

Synnøve Tangen

Skoleledelse

Et samspill mellom rektor og kontaktlærer

Masteroppgave i skoleledelse

Trondheim, juli 2008

Forord

Våren 2004 prioriterte Sunndal kommune skoleledelse i grunnskoletjenesten sin kompetanseutviklingsplan. Samtidig tilbyr NTNU mastergradsstudie i skoleledelse. Studiet er et samarbeid mellom Høgskolen i Tromsø, Høgskolen i Bodø, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Høgskolen i Volda og NTNU.

Som nytilsatt rektor, med stort engasjement, lå alle forholdene til rette for å takke ja til videreutdanning i skoleledelse. Takk til arbeidsgiver for gode permisjons- og stipendordninger.

Å studere skoleledelse og samtidig ha fulltidsjobb som rektor, være lokalpolitikker og småbarnsmor har vært travelt. Jeg har heldigvis ikke vært alene om alt. Flere har tatt ansvar og når flere mennesker gjør en innsats sammen, blir resultatet større enn summen av det som enkeltmennesket legger inn i oppgaven.

Jeg vil takke Roy-Asle Andreassen for inspirasjon og veiledning. Videre vil jeg rette en stor takk til de skoler *som har åpnet sine dører* for meg; ledelse og lærere som har vist meg tillit. Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten deres medvirkning.

Gjennom de forskjellige fasene av arbeidet med masteroppgaven har også mitt nære nettverk vært viktig. Jeg vil først og fremst takke familie, men også venner og kolleger, for støtte og overbærenhet. En spesiell takk går til Nils Bjørsvik for korrekturlesing og konstruktive innspill.

Sunnalsøra juni 2008

Synnøve Tangen

Sammendrag

Masteroppgaven har tittelen **Skoleledelse – et samspill mellom rektor og kontaktlærer.**

Analysen av skoleledelse er bygd på et distribuert perspektiv på ledelse. Innenfor et distribuert perspektiv vil spørsmålet om hvem som øver innflytelse til enhver tid avhenge av hvilken type oppgave ledelsespraksisen er rettet mot.

Jeg har følgende problemstilling;

Hvordan utvikles skoleledelse i samspillet mellom rektor og kontaktlærer?

Som underproblemstilling har jeg:

På hvilke nivå og samhandlingsarenaer skjer et samspill mellom rektor og kontaktlærer?

Mastergradsoppgaven bygger på teori og forskning om skoleledelse. Den empiriske delen av oppgaven bygger på en spørreundersøkelse blant alle skolelederne og kontaktlærerne i tre kommuner på nordvestlandet. Analyser av tilbakemeldingene fra spørreundersøkelsen sees i sammenheng med problemstillingen, og drøftes opp mot den teori og forskning som det blir referert til i oppgaven.

Skoleledelse i et samspill mellom rektor og kontaktlærer bygger på betraktningsmåter omkring utøvelse av ledelse som omhandler kommunikasjon som dialog, deltakelse og likeverd i beslutninger, kompetanseutvikling, refleksjon og lærende organisasjoner. Respondentene som svarer på spørreundersøkelsen gir tilbakemelding om relasjonell ledelse på mange områder i skolen. Det skjer et samspill mellom kontaktlærer og skoleleder på mange arena. Samtidig viser tilbakemeldingene at det finnes arenaer i skolen der det i liten grad skjer et samspill mellom rektor og kontaktlærer.

Tilbakemeldingene gir et bilde av en praksis respondentene mener skolen har. Det kan være en avstand mellom det en sier og tror en gjør, og det en reelt sett gjør i praksis (Argyris og Schön 1978).

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Bakgrunn for valg av oppgave og problemstilling.....	1
1.1 Oppbygging av oppgaven.....	3
Kapittel 2. Teori.....	4
2.1 Ledelse av skolen, og ledelse i skolen.....	4
2.2 SLAV	6
2.3 Erfaringslæring	8
2.4 SOL-prosjektet	10
2.5 Ledelse i lærende organisasjoner	11
2.5.1 Personlig mestring (Personal Mastery)	12
2.5.2 Mentale modeller (Mental Models).....	12
2.5.3 Felles visjon (Shared Vision)	12
2.5.4 Gruppelæring (Team Learning)	12
Kapittel 3. Forskningsopplegg	14
3.1 Valg av metode.....	14
3.1.1 Kvantitativt metode	15
3.2 Informanter	15
3.3 Spørreskjemaet	16
Kapittel 4. Analyse.....	20
4.1 Utdanningspolitiske dokumenter.....	21
4.2 Skolens planarbeid, visjon og hovedmål.....	25
4.2.1 Skolens arbeid med mål og visjoner	25
4.2.2 Ansatte har deltatt i arbeidet med å utforme felles mål og visjoner.....	27
4.2.3 Det er bred enighet om skolens visjon og mål	28
4.2.4 Skolens planer	28
4.2.5 Ansatte deltar i å utarbeide skolens planer.....	32
4.3 Læring i praksis	33
4.3.1 Kontaktlærerene gir tilbakemelding på hverandres praksis	34
4.3.2 Erfaringslæring.....	36

4.3.3 Kollegaveiledning	39
4.3.4 Å knytte erfaringer til teori og forskning	40
4.4 Ledelsesarenaer og styringsstrategier.....	42
4.4.1 Samspillet mellom skoleleder og kontaktlærer når det gjelder arbeidet som foregår i klasserommet.....	43
4.4.2 Teamsamarbeid	47
Kapittel 5. Hvilke typer slutninger undersøkelsen vil gi grunnlag for.....	52
5.1 Hvordan utvikles skoleledelse i samspillet mellom rektor og kontaktlærer?.....	52
5.2 På hvilke nivå og samhandlingsarenaer skjer et samspill mellom rektor og kontaktlærer?.....	53
5.3 Veien videre	54
Litteraturhenvisninger.....	56
Tabell og figurliste	58
Vedlegg	59
Vedlegg 1 Tilleggsbrev til skolelederne.....	59
Vedlegg 2 Spørreundersøkelse	60

Kapittel 1. Bakgrunn for valg av oppgave og problemstilling

Et stadig mer kunnskapsdrevet samfunn skaper nye utfordring for skolene, og utdanningspolitisk får skoleledelse derfor ikke uventet mye oppmerksomhet. Resultater fra internasjonale undersøkelser som PISA¹, TIMSS² og PIRLS³ og resultatene fra evalueringen av Reform 97⁴ kan tyde på at vi trenger en utdanningspolitisk kursendring i Norge. Våre investeringer i skole og utdanning har så langt ikke gitt de ønskede resultatene.

