskap og tenke på de moralske implikasjonene. Her kunne jeg nok gjort et bedre arbeid. Jeg planla punkt 3 og

4, men var ikke helt sikker på hvilken analysemetode jeg skulle bruke før jeg startet opp med intervjuene. Jeg var klar over at jeg måtte ta hensyn til verifisering, men hadde ikke planlagt nøye hvordan jeg skulle gripe dette an.

4.4.3 Intervju

Når det gjelder selve intervjuet sier Kvale (2006) at intervjuene skal gjennomføres ved hjelp av en intervjuguide. Man må også ha en reflektert tilnærming til den kunnskapen man søker og de mellommenneskelige relasjonene i intervjusituasjonen.

Jeg lagde en intervjuguide som jeg sendte ut før jeg startet opp med intervjuene. Jeg kommer nærmere tilbake til den senere. Jeg reflekterte og vurderte hva jeg skulle ha med i intervjuguiden og da jeg lagde den, mente jeg at dette var de spørsmålene som var essensielle for å sikre meg at jeg fikk den kunnskapen jeg trengte for å få svar på problemstillingen min.

Når det gjelder de mellommenneskelige relasjonene, så har jeg vært kollega med samtlige rektorer i flere år og vi kjenner hverandre godt. Det kan ha både fordeler og ulemper. Fordelene er at vi trengte ikke noen oppvarmingsrunde for å få kontakt. En annen fordel var at de fortalte meg saker som det nok ikke er sikkert at de ville sagt til en ukjent forsker. På den andre siden kan det være ting de **ikke** sa fordi det var en de kjente så godt som intervjuet dem.

4.4.3.1 Intervjuspørsmål

Jeg ønsket å legge opp intervjuene som en uformell, halvstrukturert samtale mellom intervjupersonene og meg. Kvale (2006) sier at et forskningsintervju er omtrent som en vanlig samtale, men at det har et bestemt formål og en bestemt struktur, det vil si at man har en bestemt spørsmålsform. Han sier at spørsmålene både skal være dynamiske og tematiske. Det at de er dynamiske vil si at de tar hensyn til de mellommenneskelige forholdene som oppstår i en intervjusituasjon og tematiske at de har relevans for det som er temaet for forskningen.

Spørsmålene skal være enkle og med et dagligdags språk. Kvale (2006) sier at i intervjusituasjoner skal spørsmålene ha en deskriptiv form og at spørsmålene som begynner med *hva*, *hvordan*, *hvor* må komme før de som starter med *hvorfor*.

«Mange «hvorfor-spørsmål» i et intervju kan føre til at intervjuet blir intellektualisert, og kanskje ligner mer på en muntlig eksamen» (ibid:78).

Jeg kommer nærmere inn på intervjuguiden (vedlegg 4) og spørsmålene i neste delkapittel.

4.4.3.2 Intervjuguide

Jeg valgte som sagt å lage en intervjuguide før jeg foretok intervjuene. I følge Kvale (2006) skal en intervjuguide inneholde emnene som skal taes opp og hvilken rekkefølge de skal ha. Han sier at under hvert hovedemne kan man ha spørsmål som utdyper det tematiske forskningsspørsmålet.

Jeg hadde 3 hovedtemaer

- 1.Hvorfor innføre modellen?
- 4.Organiseringen ved skolen
- 5.Rektors rolle

Under hvert hovedemne hadde jeg spørsmål som utdypet emnene. Spørsmålene var deskriptive og startet med hva, hvordan, hvor ofte. På den måten ønsket jeg å få en mest mulig beskrivende framstilling av deres verden og hvordan de oppfattet den.

Årsaken til at jeg hadde to spørsmål om PPT, var at det var PPT-veilederen på vår skole som sa på et lærergruppemøte at jeg ikke skulle være tilstede på lærergruppemøtene. Ingen protesterte og dermed sluttet jeg å delta på disse møtene. Jeg oppfattet det slik at lærerne oppfattet henne som en som visste mer om modellen enn noen av oss andre og at vi skulle følge det som hun sa.

I det første intervjuet kom det opp momenter som gjorde at jeg tilføyde et ekstraspørsmål til intervjuguiden.

4.4.4 Transkribering

Kvale (2006) sier at denne fasen innebærer å klargjøre materialet for analyse. Dette medfører vanligvis å transkribere muntlig tale til tekst.

Jeg transkriberte fem intervjuer som jeg hadde tatt opp ved hjelp av Windows Movie Maker og mikrofon. Hvert intervju var på over en time, noen opp i en time og tretti minutter og transkriberingen tok mye lenger tid enn jeg trodde. Lyden var god på stort sett alle intervjuene, men enkelte steder klarte jeg ikke å oppfatte hva som ble sagt. Jeg brukte hodesett og lyttet til opptaket for deretter å skrive det ned og lagre det på maskinen. Det tok ca en time å transkribere fem minutters tale. Etter at jeg var ferdig,

lyttet jeg til intervjuet mens jeg leste den skrevne teksten og endret eventuelle feil. Jeg transkriberte det første intervjuet på dialekt, men de øvrige ble skrevet på bokmål unntatt der det ble brukt dialektuttrykk som det ikke finnes tilsvarende for i bokmålsrettskrivingen. For meg føltes det bedre å skrive på bokmål og transkriberingen gikk hurtigere. Jeg transkriberte ordrett og gjorde ingen utelatelser unntatt der jeg ikke oppfattet hva som ble sagt.

Etter at transkriberingen og gjennomlesingen var avsluttet, tok jeg utskrift av intervjuene og leste dem på nytt. Jeg markerte de områdene som jeg oppfattet som svar på forskningsspørsmålene og skrev så en forkortet versjon av intervjuene der jeg skrev hva intervjupersonene hadde sagt med mine egne ord og eksemplifiserte med sitater. Tilslutt gjorde jeg en oppsummering av innholdet i intervjuet.

4.4.5 Analysering

I følge Kvale (2006) skal man på grunnlag av formål og emneområde og i samsvar med materialets natur, bestemme hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene.

Som sagt tidligere hadde jeg ikke bestemt meg på forhånd hvilken analysemetode jeg skulle bruke. Det ville nok ha vært en fordel fordi jeg da i løpet av intervjuene kunne hatt analysemetoden i mente og det ville antagelig ført til at det ble enklere å analysere intervjuene. Jeg vil komme nærmere tilbake til dataanalysen i et eget kapittel.

4.4.6 Verifisering

Når man skal verifisere intervjufunn, sier Kvale (2006) må man finne ut om de kan generaliseres, deres reliabilitet og validitet. Med reliabilitet menes om hvor pålitelig resultatene er, og med validitet om man har undersøkt det som var ment å skulle undersøkes. Også reliabilitet og validitet vil jeg komme nærmere inn på i et senere kapittel.

4.4.7 Rapportering

Det sjuende og siste stadiet hos Kvale (2006) er at funnene og metodebruken skal formidles i en vitenskapelig form som tar hensyn til undersøkelsens etiske sider og som er lesbar.

Med denne oppgaven prøver jeg å avgi en rapport om mine funn som forhåpentligvis fyller Kvales krav.

4.5 Innsamling av data

Jeg sendte intervjuguiden og et brev der jeg forklarte bakgrunnen for intervjuet til de aktuelle rektorene. Deretter tok jeg personlig kontakt med hver enkelt og spurte om de ville la seg intervju. De fleste var umiddelbart positive, mens en var litt nølende. Årsaken var at han syntes det var vanskelig å finne tid til dette. Dette førte til at det gikk lang tid fra det første intervjuet til jeg hadde fått gjennomført det siste. Det første ble foretatt i februar 2008 mens det siste ble foretatt i januar 2009. Den første rektoren som ble intervjuet hadde da vært med i prosjektet i ca sju måneder og den siste var ferdig med prosjektperioden på to år og inne i institusjonaliseringsfasen.

Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av laptop med Windows Movie Maker og mikrofon. Intervjuene ble foretatt på kontoret til rektorene. Stemningen i intervjusituasjonen var avslappet og uformell. Jeg oppfattet alle rektorene som åpne og ærlige og de var absolutt villige til å dele sine erfaringer med meg. Det ble en samtale mellom to kollegaer. Intervjupersonene snakket mest, men noen spurte meg om min mening og noen ganger gav jeg uttrykk for hva jeg mente om enkelte spørsmål. Jeg kunne nok vært flinkere til å følge opp enkelte utsagn med oppfølgingsspørsmål. Jeg ble bedre etterhvert. Intervjuene varte i vel en time, noen i en og en halv. Hvert av intervjuene ble avsluttet med at jeg sa at jeg ikke hadde flere spørsmål, og om det var noe de ønsket å ta opp i tillegg. Kvale (2006) sier at dette gir intervjupersonen en mulighet til å ta opp saker som hun har tenkt på i løpet av intervjuet. Jeg skrev ingen notater under intervjuene.

5 DATAANALYSE

Jeg har tidligere sagt at jeg baserer min forskning på en hermeneutisk forståelse. Det betyr at for at jeg skal forstå helheten av et fenomen, må jeg forstå delene og skal jeg forstå delene, må jeg forstå helheten. For å prøve å forstå og analysere hvordan de andre rektorene oppfatter sin rolle, stilte jeg dem en del spørsmål.

Min problemstilling er: Hvilke erfaringer har andre rektorer med LP-modellen?

Jeg ønsket å få svar på mine forskningsspørsmål ved å finne ut hvilke erfaringer de andre rektorene som var med i prosjektet hadde. Jeg ønsket å se modellen ut fra deres livsverden.

Mitt første forskningsspørsmål er: Har motivet for å innføre modellen eller organisering på skolen innvirkning på rektorrollen?

For å søke å få svar på dette spørsmålet stilte jeg følgende spørsmål til rektorene:

Det første spørsmålet var: *«Hva var din grunn til å innføre LP-modellen ved din skole?»*

Jeg spør her etter motivet. Rektorene kunne ha forskjellige motiver for å innføre modellen, og jeg ønsket å se om det kunne ha betydning for hvordan de oppfattet sin rolle. Det sier en del om rolleforståelse hvis noen gjorde det for eksempel å endre elevsynet blant lærerne enn hvis noen gjorde det for at lærerne skulle ordne opp i sine saker selv.

Under dette spørsmålet hadde jeg satt opp noen utdypende spørsmål i tilfelle disse ikke ble svart på i hovedspørsmålet.

Mitt andre spørsmål var: *«Hvordan er LP-modellen organisert ved din skole?»*

Her ønsket jeg å finne ut om det var noen forskjell i organisering ved de forskjellige skolene, og om det kunne ha noe å si for hvordan rektorrollen var utformet. Her hadde jeg også noen utdypende spørsmål angående PPTs rolle på skolen.

Det tredje spørsmålet var: *«Hvordan oppfatter du din rolle i modellen?»*

Med dette spørsmålet ønsket jeg at rektorene selv skulle si noe om hvordan de så på sin rolle i modellen og komme med noen refleksjoner rundt emnet. Jeg kom også inn på det som opplæringsloven sier at rektors rolle skal være og her kom også ekstras spørsmålet inn; om de følte at de var kompetent til å bruke modellen selv i forskjellige

sammenhenger.