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* understrekes behovet for faglig og pedagogisk lederskap. God ledelse er avgjørende for å sikre en god skole. I stortingsmeldingen hevdes det at skolene må legge mer vekt på hvordan de kan ivareta sin egen læring og bli lærende organisasjoner.

Innen norsk pedagogisk forskning har relativt få studier rettet søkelyset mot skoleledelse. Det har derfor blitt til at vi i Norge har tatt i bruk forskning særlig fra engelskspråklige land. Denne forskningen, som stort sett har preget fagfeltet, har imidlertid ofte sin empiri hentet fra en kontekst preget av andre kulturelle og historiske tradisjoner enn dem vi har her til lands. Det kan derfor være problematisk å overføre resultatene av denne forskningen og den begrepsforståelsen som brukes, til norsk skole. I Norge går de aller fleste av grunnskoleelevene i en offentlig skole, mens privatskolesystemet er svært utbredt i andre land. Sosialdemokratisk idealer har dominert norsk utdanningspolitikk på en langt mer gjennomgripende måte enn i engelskspråklige land, og enhetsskoletankegangen står fortsatt sterkt hos oss. Sammenlignet med andre land er norske

¹ PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal komparativ undersøkelse av skolesystemene i ulike land. PISA ble gjennomført første gang i 2000, og det er OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) som står bak undersøkelsen. PISA måler 15-åringers kompetanse i fagområdene lesing, matematikk og naturfag. For å kunne studere utvikling over tid, gjennomføres undersøkelsen hvert tredje år, og hvert år er alle de tre fagområdene dekket.

² TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) er en sammenlignende studie av realfagundervisning i skolen på ulike klassetrinn, hovedsaklig 4. og 8. klasse. Mer enn 50 land var med i 2003, og mer enn 65 land i 2007

³ Bak Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) står The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). PIRLS måler leseferdigheter hos elever på fjerde trinn. Undersøkelsen gjennomføres hvert 5. år. Norge har deltatt i 2001 og 2006.

⁴ Evalueringen av Reform 97 var organisert som et forskningsprogram i Forskningsrådet. Programmet løp fra 1999-2003. Professor Peder Haug, Høgskolen i Volda, var forskningsleder for evalueringen, og er forfatter av sluttrapporten.

skoler gjennomgående små, den statlige styringen sterk og integrering av funksjonshemmede i den obligatoriske grunnskolen lovpålagt. De nyliberalistiske og nykonservative strømningene som har preget den utdanningspolitiske tenkningen i vestlige land, har ikke fått det samme gjennomslaget i Norge (Møller og Fuglestad 2006).

Mye av ledelsesforskningen har gått ut på å se på hva formelle ledere gjør og kalle det for ledelse. Men er det gitt at det kun er lederen som står for ledelsen? Min påstand er at ledelse finnes på alle nivå i organisasjonen, og at den ledelsen som utøves på høyere nivå som oftest er avhengig den ledelsen som utøves på lavere nivå. Ledelse er noe alle i organisasjonen tidvis kan og må utøve. Dermed vil det forekomme ledelse også i situasjoner hvor det ikke finnes formelle ledere.

Jeg vil i masteroppgaven nærme meg en forståelse av ledelse som uttrykk for samspill eller en interaksjon mellom individet og miljøet. Hovedfokuset vil være relasjonen mellom rektor som formell organisasjonsleder og kontaktlærer som formell læringsleder i skolens klasserom

Jeg har følgende problemstilling;

Hvordan utvikles skoleledelse i samspillet mellom rektor⁵ og kontaktlærer?

Som underproblemstilling har jeg:

På hvilke nivå og samhandlingsarenaer skjer et samspill mellom rektor og kontaktlærer?

Den makt en rektor har i kraft av sin stilling, regulert gjennom lover, forskrifter og lokalpolitiske vedtak, vil påvirke de reelle mulighetene for å gripe styrende inn overfor andre. Men i enhver skole eksisterer det flere former for makt side om side, og noen viktige former for makt er fullt og helt basert på andres tillit, en rektor må kunne legitimere sitt maktgrunnlag for å utøve innflytelse i skolen. Det er den nære forankringen til legalitet og legitimitet som gjør at begrepet ledelse må forstås interaktivt eller relasjonelt. Et viktig mål blir å utvikle kunnskap om skolekulturen, hvordan koordineringen og ansvarsfordelingen av arbeidet foregår; Hvordan posisjonerer

⁵ Mange kommuner har valgt bort rektortittelen. Nå brukes både virksomhetsleder, enhetsleder, resultatsansvarlig leder med mer. Jeg velger likevel å bruke rektortittelen om den som innehar øverste lederansvar på den enkelte skole. Når jeg omtaler personer i en formell ledergruppe, rektor og inspektør, bruker jeg betegnelsen skoleleder.

kontaktlærerne og skolelederne seg i forhold til hverandre? Hvem gir retning? Hvordan påvirkes utviklingen av organisasjonen? Hvordan legges det til rette for læring i det voksne miljøet?

1.1 Oppbygging av oppgaven

Masteroppgaven er i tillegg til kapittel en, med bakgrunn for valg av oppgave og problemstilling, delt inn i kapittel to, tre, fire og fem.

I kapittel to blir leseren presentert for teori- og forskningsgrunnlaget i oppgaven. Jeg benytter teori som jeg mener har relevans for norske forhold, og flere av forskerne er norsk eller svensk; Tom Tiller, Jorunn Møller, Otto Laurits Fuglestad, Gunnar Berg. I tillegg til henvisning til norske og svenske forskere benyttes teorier fra Peter Gronn, Peter M. Senge

Kapittel tre er en redegjørelse for og en drøfting av den metodiske framgangsmåten. Her ønsker jeg å inkludere leseren i de arbeidsprosessene jeg har vært igjennom i forhold til den metodiske delen. Leseren vil forhåpentligvis få en forståelse for det grunnlaget metoden bygger på.

Kapittel fire består av analysedelen. For å få analysearbeidet oversiktlig har jeg valgt å presentere og drøfte funn ved hjelp av flere underkapittel. Underkapitlene tar utgangspunkt i del fire i spørreskjemaet. Slik er det en sammenheng mellom oppbygningen av spørreskjemaet og analysearbeidet. Empiri vil bli drøftet opp mot teori og forskning.

I det siste kapitlet, kapittel fem, vil jeg forsøke å reflektere over mulige slutninger som forskningen kan gi grunnlag for. Problemstillingen og underproblemstillingen vil bli løftet frem. I tillegg vil jeg løfte frem områder som det vil være naturlig å gå enda mere i dybden på.

Kapittel 2. Teori

Litteraturen innenfor forskningsfeltet viser hvordan begrepet skoleledelse over tid har endret karakter, og forskere innenfor feltet har for lengst gitt opp ambisjonen om å komme frem til en entydig definisjon av begrepet. Stadig nye betegnelser konstrueres for å fange inn nye dimensjoner ved ledelse, og hvilke begreper som dominerer, kan skifte. Pedagogisk ledelse, total kvalitetsledelse, endringsledelse, strategisk ledelse, læringssentrert ledelse, bærekraftig ledelse, verdibasert ledelse, transformativ ledelse og distribuert ledelse er eksempler på slike begreper som prøver å fange inn tidsmessig viktige sider ved ledelse i skolen. Ofte har begrepene sitt opphav i privat sektor. Bare pedagogisk ledelse kan eksplisitt knytte sitt opphav til skolen, og det handler om å legge til rette for og involvere seg i læringsprosesser (Møller og Fuglestad 2006).

Kunnskap om ledelse er gjerne blitt tolket som kunnskap om ledere – hvilke egenskaper de har, hvordan de tenker, handler og utvikler strategier. Det synes nå å være en dreining mot å se ledelse som en praksis som skapes i relasjonene mellom personer, omgivelser og de verktøyene som står til disposisjon. Det er dette som kalles et distribuert perspektiv på ledelse

En av de som gjør seg til talsmann for å studere ledelse fra en mer kollektiv synsvinkel er den australske forskeren Peter Gronn. Han viser til empiriske studier fra ulike typer organisasjoner som synliggjør det han kaller en *distribuert ledelsespraksis*. I de empiriske studiene finner man mange eksempler på ledelsesoppgaver som fordeles mellom flere. Slik blir det lettere å se på ledelsespraksis som samhandling enn på handlinger utført av enkeltpersoner. Gronn snakker om tre ulike mønster for *distribuert ledelsespraksis*; 1) *spontant samarbeid*, 2) *intuitive samarbeidsrelasjoner* og 3) *institusjonalisert praksis* (Gronn 2002a i Møller og Fuglestad 2006, s180)

2.1 Ledelse av skolen, og ledelse i skolen

Uten oppslutning og tillit kan det være vanskelig å få til utvikling på lang sikt, og legitimitet som leder er noe som stadig må reforhandles i møtene med elever, foreldre, medarbeidere, kolleger og overordnede. Ledelse av skolen, og ledelse i skolen handler med andre ord om legalitet og legitimitet. Ledelse blir et relasjonelt begrep. Det handler ikke bare om hvordan formelle ledere handler, tenker og utvikler strategier. Søkelyset rettes mot interaksjon og samhandling. Ledelse er

en praktisk aktivitet som skapes i relasjonene mellom personer, omgivelsene og den teknologien man har til rådighet. Da blir det også tydelig at det er mange aktører i skolen som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter. Ledelse blir noe som foregår både ovenfra, utenfra, innenfra, fra siden, nedenfra.

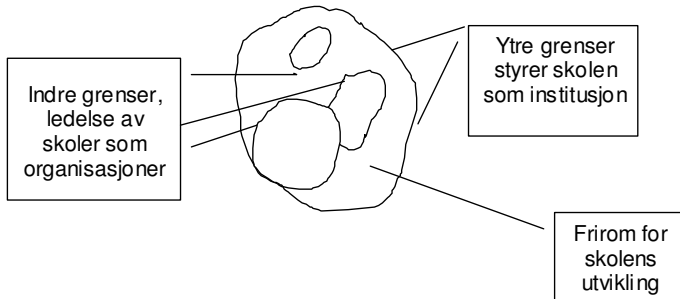
Fastsettelse av de nasjonale læreplaner, lover og regelverk har formelt sett som hensikt å styre skolen i den retning myndighetene ønsker. En ledelseshandling som tar utgangspunkt i læreplan, lover, forskrifter og reglement er en legal handling. Det handler om det formelle oppdraget, hvilke krav og forventninger som rettes mot skolens ledere formelt sett, og som gir dem formell rett til å styre skolen. Denne styringen ”av” skolen markerer de ytre grensene for en offentlig skolevirksomhet (Berg 1999).

Skolens indre grenser avgjøres av den kultur som til enhver tid eksisterer ved skolen. Hva som er passende å gjøre, hvem som fungerer som opinionsdannere, hvilke holdninger og oppfatninger som oppfattes som normale. Styring ”i” dreier seg om en uformell påvirkning. ”Slik er det hos oss”, ”Slik gjør vi det hos oss”. Legitimitet som resultat av samspill, forhandling og tillit, er skillet mellom det legale grunnlaget for ledelse og det legitime grunnlaget (Berg 1999).

Hva som former kulturen på en skole finnes det ingen enkle svar på. Det handler dels om tradisjoner og lokale forutsetninger, dels av de menneskene som arbeider i skolen. En skole trenger ikke ha bare en kultur, det kan finnes mange kulturer på samme skole. Gunnar Berg (1999) skriver om personer i skolen som personifiserer den dominerende kulturen i et team eller i en skole. Disse kodebærerne kan være ildsjeler og entusiaster som driver et endringsarbeid. De kan dessverre like gjerne være bremsklosser, som bidrar til å stoppe utviklingen og undergrave ledelsens legitimitet. Berg henviser her til Gerhard Arfewedsons forskning om skille mellom ytre og indre kontekster og Arfewedsons sitt begrep *skolekoder*.

Skolens daglige virksomhet kan forstås i perspektiv av de rådende relasjonene mellom den ytre formelle og den indre uformelle styringen. Det eksisterer relasjoner og gjensidig påvirkning mellom aktører og mellom aktører og strukturer, og de sosiale og materielle strukturene er i interaksjon med hverandre. I denne interaksjonen finner vi skolens frirom. Det er i dette

handlingsrommet skolen/læreren har mulighet til å utvikle seg. Dette kan illustreres med Berg sin *Friromsmodell* - Skolens handlingsrom (Berg 2003, fig 2.2 side 48);



Figur 2.1 Berg sin *Friromsmodell* - Skolens handlingsrom

Den spenningen som eksisterer mellom det formelle oppdraget og de forventningene personalet har til ledelse, sier noe om hvilke vilkår skolelederen har for utøvelse av pedagogisk ledelse på den enkelte skole.

2.2 SLAV

Det svenske prosjektet "skolledares arbete och arbeidsvillkor" (SLAV 1), som ble avsluttet i 1994, hadde som siktemål å øke kunnskapene om premissene for det arbeidet skolelederne utfører. Senere ble prosjektet utvidet til å dreie seg om styring og ledelse av og i skolen i et videre perspektiv. SLAV 2 ble avsluttet i 1998. Prosjektet presenteres blant annet i boka "Skolkultur – nyckeln til skolans utveckling", Berg (1999).