Til slutt spurte jeg om de hadde noe mer å tilføye.

Kvale (2006) sier :

«Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet har vært skildret som beskrivelsen og tolkningen av temaer i intervjupersonens livsverden. Det er et kontinuum mellom beskrivelse og tolkning» (ibid:121)

Han legger fram fem måter å analysere intervjuer på: meningskategorisering, meningsfortetting, meningsstrukturering gjennom narrativer, meningstolkning og ad hoc-metoder for meningsgenerering.

Kvale(2006) sier at det er ad hoc-metoden som er den mest brukte metoden når det gjelder å analysere intervjuer. Utfra hans beskrivelse av de forskjellige metodene, valgte jeg å bruke denne metoden. Det blir her ikke brukt noen standardmetode for å analysere intervjuene, men heller et samspill mellom de forskjellige teknikkene.

Det første jeg gjorde etter transkriberingen, var å lese gjennom intervjuene og merke de områdene som jeg mente var aktuelle for min forskning. Jeg krysset over de områdene som egentlig ble litt på siden av det som var tema eller var gjentakelser av det som var sagt tidligere. Utfra dette gjorde jeg en meningsfortetting og en form for meningsstrukturering gjennom narrativer og en meningstolkning. Jeg skrev med mine egne ord hvordan jeg oppfattet deres uttalelser og underbygde det med sitater fra intervjuene. Etter dette gjorde jeg en form for meningskategorisering ved at jeg utfra forskningsspørsmålene og intervjuguiden lagde en tabell (vedlegg 5). Jeg satte inn spørsmålene fra intervjuguiden under hvert forskningsspørsmål i venstre kolonne. I høyre kolonne satte jeg inn det som jeg oppfattet som svar på disse spørsmålene.

5.1 Analyse av intervjuene

I det følgende vil jeg ta form meg hvert av forskningsspørsmålene og underspørsmålene og forsøke å analysere og reflektere rundt det som rektorene har svart. Jeg vil underbygge det jeg kommer fram til med sitater.

5.1.1 Forskningsspørsmål 1

Forskningsspørsmål 1 handler om motivet eller organiseringen på skolen kunne ha noen betydning for rektors rolle i modellen.

Jeg så først på motivet for å innføre modellen. Der svarte samtlige at hovedmotivet lå i at det var en økende tendens til problemadferd blant elevene. En av rektorene syntes at det ble for mye arbeid på henne med krav om økte ressurser og timer.

«Nei, grunnen for å innføre LP, var jo at vi hadde en del problematikker her på skolen i forhold til adferd og den kom jo sånn fram at det ble mye arbeid på meg og på spespedveilederen. Og noe på kontaktlærerne, men det ble mye som ble lesset den her vegen.»(rektor 4)

Til tross for kontakt med både PPT og BUP ble ikke forholdene målbart bedre.

Rektorene ønsket å forbedre læringsmiljøet. De fleste hadde positive erfaringer med et stramt opplegg fra Olweus og en av rektorene fortalte at de hadde laget en god plan for hvordan de skulle få et bedre læringsmiljø, men de klarte ikke å sette den ut i praksis.

«Og vi prøvde selv først for å si det på den måten, utarbeidet egen problemhåndteringsplan, brukte lang tid på å utarbeide den og vi utarbeidet den i samarbeid med foreldre, elevråd og lærere selvfølgelig. Og vi hadde mange gode punkter i den. Det var egentlig en ganske bra plan på mange måter, men det som vi ikke er flink til og som jeg ikke er flink til, det er å implementere den. Så som jeg sa, vi brukte lang tid på å lage den planen og så sleit vi faktisk når vi skulle bruke den.» (rektor 3).

Ønsket om å få en felles strategi som gjaldt for alle lærerne, ble også uttrykt. Og en av rektorene uttalte at noe av problemet måtte ligge i lærer – elev relasjonene når elever oppførte seg eksemplarisk hos noen lærere og helt forferdelig hos andre.

«Så tenkte jeg det er noe som er riv ruskende galt når disse guttene oppfører seg ordentlig hos noen lærere og helt tykke hos andre. Her er noe – det er noe med læringsmiljøet som er galt, spesielt den relasjonen lærer-elev biten.» (rektor 2).

Det ble også uttrykt ønske om å oppnå strukturer for å sikre kvalitetssikring og kvalitetskontroll og bedre tilpasset opplæring ved å innføre modellen.

«Så i ei skole så ønske æ jo å få til – som æ sa i sted – altså få jobba inn systema, altså litt rigide systema for kvalitetssikring og kvalitetskontroll at vi vet at ting blir fulgt opp.» (rektor 1)

Det neste spørsmålet var om hvem som hadde tatt initiativ til å innføre modellen og hvordan prosessen fram til beslutningen forløp.

Rektor og deler av personalet hadde fått kjennskap til modellen gjennom kurs på forskjellige steder og tidspunkt. De som deltok på kursene ble «tent» og motiverte for å innføre modellen.

«Og så kom vi tilbake til skolen og la det fram i teammøte og i plenumsmøte. Så fikk lærerne vite hva det gikk ut på, vi viste dem lysbildepresentasjonen fra kurset. Og det var en del som mente at dette så bra ut, men de ville vite mer. Og det var noen som var veldig usikker. Og der fikk vi mulighet til å sende alle på kurs i ettertid. Det her var før vi bestemte oss for å gå inn for det her.» (rektor 2).

På noen skoler bestemte seg for å vente til de hadde avsluttet andre prosjekter og til hele personalet hadde fått deltatt på kurs der modellen ble presentert. På tre skoler inkludert min skole, bestemte seg for å starte opp neste høst.

Tre av rektorene sier at de skar igjennom og bestemte innføringen i lag med tillitsvalgte, mens to sier at hele personalet var enige.

«Så når vi fikk presentert den modellen da ganske grundig med hele personalet på en planleggingsdag et år før vi kom inn, så va de signalan fra Lillegården såpass sterk, så det tente oss på å være med.» (rektor 1)

En av rektorene var så tydelig at hun ga beskjed om at de lærerne som ikke likte innføringen av LP-modellen fikk finne seg en annen arbeidsplass.

«. . . jeg var jo såpass tydelig på det etterhvert at jeg sa at det er ... vi går for det her og ressurser er stilt til rådighet fra kommunen og de som ikke kunne tenke seg dette, de får finne andre arbeidsplasser.» (rektor 4)

Rektorene var gode motivatorer for innføringen av modellen.

Mitt neste spørsmål var hvordan holdningene til lærerne hadde vært til innføringen av modellen.

Ut fra det rektorene forteller, virker det som om det hadde vært delte meninger blant lærerne når det gjaldt innføringen. Noen så på det som enda en ny ting som de måtte forholde seg til. Men på de fleste skolene endret holdningene seg etter at de hadde blitt kurset i modellen. En av grunnene var at de så at dette kunne være en måte å få bukt med problemadferd hos elever og dette så de som nyttig og noe de hadde behov for. Men på alle skolene var det enighet om å gå for modellen til tross for at noen kanskje i utgangspunktet var skeptiske.

«Ikke med det samme, men etter presentasjonen fra Lillegården, var alle enige om at det her var noe vi skulle prøve å satse på. Jeg tror at det gikk på at hver enkelt lærer følte at det hadde vært mye sprik i hvordan man skulle ta fatt i de forskjellige utfordringene på. Og her så de at her får de en felles strategi, og så får man jobbe litt med det i lag og så får man felles skolerung. Jeg tror det var det som gjorde at de egentlig gikk inn for det alle sammen.» (rektor 5).

Når det gjaldt organiseringen av skolen, var alle organisert i henhold til modellen, unntatt en som også hadde assistentene med i lærergruppene og kalte dem da for arbeidsgrupper. To av skolene hadde bevisst utelatt assistentene.

«. . . jeg synes at læringsmiljøet, mesteparten av det er rundt undervisningssituasjonen, mye på det som går på direkte mot undervisninga og da jeg måtte gjøre et valg fant jeg fort ut at dette med assistentene måtte være ved siden, selv om det kunne vært fint å hatt dem med, men jeg har problemer med å se hvordan vi kan ansvarliggjøre assistentene i forhold til at de ikke bare blir bisittere på disse møtene, at de skal legge fram caser og at de skal være ansvarlige på lik linje med pedagoger.» (rektor 2)

En skole kunne tenkt seg å hatt med SFO(skolefritidsordning)-lederen. Det virket som om det ikke var diskutert på den siste skolen – de fulgte LP-modellen og i følge den skal ikke assistentene delta.

Lærergruppene på de største skolene var organisert på tvers av team og trinn. På den minste skolen var det en lærergruppe.

På to skoler hadde rektor vært meget bevisst da hun satte sammen gruppene slik at de skulle fungere best mulig.

«Det var jeg som satte sammen gruppene, jeg satte sammen gruppene, jeg fikk fagveileder og koordinator satt opp og fikk folk til å gå for det. Med bakgrunn i det jeg kjente til i personalet.»
(rektor 4)

På en skole hadde rektor overlatt arbeidet med å sette sammen gruppene til koordinatoren.

På alle skolene forsøkte rektor å få folk som ikke har andre funksjoner til å ta på seg oppgavene som koordinator og lærergruppeledere.

Det viste seg at nedsatt lesetid til 2007-skolene varierte, noe som frustrerte enkelte rektorer. På to skoler var koordinatoren frikjøpt i fire timer pr. uke, mens det er to timer på den tredje skolen. Alle lærergruppelederne hadde nedsatt en time i uken. På 2006-skolene hadde både koordinatorene og lærergruppelederne nedsatt to timer hver.

«Jo, det synes jeg er merkelig og. Og du kan tenke deg, jeg følte meg litt idiotisk der jeg satt på det møtet på Grand der det ble sagt at gruppelederne hadde 2 timer og der satt jeg i lag med alle mine gruppeledere som bare hadde fått 1 time. Så det synes jeg var litt dumt egentlig.»
(rektor 3).

I alle styringsgruppene satt rektor, koordinator og lærergruppelederne. To skoler hadde også med fagveilederen i spesialpedagogikk slik at hun skulle være oppdatert på hva som skjedde i alle gruppene. Det varierte hvor ofte det var møter i styringsgruppen. En skole startet opp med et møte i uken og gikk over til et møte i måneden eller etter behov. To andre skoler hadde startet med to møter i måneden og gått over til et. En av årsakene ser ut til å være problemer med å få avviklet møtene.

«Nei, første året så hadde vi møter hver uke og andre året så hadde vi en gang i måneden. Vi hadde litt trøbbel med å få det der på plass andre året, men en gang i måneden etter behov og det var ganske greit for det tok litt tid i forhold til sakene fra gruppene.» (rektor 4)

En skole hadde satt opp en plan for når det var møter i lærergruppene og når det var møter i styringsgruppen og denne planen ble fulgt trofast.

«Vi har gjort det sånn at vi har laget en plan for alt som har med LP å gjøre for hele året og annenhver tirsdag har vi LP-gruppemøte der gruppene møtes, og i etterkant av det har vi styringsmøte, så vi har styringsmøte annenhver fredag. ... Og vi har vært veldig tro mot planen.»
(rektor 2)

På alle skolene er det koordinatoren som leder møtet i styringsgruppen. En skole har laget en mal for referatene fra styringsgruppemøtene. Det er koordinatoren som skriver referatene.

På de største skolene lager koordinatoren et sammendrag av referatene fra lærergruppene og overleverer rektor. På den ene skolen får rektor en muntlig rapport over hva som har skjedd – ut fra eget ønske.

«Ja, jeg kunne få alt jeg ville (viser til referater. Forfatters anm.). Ikke noe problem. Men jeg er jo ikke så glad i lese, så jeg fikk jo muntlige referat i forhold til gruppene og i forhold til styringsgruppa.» (rektor 4).

Alle møtene i styringsgruppen har en gjennomgang av hva som har skjedd på de forskjellige lærergruppemøtene og hvordan det bør jobbes videre med de forskjellige utfordringene. På de minste skolene blir det tatt opp hvilke saker det bør jobbes med. Det er lærergruppene selv som avgjør hvilke saker de ønsker å ta opp.

«Det som blir diskutert er for det første en gjennomgang av forrige, siste lærergruppemøte, ser på hva som kom fram der, også ser vi litt på de sakene som skal opp på neste.» (rektor 5).

På mitt neste spørsmål om PPTs deltagelse, svarer alle rektorene at PPT-veilederen(e) møtte til de møtene de skulle i henhold til planen. De har gitt råd og noen ganger holdt kurs i aktuelle temaer på skolene.

«Hun har vært – jeg synes hun var veldig flink – og hun fulgte jo kjempegodt opp og vi ba om en del ting som vi trengte hjelp til, blant annet på kommunikasjon, for der var vi ikke flink nok, så hun var inne og hadde litt kursing. ... Hun har vært til stede, ja jeg tror egentlig at hun var både på lærergruppemøtet og på planmøtene, så jeg synes at hun har gjort en kjempegod jobb med tips og rein kursing også.» (rektor 5).

Mitt neste spørsmål handlet om lærernes oppfatning av PPT-veilederne.

De ble ikke oppfattet direkte som eksperter som kom inn, men en rektor sier at hun ble litt matt over at lærerne trodde at PPT kunne komme med alle svarene. En annen rektor sier at de heller kom inn og undret seg i lag med lærerne. Samtidig så var det tydelig at PPT-veilederne var mer skolert innenfor modellen enn de øvrige, og visste hvilke faktorer som oftest hadde størst betydning for å skape et bedre læringsmiljø.

«Men i forhold til oss her, så opplevde vi ikke PPT som at de kom inn og var allvitere i forhold til LP osv, jeg tror at de undret seg i lag med oss og så hadde de noen knagger som de visste at forskningen hadde betydning som vi skulle ha bak øret når vi stilte spørsmål og problemstillinger.» (rektor 4)

En rektor sier at PPT kom med råd og veiledning og disse ble som oftest fulgt.

Noen elevsaker ble henvist til PPT fordi jobbingen i LP-modellen gikk for sakte.

«Også der vi har hadde mere sånne tradisjonelle henvisningsaka så kjøre vi litt mere sånn dobbelt med henvisninger til PPT, men det e jo hele tida i tråd med PPT-veilederan vårres, det e jo gjerne dem som anbefale oss å gjøre det.» (rektor 1).

5.1.1.1 Oppsummering forskningsspørsmål 1

Når det gjelder motivet for å innføre modellen hadde alle rektorene samme hovedmotiv; problemadferd hos enkelte elever hadde økt og de visste ikke riktig hvordan de skulle handtere dette. De sier at henvisninger til PPT eller BUP hadde ingen målbar effekt og en skole hadde laget en problemadferdsplan som de slet med å få satt ut i livet.

Det er imidlertid en forskjell i motivet slik som jeg ser det. Rektor 3 sier at hun ønsket å redusere den økende arbeidsmengden som hun fikk i forhold til enkeltelever. Rektor 2 sier at hun ønsket å gjøre noe med relasjonen lærer – elev.

Rektorene virker fornøyd med PPTs deltagelse i prosjektet. De har holdt kurs og kommet med råd og veiledning som stort sett har blitt fulgt. Det virket ikke som om PPTs deltagelse har hatt noe å si for hvordan rektorrollen på de andre skolene har blitt formet. Men så deltok ikke de andre rektorene i lærergruppene slik som jeg gjorde i begynnelsen.

5.1.2 Forskningsspørsmål 2

I forskningsspørsmål 2 spør jeg om rektorrollen i modellen er i henhold til det offentlige myndigheter sier at den skal.

Det første underspørsmålet var om rektorene syntes at de klarte å skjømte oppgavene som er beskrevet i opplæringsloven når det gjelder LP-modellen.

Flere rektorer svarte at det var gjennom styringsgruppen at de hadde best kontroll med det som skjedde i lærergruppene.

En av rektorene svarte at modellen passet bra til den type ledelse hun ønsket å ha på sin skole. Og hun hadde kontroll med det formelle gjennom styringsgruppen.

«... jeg driver med delegert ledelse og vil ha flere med i det her og ta ansvaret for fellesskapet og jeg driver egentlig akkurat den utviklingsarbeidet hos hver enkelt for at de skal integrere i drifta. Og da passer LP glimrende. For meg – å drive proaktiv der.» (rektor 4)

En annen av rektorene mente også at hun ved å være meget bevisst at det var gjennom styringsgruppen hun hadde kontroll og påvirkningsmuligheter til det som skjedde i læringsgruppene, så syntes hun at hun klarte å skjømte sin oppgaver.

«... så har vi gjort det sånn at jeg har brukt styringsgruppa i forhold til når du tenker på de tre oppgavene i opplæringsloven da og når du tenker på at jeg er pedagogisk leder, hvis det er noen saker som de tar opp som blir helt feil, så derfor vil jeg vite hvilke saker og vi tar dem i styringsgruppa sånn at vi kan ha en debatt på det og det samme at jeg skal kontrollere virksomheten så har vi funnet et system i dag på alt som har skjedd ute i gruppene.» (rektor 2).

En av rektorene sa at man må stole på at det er dyktige pedagoger i gruppene og at de skjønner sine oppgaver og så får man drive med pedagogisk utviklingsarbeid i andre fora.

En tredje sier at hun ser tydelig at det er et «missing link» i modellen når det gjelder legitim, legal og formell ledelse av skolen. Hun sier at hun forholder seg litt positivt, avventende til det som skjer i lærergruppene, men at rektor ikke er i riktig posisjon i forhold til LP-modellen.

« At det kommer opp saker som man ikke hadde forventa, men æ ser jo også det at LP-modellen fra Lillegården si sida den har , ka æ skal si, den har et missing link der, i forhold til legitim, legal, formell ledelse av ei skole og den utviklinga som skjer rundt omkring på gruppene. Æ har valgt å se litt sånn nysgjerrig og positivt på det – ka e det som skjer der? Men sånn som det ligg an nu, sånn som det e skissert, sånn for mæ så har ikke Lillegården eller LP'en vært klar nok på å sette rektor i en riktig posisjon i det herrane LP-systemet.» (rektor 1)

Det er to rektorer som er opptatt av hvor ligger egentlig ledelsen på skolen når man har innført modellen. Ligger den i lærergruppene – har lærergruppeleder personalansvar? Hvis noen saboterer gruppemøtene eller ikke oppfører seg i henhold til det som er beskrevet i modellen? Hvis det på lærergruppemøtene kommer fram at det er noen som ikke overholder de lovpålagte oppgavene? Er det lærergruppelederen sitt ansvar å varsle? Hva med varsling contra sladring?

«Hvem er det som tar avgjørelser? Skal ei LP-gruppe ta avgjørelser på vegne av rektor? Det er såpass mange formelle hinder i veien for det at det går ikke an. Og hvis rektor ikke er inne i det, så kan man ikke sette det i verk.» (rektor 1)

«... er det en lærergruppeleders ansvar eller er det en rektorsak som et personalansvar? For eksempel ved sabotasje. Skal plutselig en lærergruppeleder som har null ansvar og myndighet enn å koordinere ei gruppe plutselig ha et personalansvar?» rektor 2).

Flere av rektorene tar opp at de ble overrasket over at representanten fra Lillegården kompetansesenter stilte seg litt uforstående til disse problemstillingene og sa at det var første gang at noen hadde reagert på rektorrollen. Tvertimot var rektorer i andre distrikt der de hadde innført modellen, glade for at det endelig kom en modell som lærte lærerne til å hankses med sine problemer selv.

«Jeg snakke med Terje om de her tingene tidligere, før jul, og det var liksom ny vinkling for han dette. For sånn som han sa det, jeg vet ikke om jeg oppfattet han rett, så var det på mange andre skoler der de hadde begynt så var rektorene liksom sjeleforneymed med at nå kunne de sette ut skoleutviklingsarbeidet til andre og vise til at vi driver skoleutvikling, og kanskje de kunne sette seg litt tilbake og ikke trengte å engasjere seg så mye i det skoleutviklingsarbeidet, men det var den oppfatningen han fortalte meg at han – han fortalte meg blant mange skoler.» (rektor 1)

På mitt neste underspørsmål spurte jeg om det var noe problemer med de tiltakene som lærergruppene kom fram til?

En av rektorene svarte at gruppene hadde fått beskjed om ikke å behandle noe som innbefattet ressurser. En annen rektor sier at det som omhandler alle, eller noen som ikke sitter i gruppen, blir saken flyttet til et høyere nivå. En annen av rektorene svarte at rektor måtte tilrettelegge for at vedtatte tiltak kunne settes ut i livet.

Flere sier at foreløpig har det ikke vært slike saker opp i lærergruppene.

5.1.2.1 Oppsummering av forskningsspørsmål 2

Det er helt klart at styringsgruppen er viktig for at rektor skal ha noen form for innflytelse og kontroll med det som skjer i lærergruppene. De fleste mener at de har den nødvendige kontrollen gjennom styringsgruppen, men samtidig sier de at det er et missing link til den legitime, legale og formelle ledelsen av skolen.

Det blir også stilt spørsmål fra rektorenes side ved hvilken rolle lærergruppene har i forhold til personalansvar.

Det har ikke forekommet på noen skoler at tiltak som er blitt vedtatt i lærergruppene ikke kan realiseres. Ved to skoler er det gitt klare instruksjoner for hvilke saker som kan taes opp og bestemmes på gruppene og hvilke som må flyttes opp på et høyere nivå.

5.1.3 Forskningsspørsmål 3

For å finne svar på om rektorrollen i modellen er i samsvar med det som litteraturen beskriver som en god leder, stilte jeg spørsmål om hvordan rektorene oppfattet sin rolle i modellen.

Alle rektorene hadde oppfattet det slik da de ble kurset i modellen, at i denne modellen skulle rektorene holde seg unna. De kunne se innom gruppene av og til, men aldri være medlem. Noen rektorer oppfattet det slik at de ikke skulle se innom gruppene heller, de skulle holde seg langt unna.