Det finnes en forankret tradisjon som forteller at lærerjobben skjer i klasserommet, og i klasserommet er læreren konge eller dronning. Dette er en tradisjon med dype historiske røtter mener Gunnar Berg (1999). Den lederrollen som kommer til uttrykk i en avgrenset skolekultur kan uttrykkes med ordet "første handlangar", skriver Gunnar Berg. Det er altså en lederrolle der lederen ikke forventes å legge seg borti selve kjernevirksomheten, det vil si selve undervisningen.

SLAV-prosjektet viser at synet på lederskap varierer fra skole til skole og til og med innad i samme skole. Den lokale skolekulturen kan spenne innenfor det store feltet som Berg kaller en avgrenset til en utvidet kultur. I en utvidet skolekultur finnes forventningen om at skolelederen

også skal ha fokus på det pedagogiske innholdet. Her har lærerne en korpsånd som kan beskrives med ord som samarbeid, fleksibilitet og fremtidsorientering.

Den amerikanske sosiologen Lortie la på midten av 1970-tallet fram en beskrivelse av amerikanske læreres korpsånd. Fokuset var på et verdisystem som syntes å være hyppigst forekommende i nordamerikanske læreres korpsånd. Den tradisjonelle tilnæringsmåten til skole, undervisning og læring som denne korpsånd uttrykker, kan forstås i perspektiv av en pedagogisk arv som innbefattes i begrepet ”den skjulte læreplanen”. Lortie uttrykte lærernes korpsånd i tre hovedbegreper; *konservatisme*, *her-og-nå-orientering* og *individualisme*. En konservativ lærer betegnes gjerne som ”stivbeint” og ”rigid”, og er generelt tvilende til alt endringsarbeid som ligger utenfor læreryrkets tradisjonelle arbeidsorientering. *Her-og-nå-orientering* beskriver planleggingsdimensjonen som ofte skjer i et kortsiktig perspektiv (neste time, neste dag, neste uke), mer enn på lang sikt (noen måneder, et år, to år). Den individualistiske læreren liker best å arbeide aleine, innenfor klasserommets fire vegger (Lortie i Berg 1999).

Lortie sin beskrivelse av amerikanske læreres korpsånd ble brukt i SLAV-prosjektet om den tradisjonelle lærerkorpsånden. Denne lærerkorpsånden var framherskende i de skoleorganisasjoner som var gjenstand i SLAV-prosjektet.

Med SLAV-prosjektet blir det skapt et motbilde til Lortie sine tre hovedbegreper. Siden Lortie sine begreper kan relateres til de institusjonelle verdigrunnlag som kan betegnes som den skjulte Læreplanen (ledelse ”i” skolen) virker det logisk at motbildet skal ha grunnlag i de verdier som ligger til grunn for de offisielle læreplanene (ledelse ”av” skolen). Berg sine tolkninger av 1980-læreplanen i grunnskolen munner ut i de tre nøkkelordene *framtidsorientering*, *samarbeid* og *fleksibilitet*. Disse tre ordene uttrykker bærende prinsipper i det grunnsystemet som er kjernen i etterkrigstidens statlige utdanningspolitiske intensjoner (Berg 1999).

På samme måte som man snakker om en avgrenset eller utvidet skolekultur, mener Berg (1999) at man også kan snakke om avgrenset eller utvidet lærerrolle. En lærer kan være både og. Han eller hun kan vandre mellom disse polene. Det gir spennvidden av mulig lærerrolle. En avgrenset

profesjonalisme innebærer en mer tradisjonell lærerrolle. Læreren tar i første omgang ansvaret for sitt eget klasserom og sine egne elever men ikke så mye for virksomheten i sin helhet. En utvidet lærerrolle er ikke en annen rolle, men en utvidet rolle. Læreren kjenner ansvar for sin egen klasse og sine egne elever men tar dessuten ansvar for virksomheten i helhet. Hvordan relasjonen mellom skoleleder og lærere ser ut, styres i stor utstrekning av denne skolekulturen mener Berg (1999).

På en skole der den dominerende lærerkulturen har en dreining mot det avgrensede, preges ofte relasjonen mellom lærer og leder av det Gunnar Berg kaller en ”usynlig kontrakt”:

Lärare kontrollerar undervisningens innehåll och form, skolledare kontrollerar administrasjonen och den löpande förvaltningen. Givet detta följer ett ”osynligt kontrakt”, mellan skolledare och lärare med följande (här något tillspetsade) innehåll; Administrasjon och förvaltning överläts åt skolledare under förutsättning att skolledare inte lägger sig i undervisningens innehåll och form (Berg gjengitt i Møller 1996, s 25)

Vi finner igjen det Berg peker på i den norske Stortingsmeldingen *Kultur for læring*. Under avsnitt 3.4.2. ”Hva hemmer kultur for læring”, står det:

Føyelege ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Årsaken til dette er sammensatt, men tradisjon for å ikke legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, mangel på nødvendige virkemidler og mangel på støtte fra skoleeier fremheves som viktige forklaringer. Føyelege leder tar i liten grad ansvar for at skolen i fellesskap skal arbeide med å utvikle skolens praksis. Denne typen tilbakeholdenhet kan bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre i opplæringen, og føre til at nødvendige tiltak til endringer og forbedringer i liten grad blir utviklet og gjennomført (St.meld. nr 30 (2003-2004), s 28)

2.3 Erfaringslæring

Erfaringslæring er etter hvert et etablert begrep både i skole og utdanning, og ikke minst i forhold til utviklingsarbeid i organisasjoner (Tiller 1986). Begrepet forutsetter et analytisk skille mellom erfaring og erfaringslæring, der erfaringslæring er den erfaringen vi gjennom bearbeidelse, refleksjon og analyse kan nyttiggjøre oss i nye handlinger.

Erfaringslæring gjennom kollegialt samarbeid har blitt sett på som grunnleggende for å skape utvikling blant lærerne i skolen. Refleksjon over de daglige erfaringer er sentralt i erfaringslæring. Kjernen er å drøfte og tenke gjennom de ulike forhold vi erfarer sammen.