«Når han Terje la det fram sånn felles, så synes jeg at han var veldig klar og tydelig på at rektor har ingenting med LP å gjøre. Litt bombastisk og litt for bombastisk i mine øyne. Og hva han egentlig mente og hva han egentlig ikke mente da han sa det, det vet ikke jeg, men han var veldig sånn klar på at det her har ikke rektor noen ting med. Men rektor kan stikke innom og være sånn assosiert medlem. Han sa ikke at vi aldri skulle være på, han sa ikke at vi aldri skulle være på gruppene, men han sa at vi aldri skulle være medlem av LP-gruppene, det var det han poengterte veldig – du er ikke et medlem!» (rektor 2).

To rektorer beskriver sine roller omtrent identiske med det som står i modellen.

«Det som jeg har sett på som min rolle innenfor LP, det går jo mer på tilretteleggingssida. Jeg må sørge for at det er satt av tid til LP-arbeidet, at det er lagt til rette, jeg skal også være med på arbeidsgruppa, og på nettverksmøtene som kommunen eller som PPT organiserer pluss at jeg

også er med på en del fellesmøter som går på tema, altså av generell interesse der er jo jeg en del av Og så vil jeg jo også få en rolle når det er snakk om iverksetting av tiltak for der er det jo bare jeg som har muligheten for å finne ressurser. Det er jo min rolle i forhold til LP-arbeidet.» (rektor 5)

Samtidig uttrykker rektor 5 at hun er for lite deltakende fordi hun ikke er med på gruppemøtene. Hun er med når hun blir invitert, men går ikke inn på besøk ellers. Hun sier at lærergruppemøtene er lærernes forum. Når hun er tilstede forsøker hun å holde seg så nøytral som mulig til det som blir diskutert. To rektorer går på besøk med jevne mellomrom. Den ene hadde oppfattet at hun skulle holde seg unna disse møtene og syntes det var veldig vanskelig å vite så lite om hva som foregikk i gruppene. Etter et nettverksmøte fikk hun vite at hun kunne delta i møtene og hun sier at etter at hun begynte å være litt med i gruppene, er alt blitt mye bedre.

« Men går du nå inn, hver gang du er på huset og det er møte, så går du inn? »

« Ja, det gjør jeg. Det må jeg. Og det er klart, man får fort en kjennskap til dette. Mye større kjennskap til hvordan det fungerer. Og får mye større kjennskap til hva lærerne synes er vanskelig med metoden også. » (rektor 3)

Den andre rektoren går innom, men deltar ikke i diskusjonen. Hun observerer hva som skjer, også tar hun det opp på neste styringsgruppemøte der det blir diskutert hva som skal gjøres med de aktuelle sakene.

« Og da fant jeg fort ut at det her er vi nødt til å ta opp i styringsgruppa – hvilken rolle har jeg? Og da var vi sånn helt klar på at de skulle bare stri ute på gruppene og jeg skal kunne komme på besøk, og jeg skal kunne komme med forslag og alt det der der, men – hittil så har jeg gjort det slik at jeg har vært en sånn 10 minutter inne på hver gruppe, sånn at jeg vet hvilken sak de holder på med, og sett at alt går helt greitt og så har jeg trukket meg ut, men de tingene som har vært vanskelig både som det jeg har sett når jeg har vært innom, mer som en slags skolevandringssak – som en skolevandrer – det har vi diskutert i styringsgruppa. » (rektor 2).

En annen rektor deltar bare på møtene hvis det viser seg at noe har skjært seg eller de ikke kommer videre i en sak. Da går hun inn og ordner opp.

« Styringa har jeg hatt i LP gjennom den styringsgruppa vi har hatt, gjennom daglige, uformelle prater osv og så har – når problematikkene har kommet, så har jeg gått inn og tatt styring der det har vært nødvendig og tatt styring. Så sånn har det vært. » (rektor 4)

Den siste rektoren deltar ikke på møtene og har en avventende holdning til hva som kommer til å skje.

Tre av rektorene sier at de er ikke med på møtene fordi de regner med å påvirke møtet. To sier at de kommer til å bli for styrende. En sier at hun tror at personalet snakker friere når hun ikke er tilstede.

Så spurte jeg om rollen var grei eller problematisk.

Det var en som sa at den var overhodet ikke problematisk.

«Ikke overhodet ikke. Overhodet ikke problematisk for det har vært så pass tydelig – de har villet ha meg inne som observatør osv i det her for å se. Jeg har ikke gjort det, og jeg ville ha det, for det der er bedring av deres arena, det der er deres problematikker, det er mine også selvfølgelig i neste omgang når de ikke takler så er det til mitt bord, men jeg synes det er viktig det der at det kan være åpne diskusjoner uten at de må ha lederen og sin oppfatning der.» (rektor 4).

Hun sier at hun får all informasjonen hun trenger gjennom styringsgruppen og gjennom de uformelle samtalene hun har i matpausene og andre situasjoner der hun møter folk.

«Og jeg hadde styring på det og vi diskuterte det og jeg diskuterte med gruppe-medlemmer osv og jeg har en åpen dialog med alle så problematikker det kommer meg for øre. Så jeg hadde kontroll på den det formelle hadde jeg jo gjennom styringsgruppa, men det uformelle hadde jeg ved at jeg traff dem daglig i matpausen og rundt om der problematikker dukker opp. Så den er grei, den.» (rektor 4).

En sier at hun har «landet» når det gjelder hennes rolle i modellen. Det er fordi hun hele tiden har vært meget bevisst at hun måtte utforme den selv. Det var diskusjoner og reaksjoner fra andre rektorer (deriblant jeg) som gjorde henne oppmerksom på dette.

«... for jeg syntes da du snakka om hva du syntes hadde vært vanskelig, så var jeg litt bevisst på det når vi starta opp. For du sa jo om din rolle i det her og at den hadde ikke vært bare grei, selv om den ikke hadde vært direkte uproblematisk, så hadde den ikke vært bare grei, og da tenkte jeg, Rektor 2 hvordan kan du gjøre noe med det? Og derfor tror jeg at vi har fått det litt til nu med å jobbe styringsgruppa som ei sterk gruppe og at jeg har fått den informasjonen og at jeg kunne ha vært litt åpen på hva som kan være problematisk. Og det lærte jeg på det møtet etter at jeg hørte på deg ...» (rektor 2)

Det blir uttrykt at det er problematisk ved sabotasje i lærergruppene og hvem som har ansvar for å korrigere lærergruppene når de tar opp saker som faller utenom LP. Det er når ting ikke fungerer helt greitt at det er problematisk at rektor ikke er tilstede på gruppemøtene.

«Men det er ikke lett å være lærergruppeleder og hive ut en person for eksempel eller ... og at medlemmer i gruppa har ondt i magen for å gå til gruppa og så er jeg som rektor og lederen og skal ta ansvaret ikke kan ta et reellt ansvar og ta det igjennom noen. Det er overhodet ikke greitt. Og det har jeg fått eksempler på at man må finne gode roller for rektorene i dette systemet.» (rektor 2).

En rektor sier at ble mindre problematisk etter at hun begynte å rullere på gruppene og fikk bedre kjennskap til modellen og hva som lærerne syntes var vanskelig. Hun sier at hun deltar i diskusjonene når hun er inne i gruppene og sier hva hun mener. En annen rektor sier at hun synes det er vanskelig å holde seg nøytral når hun er invitert inn til lærergruppemøtene.

Ekstrasporasmålet kom inn i intervjuguiden etter det første intervjuet fordi rektor 1 tok opp denne problematikken. Det gjelder rektorenes skolering innenfor modellen. Alle får et «grunnkurs» i modellen også får lærergruppelederne og koordinatorene ekstra skolering for å kunne skjømte sine funksjoner. Det er denne skoleringen som flere rektorer mener at de også burde hatt, spesielt fordi det forventes at modellen skal brukes i flere sammenhenger også i situasjoner der rektor leder møtet.

Jeg spurte rektorene hvordan de så på dette og en rektor svarte at hun var skolert nok og kunne bruke modellen, det vil si en lokalt tilpasset light versjon av den.

De andre rektorene kunne tenke seg den ekstra skoleringen fordi det var en del faktorer som de kunne tenke seg en nøyere gjennomgang av.

«Jeg har en mistanke om at LP-modellen har en ikke godt nok gjennomtenkt ledelse på skolen – hvor ligger ledelsen på skolen? Da ser jeg litt på opplæringen, det er klart, ledelsen kunne jo invitert seg selv mer med, vi skulle jo antagelig ha vært på de kursdagene som koordinatoren fikk og som gruppeledere var på.» (rektor 1).

Jeg spurte om de mente at de var i stand til å bruke den i forskjellige sammenhenger og de fleste mente at de kunne bruke en forenklet versjon. Flere nevnte ansvarsgrupper rundt elever der man søkte etter tiltak.

« I mange situasjoner, ja, men om jeg kunne bruke den i absolutt alt det er jeg ikke sikker på. Vi har faktisk brukt den i en del sånn der møter med foreldrene om elever, prøvd å tillempet den også brukt den der også sett – du har nettverksmøter med foreldre, PPT, lærere og assistenter – prøvd å følge den og det har fungert veldig bra.» (rektor 5).

5.1.3.1 Oppsummering forskningsspørsmål 3

Det viser seg at det er en rektor som overhodet ikke synes det er noe problem knyttet til sin rolle i modellen. Hun sier at den passer ypperlig på hennes skole fordi hun driver med delegert ledelse og ønsker at flere skal ta ansvar for fellesskapet og det mener hun at de gjør det gjennom LP-modellen. Hun sier videre at hun har full kontroll over det som skjer gjennom styringsgruppen og de uformelle samtale som hun har med de ansatte i pausene og at hun er tilstede der problemer oppstår. Hun deltar ikke i gruppemøtene fordi hun mener hun vil bli for styrende og at dette er lærernes møteplass der de skal få snakke fritt uten at lederen er tilstede. Hun griper inn hvis det er ei gruppe som ikke finner fram til gode løsninger eller har kjørt seg fast. Hun vil helst ikke gjøre dette, for hun mener at folk lærer best av de erfaringene og feilene de gjør. Derfor lar hun grupper velge løsninger som hun i utgangspunktet vet ikke vil fungere fordi hun mener at disse erfaringene er viktige for lærerne.

En annen rektor beskriver sin rolle helt i tråd med det som står i modellen. Men samtidig føler hun seg litt på siden fordi hun ikke deltar i gruppemøtene. Hun har deltatt på noen, men da er det fordi lærerne har invitert henne. Hun får seg ikke til å bare gå inn og være tilstede en liten stund slik som andre rektorer gjør. Hun mener at dette er lærernes forum og at de nok vil legge størst vekt på det hun sier og mener.

Tre andre rektorer sier klart fra at de mener at rektors rolle i modellen er utydelig og at det må komme endringer. De sier også at de oppfattet det som en klar beskjed under kursene at dette var noe som rektor skulle holde seg litt unna.