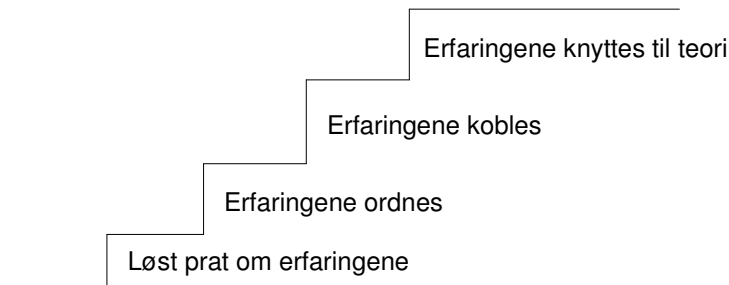
Erfaringslæring og tenkende organisasjoner hører nært sammen. Vi får tenkende eller lærende organisasjoner når de som deltar i arbeidet, tenker og reflekterer rundt det som skjer, eller det som ikke skjer. Refleksjon er på mange måter den bærende kraft der erfaringer konverteres til læring. Refleksjon er mange ting, men det handler enkelt sagt om å tenke over og tenke igjennom de ulike forhold vi erfarer (Tiller 1999, s. 28)

Tiller (1999) beskriver fire analytiske stadier i erfaringslæring. Stadiene kan forstås som trinnene i en trapp, en ”læringstrapp”. På det første trinnet prater vi løst om det vi erfarer. På det andre trinnet ordner vi disse erfaringene i forhold til ord og begreper. Vi kategoriserer dem, blant annet ved at vi forsøker å finne intensjonen bak. Det tredje nivået forutsetter en slik kategorisering for her blir våre egne erfaringer koblet sammen med de andres ordnede erfaringer. Når vi befinner oss på det fjerde trinnet knytter vi de koblede erfaringene sammen med relevant teori og forskning på feltet. Erfaringen kan da belyse den generelle teori på feltet, men det kan også tenkes at den teoretiske kunnskapen kan vekke våre erfaringer og skape nye kategorier og koblinger,

I praksis vil trinnene overlappe hverandre, men det viktige er at alle trinnene er nødvendige. Praten på pauserommet, i gangen, mellom kolleger, er en viktig forutsetning for erfaringslæring. Poenget er at prosessen ikke må stoppe opp med det, men må fortsette på de andre trinnene for at erfaringene skal bidra til læring.

Læringstrappa

Fire hovedstadier i erfaringslæringen



Tom Tiller, 1999: Aksjonslæring

Figur 2.2 Fire hovedstadier i erfaringslæringen

Læringstrappen eller erfaringslæring illustrerer på en god måte det som skjer i lærerkollegiet når en driver utviklingsarbeid. En begynner med løst prat, så går en dypere ned i problemet, til en kommer fram til en ny forståelse og innsikt (Tiller 1999).

2.4 SOL-prosjektet

Det norske forskningsprosjektet SOL (skole og ledelse) startet i begynnelsen av 2003 og ble avsluttet på tampen av 2005. SOL var en del av et større internasjonalt prosjekt. Tittelen på det internasjonale prosjektet er **Successful School Leadership: Characteristics and Contexts**.

Prosjektet var initiert av professor Chris Day, Nottingham University og involverte forskere fra UK, Australia, Canada, USA, Hong Kong, Danmark og Sverige. I Norge ble prosjektet ledet av Jorunn Møller, i dag professor ved universitetet i Oslo.

Gjennom norsk deltakelse i det internasjonale prosjektet fikk vi mulighet til å sammenligne skoleleders betydning for skolens læringsmiljø og elevenes læringsresultater på tvers av sju land. Studien omfatter både kvalitative og kvantitative data, og i Norge ble 12 skoler som hadde ekstern anerkjennelse for gode praksis og derfor fått status som demonstrasjonsskole, valgt ut som kasus. Et viktig fellestrekk ved disse skolene var at det ble stilt tydelige krav både til elever og personalet, og de formelle lederne viste en genuin faglig interesse for elevenes

læringsprosesser. Tydelighet kom også til uttrykk ved de kravene lederne stilte til seg selv (Møller & Fuglestad 2006).

Når resultatene fra de norske skolene som deltok i prosjektet, ble sammenlignet med funn fra skoler i andre land, kunne det identifiseres noen sentrale forskjeller. Ledelse ved de norske skolene var karakterisert ved utstrakt teamsamarbeid. Analysene fra USA, England, Australia og Kina kunne i stor grad karakteriseres som fortellinger om store helter hvor rektor fremheves både som initiativtaker og motor i utviklingsprosessene (Møller & Fuglestad 2006).

De utvalgte skolene i Norge kjennetegnes også av at det var mange som utøvde ledelse. Både formelle ledere, lærere og elever tok ledelsesinitiativ. Når skolene ble sammenlignet, så forskerne at ledelse som aktivitet var distribuert på ulike måter. Ledelse ble ikke avgrenset i forhold til dem som hadde formelle ledelsesoppgaver (Møller & Fuglestad 2006).

2.5 Ledelse i lærende organisasjoner

Det er en illusjon å tro at verden består av adskilte og usammenhengende krefter. Når vi gir slipp på denne illusjonen kan vi bygge "lærende organisasjoner", organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Senge 1991, s 9)

Peter M. Senge er den mest markerte forsker innen teoriutvikling om lærende organisasjoner. I sin teori om lærende organisasjoner legger Senge (1991) stor vekt på fellesskap og det å ha blikk for helheten i organisasjonen. I boka *Schools that learn* går Senge (2000) spesifikt inn på erfaringer av hans modellbruk på skole.

"Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring. Men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring" (Senge 1991, s 145).

Senge (1991) beskriver fem områder, der organisasjonen må utvikle seg for å kunne gå fra enkelkretslæring (hvor man en gang har funnet ut av hvordan visse spørsmål skal besvares, og hvordan visse problemer skal løses) til dobbelkretslæring (hvor man er i stand til å analysere sine egne prosesser og utvikle nye problemløsninger).

2.5.1 Personlig mestring (Personal Mastery)

Å mestre noe betyr at man har kunnskap og kan utøve bestemte ferdigheter. Mennesker som kan sitt fag og har høy grad av personlig mestring, er til enhver tid i stand til å forstå hvilke resultater som betyr mest for dem. De gjør det ved å vie seg til sin egen livslange læring (Senge 1991)

Personlig mestring handler om at man kontinuerlig kartlegger og utdyper sin personlige visjon, konsentrerer sine krefter, utvikler tålmodighet og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte. Personlig mestring er derfor en viktig hjørnestein i den lærende organisasjon (Senge 1991)

2.5.2 Mentale modeller (Mental Models)

”Mentale modeller” er inngrodde antakelser, generalisering eller tankebilder; de påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler (Senge 1991)

Disiplinen *mentale modeller*, begynner med å snu speilet innover – å lære å oppdage våre indre bilder av verden, bringe dem opp på overflaten og underkaste dem en streng gransking (Senge 1991)

2.5.3 Felles visjon (Shared Vision)

Der det finnes en ekte visjon vil menneskene skape og lære, ikke fordi de blir fortalt hva de skal gjøre, men fordi de har lyst. Å skape en felles visjon omfatter evnen til å avdekke de felles ”bildene av fremtiden” som fremmer ekte innsatsvilje og deltakelse, snarere enn lydighet (Senge 1991)