Det blir uttrykt at når alt går greitt, gjør det ikke noe at rektor har et litt distansert forhold til det som skjer i gruppene, men når det blir sabotasje eller det dukker opp personalsaker at det blir vanskelig. De tar også opp dette med varsling contra sladring, når lærergruppelederen tar opp på styringsgruppemøtene saker som har skjedd på lærergruppemøtene.

En av rektorene sier at hun nå føler at hun har oversikt og innflytelse på det som skjer via styringsgruppen. Men hun var meget bevisst da de startet opp at rektorrollen ikke var helt uproblematisk gjennom det hun hadde hørt fra rektorer som hadde erfaring fra modellen.

6 DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg prøve å gjøre en drøfting der jeg ser på den analysen som jeg har gjort i forhold til det jeg har skrevet i teorikapittelet.

«I kjølvannet av resultatene bør det følge en drøfting, hvor du som forsker går aktivt inn i diskusjonen med støtte av aktuell litteratur.» (Fugleseth og Skogen 2006).

Det som vi må ha som utgangspunkt for denne drøftingen, er at innføringen av LP-modellen er et skoleutviklingsprosjekt. Mange skoler arbeider i team og rektorer har delegert en del arbeid til teamene. Hun overlater utarbeidelsen av arbeidsplaner, kontakt med hjemmet og lignende oppgaver til teamene uten at hun selv deltar i det daglige arbeidet. Noen har sagt at lærergruppene blir omtrent som team og det er på det nivået de utfordringene de tar opp, skal ligge. Dermed blir det unaturlig at rektor skal blande seg inn i det som foregår på lærergruppemøtene.

Men for min del blir dette en feil vinkling. LP-modellen er som sagt et skoleutviklingsprosjekt og skal føre til endringer for både lærere og elever - til det bedre. Hovedmålsettingen er å få et bedre læringsmiljø. Arbeidet som foregår i teamene derimot er mer rutinepreget og opprettholdende arbeid. Der blir det som skolen er kommet fram til, videreført. Det er derfor at Nordahl(2006b) ønsker lærergrupper på tvers av etablerte team.

Et skoleutviklingsprosjekt bør være det som kalles «bottom – up» i motsetning til det som kalles «top-bottom» (Grøterud og Nilsen 2001). Et «bottom-up» prosjekt blir initiert av de som jobber på golvet og som regel på grunn av et følt behov. Et «top-bottom» prosjekt blir satt i gang fra de som er øverst i virksomheten og det blir sagt at det ofte blir opplevd som om det blir tredd ned over hodet på folk. LP-modellen blir betegnet som et «bottom-up» prosjekt fordi det er lærerne som bestemmer hvilke saker som skal taes opp i lærergruppene og det er som regel saker som de føler behov for å finne en løsning på. Det kan være litt vanskelig å si hvilken type prosjekt dette er for som jeg har vist, så var det rektorene som tok initiativet til å innføre modellen, og en gikk så langt som til å si at hvis folk ikke kunne godta det, så fikk de finne seg en annen arbeidsplass. Grøterud og Nilsen (2001) sier at lærerne gjør det de føler er nyttig og som de har behov for. På bakgrunn av det, er nok modellen meget bra. Det var adferdsproblemer som var hovedmotivet for innføringen og det må være noe som de fleste lærerne synes det er nyttig å jobbe med.

Som jeg sa tidligere, innføringen av LP-modellen er et skoleutviklingsprosjekt og Grøterud og Nilsen(2001) sier at skal utviklingsarbeid lykkes, må det drives av ledelsen på skolen. Men det er vanskelig hvis lederen føler seg tilsidesatt og ikke er helt inneforstått med hva som er hennes rolle i modellen.

Fire rektorer uttrykker at de ikke er helt fornøyde med den rollen som er tildelt dem i modellen. De føler seg på en måte tilsidesatt fordi de nå ikke er helt oppdatert om hva som skjer på skolen og at de ikke når direkte ut til lærerne med det de ønsker å formidle og påvirke. Nå må de gå gjennom lærergruppeleder eller koordinatoren for å få fram sine tanker. Rektor to sier at det går ikke lenger direktelinjer fra henne og til lærerne, nå er de stiptet. Dette er ikke rektorene vant til og ikke alle føler seg like komfortable i denne situasjonen.

Flere rektorer sier at de oppfattet beskjeden fra Lillegården kompetansesenter helt klart da de var på de første kursene, rektor skal ha et distansert forhold til det som skjer i lærergruppene, det vil si hun skal holde seg unna. Årsaken var at rektor ville bli for styrende hvis hun deltok i gruppene. Dette passer overens med det som Nylehn(2001) sier er god ledelse; lederne bør ikke delta i de samme fora som de andre ansatte fordi det en leder sier vil kunne vektlegges og bli fundert over. Tre rektorer oppgir også dette som grunn for at de ikke deltar i møtene. Det blir sagt at lærerne snakker friere når ikke lederen er tilstede. Det ser ut som om modellen bygger opp under og forsterker den tause kontrakten (Møller 2004) ved at den legger opp til at lærerne skal ha sitt fora der rektor bare er velkommen enten når hun blir invitert eller som en taus bisitter som observerer hvordan de jobber og så forlater etter ganske kort tid.

Et annet viktig moment i LP-modellen er det store ansvaret som blir pålagt lærergruppelederen. Det kommer fram i Nordahl(2006) at det i dette skoleutviklingsprosjektet blir pålagt lærergruppelederen flere oppgaver og forpliktelser som det i andre slike prosjekter er naturlig at rektor har. Vi har sett at det er flere rektorer som stiller spørsmål ved hvem som har det reelle ansvaret for lærergruppene. Det er ikke bare på grunn av tiltak som kan settes igang, men også når det gjelder personalansvar og legal og legitim ledelse (Møller 2004). Rektor skal ha den legale og legitime makten som trengs for å lede skolen. Men når så mye ansvar blir overlatt til lærergruppelederen, kan man undre seg om noe av denne makten blir overført til henne. (Jeg opplevde noen ganger at lærergruppelederen var bedre oppdatert enn meg på enkelte saker og folk begynte å henvende seg til henne ikke bare i LP-saker.) Flere

rektorer sier at det har vært problemer enten i form av sabotasje eller med hvilke saker som blir tatt opp i lærergruppene. Det er gruppene som bestemmer hvilke saker som skal taes opp, og selv om det kan ha vært diskutert i styringsgruppen hvilken sak som bør komme opp neste gang i den aktuelle lærergruppen, kan den bestemme å ta opp en helt annen sak. Det kan være saker som egentlig hører inn en helt annen plass. Skal man da pålegge lærergruppelederen å ta det ansvaret for å irettesette personer som ikke følger reglene som er satt opp, eller nekte å ta opp saker. Kan det bli oppfattet som sladring hvis disse emnene kommer opp på styringsgruppemøtene? (Det skal være total taushetsplikt når det gjelder lærergruppemøtene.) Det er rektor som har ansvaret, men noen ganger kan det være vanskelig å utøve det.

I følge Berg(1999) og de signaler som kommer fra det offentlige, skal rektor være mer med i det som skjer i skolens daglige drift enn hun har vært tidligere. Rektor skal ikke være bare en administrator, men det Berg (1999) kaller en virksomhetsleder. De fleste rektorene har vært vant til å møte lærerne direkte og ledet dem gjennom utviklingsarbeid og prosjekter på skolen. Grøterud og Nilsen (2001) sier også at dette arbeidet må ledes av rektor. Berg (1999) sier også at den tause kontrakten mellom ledelsen og lærerne ikke passer med den nye skolelederen.

I opplæringsloven står det at rektor skal holde seg fortrolig med den daglige driften og videreutvikle virksomheten.

Rektorrollen som er skissert i LP-modellen strider mot det som er kommet fram som god skoleledelse. Den er med på å opprettholde den tause kontrakten og den forårsaker at det stilles spørsmål ved den legitime og legale ledelsen ved skolen. Den hindrer rektor i å ha den direkte ledelsen i skoleutviklingsprosjektet. Det blir sagt at skolelederjobben er kompleks og kan ikke sammenlignes med andre lederjobber. (Møller 1996). Den lederprofilen som Nylehn (2006) skisserer, ser ut til å samsvare med rektorrollen i LP-modellen og det er ikke skoleledelse.

Modellen kan brukes på nesten enhver situasjon. Det å gå til de opprettholdende faktorene til et problem, istedenfor å bare fokusere på problemet, er en ny måte for mange å tenke på. Man blir tvunget til å reflektere over sin egen rolle – dette er nyttig og vil i mange tilfeller bringe skolene framover og være med på å bedre læringsmiljøet.

Men for at prosjektet skal bli institusjonalisert må rektorene/ledelsen være med. Ved å få en bedre opplæring i modellen slik at hun ikke føler at det er faktorer og sider ved

modellen hun ikke er helt inneforstått med, vil hun kunne være en bedre medspiller og støtte for koordinatoren og lærergruppelederne. I innførings- og implementeringsfasen før modellen er institusjonalisert, burde rektor ha en aktiv rolle både i lærergruppene og styringsgruppen. Ved at rektor kunne være tilstede på lærergruppene og i samarbeid med koordinatoren og lærergruppeleder, veilede, korrigere og kanskje iredette ved behov, ville det vært tydelig hvor ansvaret for skoleutviklingsprosjektet lå. Slik som den fungerer nå er det som jeg har vist, ikke helt klart hvem som har ansvaret for innføringen av modellen. Når man så kommer til institusjonaliseringen etter to års prosjekttid, og LP-modellen har fått mer preg av rutine, kan det være aktuelt for rektor å trekke seg litt tilbake og styre gjennom styringsgruppen.

7 VERIFISERING

Verifisering av et fenomen består som oftest av begrepene: generalisering, reliabilitet og validitet. Dette handler om å kvalitetssikre forskningen. Jeg skal i dette kapittelet si noe om disse begrepene i forhold til mine funn.

7.1 Generalisering

Å generalisere vil si at man tar stilling til om den forskningen man har gjort og de resultatene man har kommet fram til, kan generaliseres. Kan man si at de gjelder generelt? Når det gjelder de funnene jeg har gjort, er det vanskelig å si om de er generaliserbare. Det er blitt sagt fra Lillegården kompetansesenter at vi i vår kommune er de første som har stilt spørsmålsteget ved rektors rolle i modellen og at rektorene synes det er godt at lærerne driver med utviklingsarbeid selv slik at rektorene kan gjøre andre ting. Det betyr ikke at den ikke har vært problematisk for andre rektorer. I vår kommune var det fem av seks rektorer som ikke var fornøyde med sin rolle i modellen. Kvale (2006) sier om analytisk generalisering at det involverer at man begrunner sin vurdering om hvor vidt det er sannsynlig at funnene fra en studie vil være en rettledning for hva man vil møte i en annen situasjon. Jeg tror at hvis jeg tok opp dette emnet med rektorer fra en annen kommune, så ville jeg få mange lignende historier som de jeg har fått i vår. Jeg vil si at jeg håper at mine funn er generaliserbare. Det er fordi jeg synes at LP-modellen er en god modell og at det er veldig mye bra i den. Men jeg er redd for at hvis ikke det blir gjort noe med rektors rolle, vil det være en del skoler som vil falle av etterhvert og at den blir mer utvannet. Forskningen viser at LP-modellen fungerer hvis den blir fulgt etter «oppskriften». Da må rektor kunne oppskriften og være aktiv i innføringen av den.