2.5.4 Gruppelæring (Team Learning)

Gruppelæring som disiplin begynner med ”dialog”: gruppemedlemmenes evne til å sette tidligere overbevisninger til side og på en genuin måte å engasjere seg i å ”tenke i fellesskap”(Senge 1991)

Å forstå hva en dialog innebærer betyr også å lære å kjenne igjen hva som undergraver læring i gruppens samhandling. Folks behov for selvforsvar virker sterkt inn på hvordan en gruppe fungerer. Hvis man ikke er seg selv bevisst, vil det undergrave læringen (Senge 1991)

2.5.5 Systemtenking (Systems Thinking)

Systemtenkning er Senge(1991) sin *femte disiplin*. De fem disiplinene utvikles parallelt og det er *systemtenkingen* som integrerer komponentene og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis. Uten systemtenking kan man ikke se hvordan disiplinene henger sammen, griper inn i hverandre og som viser hvordan komponentene påvirker helheten. Ved at hver enkelt av de andre disiplinene fremmes, blir vi hele tiden påminnet om at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene. Systemtenkingen synliggjør hver enkelt sin evne til å tenke helhetlig.

Medarbeiderne skal lære å se deres egen funksjon som en del av en større helhet (Moos 2003, s 186)

Kapittel 3. Forskningsopplegg

Definisjon: Et forskningsopplegg er forskerens plan eller skisse for en undersøkelse (Ringdal 2006, s 103)

Det er problemstillingen som er avgjørende for hvilken fremgangsmåte man velger. Ofte brukes begrepet ”metode” om fremgangsmåte. Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper; kvalitative og kvantitative metoder. I et kvantitativt forskningsopplegg samles informasjon som lar seg tallfeste eller uttrykke som et tall. Hvor mange år informanten har jobbet ved nåværende arbeidsplass og informanten sin alder er tall i utgangspunktet. Men også funksjon kan la seg uttrykke med et tall. Vi kan si at alle skoleledere har verdien 1 og alle kontaktlærere har verdien 2. Dette er nyttig når jeg skal gjøre statistiske analyser av datamaterialet. I et kvalitativt forskningsopplegg samles informasjon som ikke lar seg tallfeste på denne måten, for eksempel informasjon om hvordan skoleledere og kontaktlærere opplever samarbeidskulturen dem mellom. I større forskningsprosjekter er det ikke uvanlig å kombinere disse to metodene, men jeg bruker denne litt forenklete inndeling i denne sammenhengen.

3.1 Valg av metode

Jeg ønsker både å ha et kvalitativt og et kvantitativt tilnæringsmåte. Flermetodedesign vil gjøre det mulig for meg å ha nærhet til det fenomen som skal studeres samtidig som jeg gjennom den kvantitative metoden kan betrakte verden fra avstand. For å komplettere materialet som blir innsamlet i den planlagte spørreundersøkelsen og for å få mer dybdeinformasjon om bestemte tema, planlegger jeg å benytte intervju som metode. Metodevalg synliggjøres i det første brevet jeg sender ut til deltakerkommunene 12.10.07;

.....Prosjektet består av to kartleggingsmetoder. Den første metoden blir gjennomført i begynnelsen av 2008. Her blir det sendt ut et spørreskjema til alle skolelederne og lærerne i de tre kommunene. Det er ledelse som aktivitet som er tema for masteroppgava, og jeg ønsker gjennom spørreundersøkelsen å få et bilde av den ledelsespraksisen som manifester seg ved skolene. Det tar 20 minutt eller mindre å svare på disse spørsmålene.

Ut fra tilbakemeldinger gitt i spørreundersøkelsen vil noen få skoleledere og lærere bli invitert til intervju. Intervju vil bli benyttet som metode for å komplettere materialet som blir innsamlet i spørreundersøkelsen og for å få mer dybdeinformasjon om bestemte tema. Tidsramma for intervjuet vil være en til to timer, og jeg ser for meg å kunne gjennomføre intervjuene innen medio april 2008 (sitat slutt)

3.1.1 Kvantitativt metode

Et kvantitativt tilnæringsmåte er forskning i bredden. Her ønsker jeg å undersøke mange informanter. Informasjonen som deltagerne gir blir samlet inn via spørreskjema, som jeg ønsker å analysere med statistiske analysemetoder. Ved at alle enhetene svarer på de samme spørsmålene får jeg mulighet til å sammenligne svarene de gir.

3.2 Informanter

Jeg ønsker å forske i grunnskoler i tre kommuner på nordvestlandet som ikke har fått offentlig anerkjennelse fra myndighetene etter visse kriterier. Slik er det ingen skoler som har status som demonstrasjonsskoler eller bonusskoler

Informantene består av alle kontaktlærerne og skolelederne i barne- og ungdomsskolene i deltakerkommunene. Til sammen blir 172 informanter bedt om å delta. Populasjonen i kommune A består av 99 respondenter, i kommune B av 45 respondenter og i kommune C av 28 respondenter. Alle tre kommunene har høy svarprosent; 68 % i kommune A, 67 % i kommune B og 82 % i kommune C. En skole velger ikke å delta i spørreundersøkelsen.

70,5 % av populasjonen svarer på spørreundersøkelsen.

Kasusskolene varierer med hensyn til historie, personalsammensetning, lokalisering, inntaksområde og størrelse. Den ledelsespraksisen jeg identifiserer og dokumenterer, kan variere fra skole til skole og fra kommune til kommune. I stor grad kan det forstås i lys av kulturelle og historiske forhold. Jeg kan derfor ikke generalisere de resultatene jeg presenterer.

På tross av varierende skolestørrelse oppgir skolelederne tilnærmet likt antall team ved skolen:

			Antall team ved skolen		
			inntil 3 team	4-5 team	Total
Funksjon	skoleledere	Count	14	1	15
		% within funksjoner	93,3%	6,7%	100,0%

Det er noe spredning når det gjelder teamstørrelse;

			Teamstørrelse				
			inntil 3 ansatte i hvert team	4-5 ansatte i hvert team	6-7 i hvert team	8-9 i hvert team	Total
Funksjoner	skoleledere	Count	5	6	1	3	15
		% within funksjoner	33,3%	40,0%	6,7%	20,0%	100,0%

3.3 Spørreskjemaet

Opplegget for undersøkelsen er behandlet og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Spørsmålene er laget med tanke på å innhente informasjon som kan belyse problemstillingen. Jeg har tatt utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som blir presentert i kapittel 2. Spørreskjemaet sin funksjon er å identifisere lederoppgaver og graden av samspill mellom skoleleder og kontaktlærer.

Det å lage et godt spørreskjema er krevende. Jeg kommuniserer kun skriftlig med respondentene. Jeg forsøker å bruke enkle og korte spørsmål.

Skjemaet er til selvutfylling og datainnsamlingen foregår på ett bestemt tidspunkt. Spørsmålene i spørreskjemaet er *lukkede*, med fem faste svaralternativer som veksler mellom;

I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i hele tatt og
Helt enig – Delvis enig – Er i tvil – Delvis uenig – Helt uenig

Bruken av lukkede spørsmål bidrar til at undersøkelsen standardiseres ved at kontaktlærerne og skolelederne får de samme svarkategoriene å velge mellom. I tillegg gjør denne typen spørsmål det hurtigere å svare på undersøkelsen.

Dataregistreringen og dataanalysen er enklere for lukkede enn for åpne spørsmål. Samtidig kan det være en ulempe hvis kontaktlærerne og skolelederne tvinges inn i svarkategoriseringer de ikke kjenner seg hjemme i. På grunn av deres rigiditet krever lukkede spørsmål at det er lagt ned

mye arbeid med tanke på å formulere relevante svaralternativer (Ringdal 2006). Jeg er noe usikker på egen kompetanse knytt til utforming av spørreskjema, men følger de generelle reglene for spørsmålsformulering.

Spørsmålsformater og formuleringer kan ha stor betydning for resultatene fra spørreskjemaet. Jf Sullivan, Pierson og Marcus sitt eksperiment fra 1978 som tyder på at et metodeeksperiment ga en feilaktig konklusjon fordi resultatene sannsynligvis ble skapt av endringer i spørsmålsformuleringer, og ikke av endringer i opinionen (Ringdal 2006, s 225). Med dette i minne tester jeg ut spørreskjemaet på et lite utvalg kontaktlærere og skoleledere først. Slik rettes opp en del feilkilder. Feilkilder knytt til selve skjemaet er; noen uklare spørsmål, antydninger til ledespørsmål, forskjellige tolkninger av begrep, bruk av vanskelige ord og formuleringer.

Spørreskjemaet har en innledning som presenterer formålet med undersøkelsen og hvem som står bak. Forskningssubjektene blir her informert om at all deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig, samtidig som det påpekes at kvaliteten på undersøkelsen er avhengig av god deltakelse.

Deltakerne i forskningsprosjektet garanteres anonymitet. Informasjon behandles konfidensielt og blir presentert på en måte som gjør at respondenten ikke kan identifiseres. Helt anonymt er det ikke å svare på et spørreskjema. Selv om navn ikke skrives på skjemaet, er enkelte av skolene så små at det å skrive kjønn kan identifisere enkeltrespondenter. Anonymitet blir et samtaletema når jeg besøker de ulike skoleeierne og skolelederne. Det bestemmes at kjønn og alder tas ut av spørreundersøkelsen. I tillegg kan respondenter unnlate å svare på spørsmål de opplever truer deres anonymitet.

Spørreskjemaet er delt inn i fire deler; 1) og 2) Demografiske forhold, 3) Om skolen (fylles bare ut av rektor) og del 4) Om ditt arbeid i skolen. Del fire er igjen delt inn i fem overordnet variabler som hver for seg og sammen henter inn informasjon som forhåpentligvis vil gi noen svar på problemstillingen; **På hvilke nivå og samhandlingsarenaer skjer et samspill mellom rektor og kontaktlærer?**

Jeg har hovedfokus på atferd og kunnskap i spørsmålene. Slik blir spørreskjemaet bygd opp med faktavariabler. Spørreskjemaet dreier seg stort sett om aktiviteter som er observerbare. I prinsippet finnes en *fasit*, og jeg unngår i større grad måleproblemer enn om jeg skulle spørre om holdninger. Eksempel på variabler er:

Skolen har årsplan

Ansatte deltar i å utarbeide skolens planer

Vi driver systematisk kollegaveiledning

Det er ofte flere lærere om undervisningen

Kontaktlærer ber rektor om å observere i klasserommet

Hvor gyldige er resultatene i undersøkelsen? Hvilke forventninger eller tanker har informantene om undersøkelsen? Hva om kontaktlærerne og skolelederne svarer slik man tror det forventes, er opptatt av selvpresentasjon eller gjør feil i avkryssingen? Hva om respondentene tolker begreper ulikt? Det er flere feilkilder. Validitet, eller gyldighet sier noe om man måler det en faktisk vil måle. Svarmønstrene kan også være en trussel mot validiteten. For å motvirke dette er noen av spørsmålene snudd. Dette er gjort ved at spørsmålene er utformet som både positive og negative utsagn (Ringdal 2006).

Reliabilitet kan forstås gjennom begreper som pålitelighet, stabilitet, konsistens og nøyaktighet. En tilnærming til reliabilitet er knyttet til måling av de samme objekter gjentatte ganger med det samme målinstrumentet. Hvis vi da får de samme resultatene har vi reliabilitet i betydning av pålitelighet og stabilitet. I min spørreundersøkelse gjennomføres det kun en måling, på et bestemt tidspunkt.

En annen tilnærming til reliabilitet er å finne ut hvor mye feilvarians det er i materialet. Mye feilvarians eller feil i målingene vil innebære lav reliabilitet i betydning av at undersøkelsen er lite presis og nøyaktig. Ved utforming av spørreskjemaet er det forsøkt å bruke to eller flere spørsmål som dekker samme begrepsmessige område

Etter hvert som jeg jobber frem spørreskjemaet, tilbakemeldingene kanskje vil bli så dekkende at det ikke er behov for intervjurunder. Jeg skriver følgende i spørreundersøkelsen som går ut 10.03.08;

.....Prosjektet består i hovedsak av en spørreundersøkelse. Her blir alle kontaktlærerne og skolelederne i tre utvalgte kommuner på nordvestlandet bedt om å delta. Det tar 20 minutt eller mindre å svare på disse spørsmålene. Å ta del i undersøkelsen er frivillig for alle. Det er likevel ønskelig at så mange som mulig deltar, slik at vi får et representativt utvalg.

I tillegg til spørreundersøkelsen vil det bli vurdert å gjennomføre intervju med et mindre utvalg respondenter. Intervju vil bli benyttet som metode dersom det melder seg behov for å komplettere materialet som blir innsamlet i spørreundersøkelsen. Det kan også være behov for mer dybdeinformasjon om bestemte tema (sitat slutt)

Etter avtale med skolelederne sendes spørreskjemaet i posten. Et manuelt spørreskjema virker overkommelig for meg å lage, samtidig som flere lærere fortsatt finner det enklere å svare med *penn på papir*. Det er viktig at både forskernovisen og respondentene befinner deg innenfor flytsonen. I ettertid ser jeg at en manuell undersøkelse skaper ekstra arbeid når jeg må registrere dataene manuelt. Et elektronisk spørreskjema ville lettere overføre dataene til SPSS. Det å gå inn på en nettadresse og svare elektronisk er både enkelt for informantene og det bidrar til å lette administreringen av dataene. Nå ser jeg at det heller ikke er så vanskelig å lage som først antatt.