7.2 Reliabilitet

Kvale (2006) sier at reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Det kan oversettes til dagligspråket til pålitelighet. Når det gjelder mitt studie, kan det nok stilles en del spørsmål ved reliabiliteten. Da jeg bestemte meg for å se nærmere på rektors rolle i LP-modellen, var det ikke ut fra et objektivt synspunkt. Jeg var ikke fornøyd med situasjonen på min skole, og man kan si at jeg egentlig ønsket å få bekreftelse fra de andre rektorene om at de delte mitt syn. Jeg visste fra tidligere diskusjoner at det var

noen som mente det samme som jeg. Dette var jeg klar over da jeg lagde intervjuguiden og spørsmålene. Intervjuene var halvstrukturerte samtaler mellom gode kollegaer. Og som det ofte skjer i slike samtaler, ble det en del erfaringsdeling. Noen rektorer spurte hvordan det var på min skole, og det svarte jeg selvfølgelig på. Alle rektorene visste fra tidligere fellesmøter hvordan jeg opplevde min rolle. Jeg mener bestemt at jeg ikke påvirket noen av dem med mine spørsmål eller uttalelser. Intervjupersonene er oppegående personer og alle hadde et gjennomtenkt og reflektert syn på saken. Det som kanskje skjedde var at de fikk noen ideer og opplysninger som kunne være nyttige for senere bruk, slik jeg fikk.

Jeg har vist tidligere hvordan jeg transkriberte intervjuene og analyserte og tolket dem.

7.3 Validitet

Når det gjelder validitet sier Kvale (2006) at den berører alle de syv stadiene i en intervjuundersøkelse og at man ikke bør vente til slutten av studiet med å foreta en validitetssjekk. Det bør være en kvalitetskontroll- og sikring gjennom hele undersøkelsen. Der kan jeg si at jeg dessverre ikke har fulgt Kvale (2006). Jeg ønsker at min studie og mine funn skal være valide, så jeg har gjort det jeg kan etter beste evne å sikre deres gyldighet.

I intervjusituasjonen har jeg flere ganger bedt om bekreftelse på at jeg har oppfattet dem rett. Jeg har også stilt en del oppfølgingsspørsmål, men der ser jeg at det er saker jeg kunne fulgt bedre opp.

Når jeg transkriberte, skrev jeg det første intervjuet på dialekt, men det følte unaturlig og det gjorde at transkribering tok lenger tid. Jeg oversatte intervjuene til bokmål, unntatt hvis det var noen spesielle dialektuttrykk. Jeg vil si at det ikke har påvirket innholdet i intervjuene, de er transkriberte ordrett. Etter at jeg hadde transkribert hele intervjuet, lyttet jeg på nytt til det mens jeg leste teksten. Jeg stoppet og korrigererte hvis det ikke var overensstemmelse mellom teksten og intervjuet. Det er enkelte plasser at jeg ikke hører alt som blir sagt, men jeg mener at det ikke går ut over meningsinnholdet.

Det har ikke vært noe kontroll av de transkriberte intervjuene.

Jeg jobbet mye med analyseringen. Jeg har beskrevet tidligere hvordan jeg gikk fram. Det kan være fristende å ta sitater ut av sammenhengen og bruke det som støtter opp om det en selv mener. Jeg har i analysen skrevet hva jeg mener at rektorene mener og så

underbygd det de har sagt med direkte sitater. Jeg har forsøkt å få fram det som rektorene sier, samtidig som jeg har prøvd å få svar på mine spørsmål. Jeg har også flere ganger spurt meg selv om hva jeg egentlig er ute etter, hva er det jeg ønsker å få svar på, og hvordan skal jeg få dem.

Jeg har diskutert en del funn og momenter med min stedfortreder på skolen. Hun er tilstede på lærergruppemøtene og har i en periode fungert som lærergruppeleder. Hennes tilbakemeldinger og det jeg har nevnt ovenfor, har gitt meg tro på at det jeg har kommet fram til, har gyldighet.

8 KONKLUSJON

Det jeg ser etter å ha intervjuet fem rektorer, er at det er to som skiller seg ut. Den ene fordi hun sier at det har ikke vært noen problemer med hennes rolle i forhold til LP-modellen. Hun mener at hun har god styring med det som skjer i læringsgruppene både gjennom styringsgruppen og de uformelle samtalene hun har med lærere i pausene og andre sammenhenger. Styringsgruppemøtene ble redusert fra en gang per uke til en gang i måneden det andre året. Hun får ingen skriftlige referater fra det som skjer, de blir lest opp på styringsgruppemøtene. Det virker som om hun da styrer for det meste gjennom de uformelle kanalene hun har. Hun holder seg unna lærergruppemøtene og mener at disse er lærerne sitt domene og hun kommer til å bli for styrende. Hennes motiv for å bli med i prosjektet var blant annet at hun ønsket å redusere sin arbeidsmengde i forhold til elever med problemer.

Ut fra min tolkning og den litteraturen jeg har lagt fram, styrer hun stort sett etter prinsippene i LP-modellen og jeg vil beskrive henne som en karismatisk leder (Møller 2004). Det som det da er fare for, er at hvis hun slutter i jobben som rektor, vil ikke arbeidet med LP-modellen fortsette som før fordi det kan virke som om hun har hatt et ganske distansert forhold til det som skjer i lærergruppene.

En annen rektor har syntes at hennes rolle i modellen til tider har vært problematisk, men hun var inneforstått med at den kunne bli det utfra det hun ble fortalt av andre rektorer. Derfor var hun meget bevisst på hvordan hun skulle utforme sin rolle slik at hun kunne ha styring med det som skjedde. Til tross for dette har det vært problematisk i forhold til sabotasje og plassering av ansvar. Hun har klart dette ved å bruke styringsgruppen bevisst og de har flyttet taushetsplikten fra hver lærergruppe til styringsgruppen. Dermed har hun fått den informasjonen hun har trengt for å kunne påvirke og influere.

Jeg ønsket med min forskning å finne ut om det var flere rektorer enn jeg som reagerte på rektors rolle i LP-modellen. Det viser seg at det er det.

Jeg ønsket også å finne ut hvor man kan plassere rektorrollen i LP-modellen i forhold til det som sies i formelle dokumenter og det som sies i litteraturen. Det mener jeg at jeg også har fått svar på. Da har jeg tatt utgangspunkt i innføringsfasen av modellen da den er å betrakte som et skoleutviklingsprosjekt. Ut fra det jeg har sagt tidligere, mener jeg at den rollen som rektor har fått tildelt i LP-modellen ikke passer til den rollen som er

beskrevet i litteraturen at en rektor bør ha for å lede skoler i utvikling.

Jeg har etter å ha skrevet denne oppgaven og analysert og drøftet, fått en ny innsikt i min rolle som skoleleder og min rolle i LP-modellen. Jeg har fått svar på hvorfor jeg ikke har vært fortrolig med denne rollen og jeg mener at jeg nå vet hva jeg må endre for å få tilbake oversikten og kontrollen. Ved å se på deler av fenomenet, mener jeg å ha fått en bedre oversikt og forståelse for helheten.

Jeg skrev tidligere at jeg så på min forskning som aksjonsforskning. Det begrunner jeg i at jeg var med på å endre holdninger hos representantene fra Lillegården om hvordan de beskrev rollen og gjorde dem oppmerksom på problemet. Den er fremdeles for utydelig, men det blir ikke lenger sagt så bombastisk at rektor ikke skal være medlem i lærergruppene. Dermed får heller ikke lærerne den holdningen at dette har ikke rektor noe med. I vårt distrikt er det kommet med flere små skoler der rektor har undervisning. Der er rektor blitt fast medlem i gruppene.

Jeg kommer også utfra det jeg har funnet ut gjennom min forskning til gå inn for å endre på min rolle på Botn skole. Dette skal jeg gjøre gjennom å ta opp hvordan jeg mener rektors rolle i LP-modellen bør være både i styringsgruppen og i lærergruppen. Dermed vil min forskning føre til endringer som jeg mener er til det beste for lærerne, elevene og meg selv. Ut fra dette vil jeg si at min forskning oppfyller det Tom Tiller (2002) sier er aksjonsforskning.

LITTERATUR

Berg, Gunnar « *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling* »
Ad Notam Gyldendal 1999

Fugleseth, Kåre og Skogen, Kjell « *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* »
J.W. Cappelen forlag AS, Oslo 2006

Gilje, Nils og Grimen, Harald « *SAMFUNNSVITENSKAPENES FORUTSETNINGER. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* »
Universitetsforlaget 11. opplag 2005

Grøterud, Marit og Nilsen, Bjørn « *Ledelse av skoler i utvikling* »
Gyldendal Norsk Forlag AS 2001

Kvale, Steinar « *Det kvalitative forskningsintervju* »
Gyldendal Norsk Forlag 8. opplag 2006

Møller, Jorunn « *Lære å og lede. Dilemmaer i skolehverdagen* »
Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 1996

Møller, Jorunn « *Lederidentiteter i skolen. Posisjoner, forhandlinger og tilhørighet* »
Universitetsforlaget 2004

Nordahl, Thomas, Sørli, Mari-Anne, Manger Terje og Tveit, Arne « *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger* »
Fagbokforlaget 2005

Nordahl, Thomas « *LP-modellen. Kunnskapsheftet. Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen.* »
Lillegården kompetansesenter 2006

Nordahl, Thomas « *LP-modellen. Modellheftet. Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen.* »
Lillegården kompetansesenter 2006

Nylehn, Børre « *Organisasjonsteori – Kritiske analyser og refleksjoner* »
Kolle forlag 2. opplag 2001

Postholm, May Britt « *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* »
Universitetsforlaget 2005

Stette Øystein (red) « *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentater 2008* »
Pedlex Norsk skoleinformasjon 2008

Stortingsmelding nr. 30 «*Kultur for læring*»
Det kongelige kunnskapsdepartement.2003-2004.

Tiller, Tom «*Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*»
Høyskoleforlaget AS 3. opplag 2002

VEDLEGGSLISTE

Vedlegg nr. 1: Modell for analyse av pedagogiske utfordringer

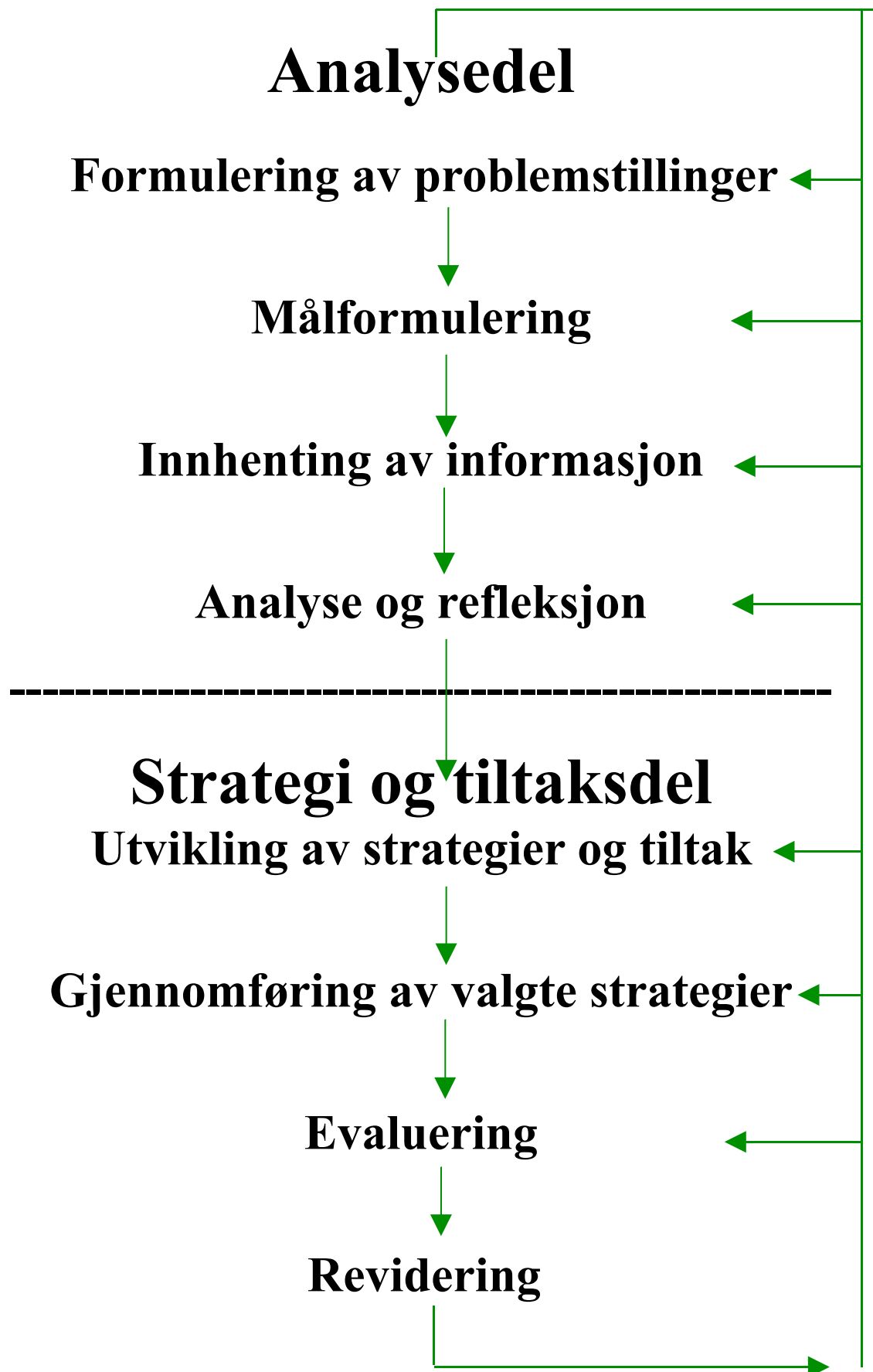
Vedlegg nr. 2: Sammenhengsirkel for analyse av opprettholdende faktorer

Vedlegg nr. 3: De vanligste opprettholdende faktorene

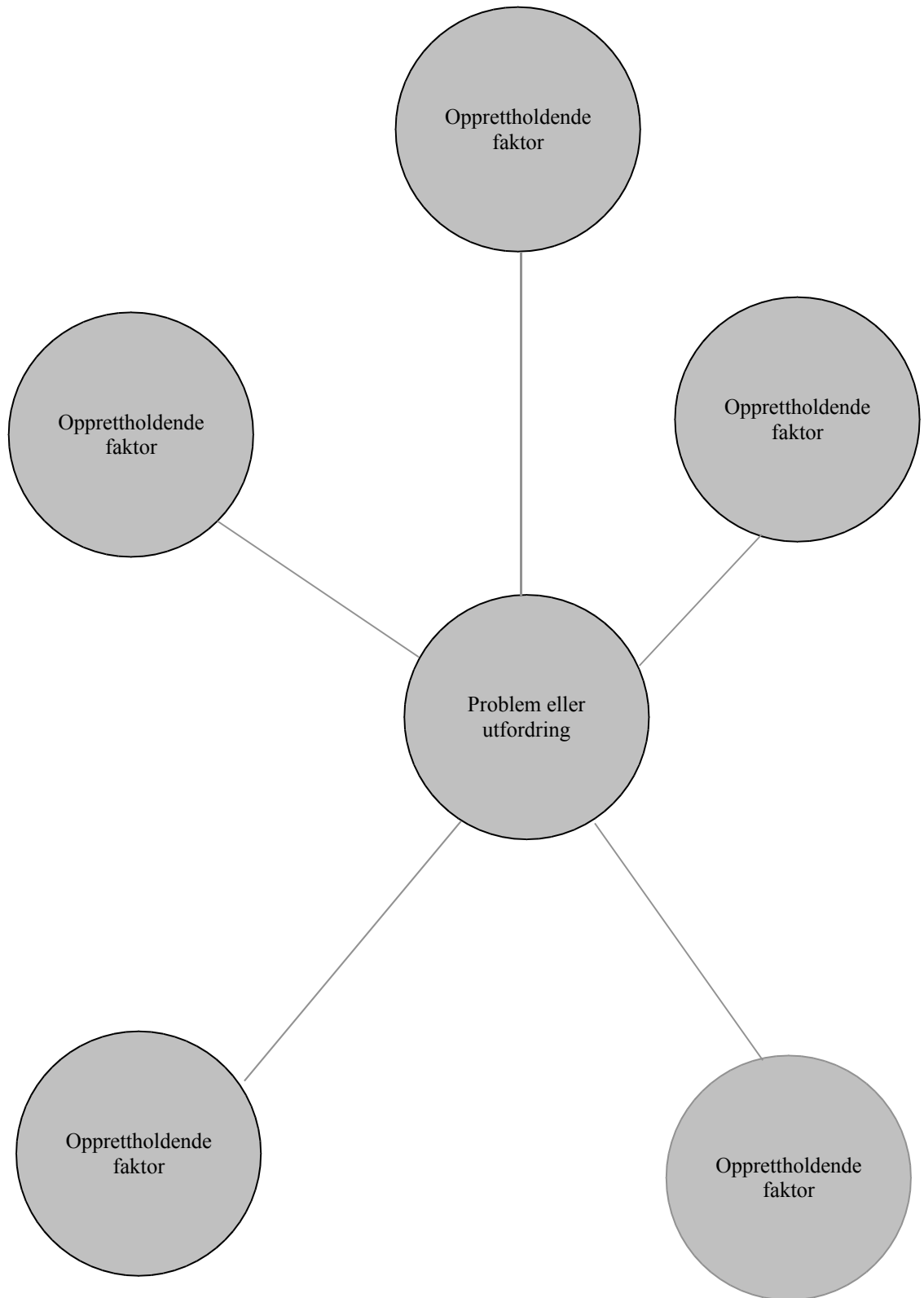
Vedlegg nr. 4: Intervjuguiden

Vedlegg nr. 5: Ekstraspørsmål

Vedlegg nr. 6: Analyse av intervjuene



Vedlegg 1: Modell for analyse av pedagogiske utfordringer (Nordahl 2006b)



Vedlegg nr. 2: Sammenhengsirkel for analyse av opprettholdende faktorer (Nordahl 2006b)

Opprettholdende faktorer som ofte fremtrer ved bruk av LP-modellen.

- Dårlig relasjon mellom elev og lærer
- Liten struktur på undervisningen, mange aktivitetsskifter
- Liten grad av pro-aktiv klasseledelse
- Manglende differensiering og tilpasset opplæring
- Lite vektlegging av mestring og oppmuntring
- Uklare regler og mye negative konsekvenser
- Konflikter mellom elever
- Lite inkluderende elevmiljøer
- Manglende samarbeid mellom hjem og skole
- Lite hensiktsmessige mestringsstrategier hos elever
- Lite vektlegging av sosial kompetanse
- Uhensiktsmessig organisering av skolehverdagen

Vedlegg nr. 3: Opprettholdende faktorer som ofte fremtrer ved bruk av LP-modellen
(Nordahl 2006b)

Vedlegg nr.4

INTERVJUGUIDE REKTORER

Jeg vil minne dem på at dette er frivillig, og at utsagnene vil bli anonymisert og alt materialet vil bli makulert og slettet i etterkant.

Hva var din grunn til å innføre LP-modellen ved skolen?

Kan du si noe om hvor initiativet kom fra og hvordan prosessen fram til beslutningen forløp?

Hvordan var holdningene blant lærerne til innføringa under prosessen?

Hvordan er LP-modellen organisert ved din skole?

Hvor ofte deltar veilederen(e) fra PPT på lærergruppemøtene og styringsgruppemøtene?

Hvordan vil du si at de blir oppfattet – som veiledere eller som beslutningstakere i forhold til modellen?

Hvordan oppfatter du din rolle i modellen?

Er den grei eller problematisk?

I følge opplæringsloven har du spesielt 3 oppgaver :

- du skal være pedagogisk leder,
- du skal kontrollere skolens virksomhet
- du skal organisere skolen

Hvordan ser du disse oppgavene i forhold til modellen?

6.De forskjellige lærergruppene kommer fram til diverse tiltak. Hvordan blir disse tiltakene vurdert – er de en form for «vedtak» og hvem forplikter de i tilfelle?

Er det noe annet du ønsker å ta opp?

Vedlegg nr. 5

Ekstraspørsmål:

- Det blir sagt at vi kan bruke analysemodellen i alle sammenhenger etterhvert og for å få LP institusjonalisert ved skolen bør vi bruke den overalt.

Føler du deg kompetent til å lede et møte etter analysemodellen i LP?

Hvis ja – hvor har du fått den opplæringen og erfaringen som skal til?

Hvis nei – har du noen formening om hvordan vi skal kunne bruke modellen ved skolen når rektor ikke kan bruke modellen. Er det bare i møter der rektor ikke er tilstede? Skal bare gruppelederne lede møtene?

Vedlegg nr.6

Analyse av intervjuene

Forskningsspørsmål 1: Har motivet for å innføre modellen eller organiseringen på skolen innvirkning på rektorrollen?	
Hva var din grunn til å innføre LP-modellen ved skolen?	<p>Problemer i forhold til atferdsvansker blant elevene.</p> <p>Mye arbeid på rektor i forhold til kontakt med PPT, BUP for å skaffe ekstra ressurser til spesialundervisning og spesielle opplegg</p> <p>Arbeid med problemadferd var noe som lærerne prioriterte.</p> <p>Få en ny struktur for å få fortgang i arbeidet med tilpasset opplæring.</p> <p>Til tross for kontakt med PPT og BUP – ingen målbare forbedringer når det gjaldt enkeltelever.</p> <p>Ønske om å forbedre læringsmiljøet.</p> <p>Gode erfaringer med et stramt opplegg gjennom Olweus.</p> <p>Få felles strategier som gjaldt alle lærerne.</p> <p>Samme opplegg barneskole og ungdomskole</p> <p>Så at det trengtes noe som tok tak i relasjonen lærer - elev</p>
Kan du si noe om hvor initiativet kom fra og hvordan prosessen fram til beslutningen forløp?	<p>Deler av personalet og rektor fikk kjennskap til modellen gjennom kurs på forskjellige steder og tidspunkt</p> <p>De som var på kurs ble «tent» og motivert for å innføre modellen</p> <p>Noen ventet for å få tid til å avslutte andre prosjekter og overbevise og motivere hele personalet, mens to startet opp kort tid etter den første introduksjonen</p> <p>Tre av rektorene bestemte innføringen i lag med tillitsvalgte, mens de andre to sier at hele personalet var enige i innføringen.</p> <p>En sa klart fra at hvis de ikke likte innføringen av modellen, fikk de se seg om etter en annen arbeidsplass</p> <p>Rektor god motivator</p>
Hvordan var holdningen til lærerne til innføringa under prosessen?	<p>Noen var veldig usikre og noen syntes ikke at dette var rette vei å gå, men enighet om å gå for det</p> <p>Litt krongelete vei fra det de fikk kunnskap om modellen til det ble vedtatt</p> <p>Positiv holdning blant de fleste når det først var vedtatt</p> <p>Lærerne følte et behov for være flere om å jobbe med disse problemene</p> <p>Kjempepositiv holdning fordi de så at de sleit med noe som de ikke fikk til.</p> <p>Alle lærerne positive etter å ha vært på kurs</p> <p>Ønsket en felles strategi for å takle problemer og felles jobb og skolering</p>
Hvordan er LP-modellen organisert ved din skole?	<p>Alle skolene var organisert i tråd med modellen, unntatt en der assistentene også var med i lærergruppene.</p>

To av skolene har en bevisst holdning til ikke å ha assistentene med.
En skole kunne tenkt seg å ha med SFO- leder
På en skole virket det som om det ikke hadde vært diskutert – de fulgte LP- modellen og der står det at assistentene ikke skal delta.
Gruppene på de store skolene var organisert på tvers av team og trinn.
På den minste skolen var det en lærergruppe. I styringsgruppen satt rektor, koordinatoren og lærergruppelederne.
På to skoler har rektor satt sammen gruppene meget bevisst for å få grupper som fungerte bra.
På en skole var det koordinatoren som satte sammen gruppene
På alle skolene forsøkte rektor å få folk som ikke har andre funksjoner til å ta på seg disse oppgavene.
Det viser seg at nedsatt lesetid til koordinatorene på 2007-skolene varierer. På to skoler er koordinatoren frikjøpt fire pr uke og lærergruppelederne 1 time. På en skole er koordinatoren frikjøpt to timer og lærergruppelederen 1 time. På 2006-skolene er koordinatoren frikjøpt to timer pr uke og det samme er lærergruppelederne.
I styringsgruppa satt rektor, koordinatoren og lærergruppeledene. En skole hadde også med fagveileder i spesialundervisning.
Det varierte hvor ofte det var møter i styringsgruppen. En skole startet opp med et møte i uken og gikk over til et møte i måneden eller et behov. To andre skoler hadde startet med to møter i måneden og gått over til et. En av årsaken ser ut til at det er vanskelig å få avviklet møtene.
En skole har satt opp plan for LP-møter og styringsgruppemøter og de har fulgt den trofast.
Det er møte i lærergruppene annenhver mandag også er det møte i styringsgruppa tirsdagen etter.
På alle skolene er det koordinatoren som styrer møtet i styringsgruppen.
En skole har laget en mal for referatene fra møtene i styringsgruppen. Det er koordinatoren som skriver referatene.
På de største skolene er det koordinatoren som lager et sammendrag på bakgrunn av lærergruppeledernes referater fra møtene og overleverer rektor. På en av skolene får rektor bare en muntlig rapport over hva som har skjedd – ut fra eget ønske.
Alle møtene i styringsgruppa har en gjennomgang av hva som har skjedd i de forskjellige lærergruppene og hvilke saker som de behandler.

	På de minste skolene blir det også tatt opp hvilke saker som det bør jobbes videre med. Det er lærergruppene selv som bestemmer hvilke saker de vil jobbe med.
Hvor ofte deltar veilederen(e) fra PPT på lærergruppemøtene og styringsgruppemøtene ?	PPT-veilederne har møtt til de møtene de skulle. PPT-veilederne har gitt råd og kursing.
Hvordan vil du si at de blir oppfattet – som veiledere eller som beslutningstakere i forhold til modellen?	Ikke oppfattet som eksperter, men noen som undrer seg i lag med lærerne og gir råd Rådene ble som regel fulgt PPT-veilederne tydeligvis skolert mer og visste hvilke faktorer som oftest hadde størst betydning for å skape et bedre læringsmiljø Kan bli oppfattet som noen som kommer med alle svarene Noen saker henvist elever til PPT fordi LP-jobbingen gikk for langsomt

Forskningsspørsmål 2 : Er rektorrollen i modellen i henhold til det offentlige myndigheter sier at den skal?	
I følge opplæringsloven har du spesielt 3 oppgaver: - du skal være pedagogisk leder - du skal kontrollere skolens virksomhet - du skal organisere skolen Hvordan ser du disse oppgavene i forhold til modellen?	Når skolen har delegert ledelse og ønsker å få flere med å ta ansvar for fellesskapet, passer den bra. Har kontroll med det formelle gjennom styringsgruppen Ved å være bevisst og bruke styringsgruppa for å vite alt og kontrollere det som skjer i gruppene. Stole på gode pedagoger og kontrollere at det fungerer bra i gruppene ved å gå på besøk. Drive pedagogisk utviklingsarbeid gjennom andre fora Modellen har et missing link i forhold til legitim, legal, formell ledelse av skolen Nysgjerrig og positiv syn – rektor ikke i riktig posisjon i forhold til LP-modellen Hvor ligger ledelsen på skolen? Hvilke saker skal opp i LP? Personalsaker? Repr fra Lillegården sier at dette er en ny vinkling – øvrige skoler er glade for at lærerne kan ordne opp selv og at rektor kan være i bakgrunnen
De forskjellige lærergruppene kommer fram til forskjellige tiltak. Hvordan blir disse tiltakene vurdert – er de en form for «vedtak» og hvem forplikter de i tilfelle?	Gruppene har fått beskjed om at de ikke skal diskutere saker som innbefatter ressurser Tiltak som innbefatter andre, taes til et høyere nivå Rektor må tilrettelegge for at vedtatte tiltak kan settes ut i livet

Forskningspørsmål 3: Er rektorrollen i LP-modellen i henhold til det som er beskrevet i litteraturen som en god skoleleder?

<p>Hvordan oppfatter du din rolle i modellen?</p>	<p>En oppfatter sin rolle omtrent identisk med det som er beskrevet i modellen. Samtidig synes hun at hun er for lite deltakende fordi hun ikke er med på lærergruppemøtene. To rektorer går på besøk med jevne mellomrom. En av dem deltar i debatten, den andre observerer det som skjer, samspillet mm og tar det opp på styringsgruppa. En deltar når hun blir bedt om det av lærerne og prøver å holde seg nøytral på møtene. En deltar når hun skal inn og ordne opp i saker som har skjært seg eller at lærerne ikke kommer fram til gode løsninger. En deltar ikke i det hele tatt og har en «vente og se holdning». Tre sier at de ikke deltar fordi de vil påvirke møtet. To sier at de kommer til å bli for styrende og en sier at hun tror at lærerne snakker friere når hun ikke er tilstede. Dette er lærernes forum. Det ble oppfattet av rektorene at det fra Lillegårdens side ble lagt klart fram at rektor ikke hadde noe å gjøre i LP-modellen. Rektor kunne stikke innom, men aldri være medlem. Uklart fra Lillegården hva som egentlig er rektors rolle – ansvarlig?</p>
<p>Er den grei eller problematisk?</p>	<p>Problematisk å holde seg nøytral på møtene. En synes ikke det er problematisk i det hele tatt. Får den informasjonen hun trenger gjennom styringsgruppen og uformelle samtaler i pauser og der problemene oppstod. Problematisk ved sabotasje i lærergruppemøtene – har lærergruppelederne personalansvar? Problemet varsling contra sladding. Hvem har ansvar for å korrigere lærergruppene når de tar opp saker som ikke hører inn under LP? Det er når ting ikke fungerer helt greitt at det er problematisk at rektor ikke er tilstede på gruppemøtene. En sier at hun har landet når det gjelder sin rolle fordi hun var meget bevisst at hun måtte utforme den selv. Det var diskusjoner og uttalelser fra rektorer (deriblant jeg) som hadde gjort henne oppmerksom. En rektor sier at det går greiere etter at hun begynte å rullere på gruppene – har fått bedre innsikt i modellen og hva lærerne synes er vanskelig.</p>
<p>Ekstraspørsmål: Det blir sagt at vi kan bruke analysemodellen i alle sammenhenger etterhvert og for å få LP institusjonalisert bør vi bruke den overalt.</p>	<p>Vanskelig å bruke modellen når de ikke er skolert i den. Noen bruker en tilpasset versjon av den på ansvarsgruppemøter eller på SFO-møter. En sier at det ikke er noe problem i det hele</p>

	<p>tatt fordi man trenger ikke å bruke alle skjemaene som brukes på lærergruppenmøtene – man kan bruke en «light»versjon og hun føler at hun har den opplæringen som trengs</p> <p>En føler at hun er utenfor på grunn av manglende opplæring i modellen og innsikt i hva som foregår på møtene, vanskelig å svare på spørsmål fra blant annet foreldre. Problemet med manglende erfaring innenfor modellen – hvor mye tid skal en bruke på de forskjellige stadiene – hvordan bruke alle skjemaene?</p> <p>Etterhvert flere muligheter innenfor modellen – rektor må få bedre innblikk – dårlig skolering – burde hatt samme som lærergrupeledene og koordinatoren</p> <p>Kan ei lærergruppe ta beslutninger på vegne av rektor?</p> <p>Fin å bruke på ansvarsgruppemøter – uten skjemaer</p>
--	--

<p>Er det noe annet du ønsker å ta opp?</p>	<p>Rektor 3 synes at det virker som om det ikke er tenkt på hvordan man skal drive LP-modellen videre etter at prosjektperioden er over for hun ønsker å fortsette med teamarbeidet, men synes at det virker for tungvint å ha alle administrasjonene gående parallelt.</p> <p>Rektor 4 håper at det blir slik at det blir mulig med lokale tilpasninger.</p> <p>Rektor 5 er opptatt av veien videre. Hun mener at 2 år er for lite til å institusjonalisere modellen og at Lillegården ikke kan slippe skolene nå. Hun mener at de kommunale nettverksmøtene må fortsette, skolene må få delta på kurs og at undersøkelsene om hvordan læringsmiljøet er må komme hvert år – lik Olweus.</p>