Å motivere alle informantene til deltakelse kan bli en utfordring. Jeg reiser derfor ut til hver enkelt kommune og møter skoleeier og skolelederne. Her informerer jeg om tanken bak forskningen, teorier og forskning masteroppgaven bygger på, hva spørreskjemaet er ment for og hvordan dataene er ment brukt i oppgaven. Informasjon om den praktiske gjennomføringen av spørreundersøkelsen blir også gitt.

Når skjemaene sendes ut legges det ved et informasjonsbrev til skolelederne. Her tar jeg opp igjen det vi avtalte da jeg møtte skoleeier og skolelederne. Skolelederne tar i mot posten, legger til rette for deltakelse og returnerer svarskjemaene til meg innen avsatt frist. Flere rektorer legger besvarelse av spørreskjemaet inn i den bundne arbeidstiden. Slik signaliseres det at undersøkelsen er viktig for ledelsen, for skolen sin videre utvikling, og ikke bare for mastergradstudenten. Spørreskjemaet og informasjonsbrevet til skolelederne legges ved som vedlegg 1 og 2.

Kapittel 4. Analyse

I dette kapitlet presenteres resultatene fra den kvantitative delen av masteroppgaven. Det vil si spørreundersøkelsen som ble gjennomført i april 2008.

Før jeg begynner å analysere data, gjør jeg en sjekk for å undersøke om det er åpenbare feil i datafilen. Datafilen virker ok.

Framstillingen av resultatene tar utgangspunkt i oppbygningen av spørreskjemaet. Del fire i spørreskjemaet er delt i fem hovedvariabler. Analysekapitlet deles inn i følgende fire underkapitler;

1. Utdanningspolitiske dokumenter
2. Skolens planarbeid, visjon og hovedmål
3. Læring i praksis
4. Ledelsesarenaer og styringsstrategier

Underkapitlene synliggjør hver for seg og sammen problemstillingen.

Skolen bygger på verdier som er nedfelt i opplæringslov og læreplan. Konkretisering av verdisynet kommer fram i lokale planer. Det er skolens *uttrykte teori* (Argyris og Schön 1978). Både sentrale læreplaner og lokale planer fortolkes når de skal gjennomføres i praksis. Jeg har i min forskning valgt ikke å gå inn i skolene og observere. Slik har jeg valgt bort muligheten til å få tak i skolens *bruksteori*.

”Uttalt teori” (søndagsteorien) og ”bruksteori” (vår praktiske yrkesteori) tydeliggjør at det ofte er en avstand mellom det en sier og tror en gjør, og det en reelt sett gjør i praksis (Argyris og Schön 1978). Bruken av kun spørreundersøkelse kan gi i et bilde av det skoleledere og kontaktlærere tror de gjør og ikke et bilde av det de reelt gjør. Vekting av faktavariabler, spørsmål om aktiviteter som er observerbare, i spørreundersøkelsen er ment å forhindre en slik fremstilling.

For å finne ut om det er forskjell i tilbakemeldingene til skolelederne og kontaktlærerne vil jeg ta i bruk *bivariat analyse* (bi = to). Jeg vil bruke krysstabeller for å synliggjøre hvordan funksjonene

skoleleder og kontaktlærer fordeler seg på en og samme variabel. Analysene vil få en grafisk framstilling.

For å finne ut om resultatene er statistisk *signifikante* eller ikke (signifikant = utslagsgivende) brukes khikvadrattesten ved krystabeller. Utgangspunktet for khikvadrattesten er nullhypotesen, at det ikke er forskjell mellom skolelederne og kontaktlærerne (populasjonene). Den alternative hypotesen er det motsatte; at det er forskjell mellom populasjonene. Det sentrale ved khikvadrattesten er å beregne forskjellen mellom faktisk og forventet fordeling. Dersom forskjellen mellom faktisk og forventet utvalg er liten, er det stor sannsynlighet for at H_0 er riktig, det vil si at det ikke er forskjell i de respektive populasjonene (Johannessen 2008). Ved å beregne størrelsen på avviket mellom faktisk og forventet fordeling, kan jeg anslå sannsynligheten for at det er en forskjell mellom populasjonen som vi sammenligner fordelingen på eller ikke. Her er populasjonen alle kontaktlærerne og skolelederne i de tre kommunene som deltar i undersøkelsen. Ved khikvadrattesten forholder vi oss til en p-verdi, som viser sannsynligheten for å forkaste en riktig nullhypotese. P-verdien oppgis i Chi-Square Tests som Asymp. Sig. (2-sided).

4.1 Utdanningspolitiske dokumenter

På samme måte som mennesker påvirker sine omgivelser, vil omgivelsene påvirke mennesket. Skolens kultur skapes både av menneskelige prosesser og av materielle og strukturelle forhold. Skolen gir uttrykk for kultur gjennom måten de gjør seg kjent med og bruker utdanningspolitiske dokumenter. Når praksis skal endres eller fornyes, som for eksempel gjennom innføring av ny læreplan, må premissene for ny praksis være til stede. Det er usannsynlig at nye ideer for praksis kan implementeres hvis gamle roller beholdes. Ledere og kontaktlærere må forstå hva de må avlære, og hva de må lære for å fylle de nye rollene. Intersubjektivitet er nødvendig, slik at alle kan ha muligheter til å forstå og finne mening i de ytre rammene for styring av skolen.

I spørreundersøkelsen blir skolelederne og kontaktlærerne spurt om hvor stor grad de er blitt kurset i Læreplanverket og om hvor stor grad utdanningspolitiske dokumenter settes på dagsorden i skolen.

Lærerne og skolelederne vurderer utsagn om utdanningspolitiske dokumenter og læreplanverket ut fra hvordan utsagnene passer i forhold til egen vurdering av situasjonen på skolen.

Svarkategoriene innenfor den femdelte skalaen er 1 = I svært stor grad, 2 = I stor grad, 3 = I noen grad, 4 = I liten grad, 5 = Ikke i hele tatt. Gjennomgående høye svarverdier på disse utsagnene er uttrykk for en skole som i liten grad setter politiske dokumenter på dagsorden og i liten grad kurses i læreplanverket.

De sentrale utdanningspolitiske dokumentene i spørreskjemaet er:

- Opplæringslova
- Forskrift til opplæringslova
- Læreplanverket for kunnskapsløftet (L-06)
- Stortingsmelding nr. 16 ...og ingen sto igjen
- Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skolen

På spørsmål om i hvor stor grad respondentene er blitt kurset i læreplanverket, blir læreplanverket delt i tre deler;

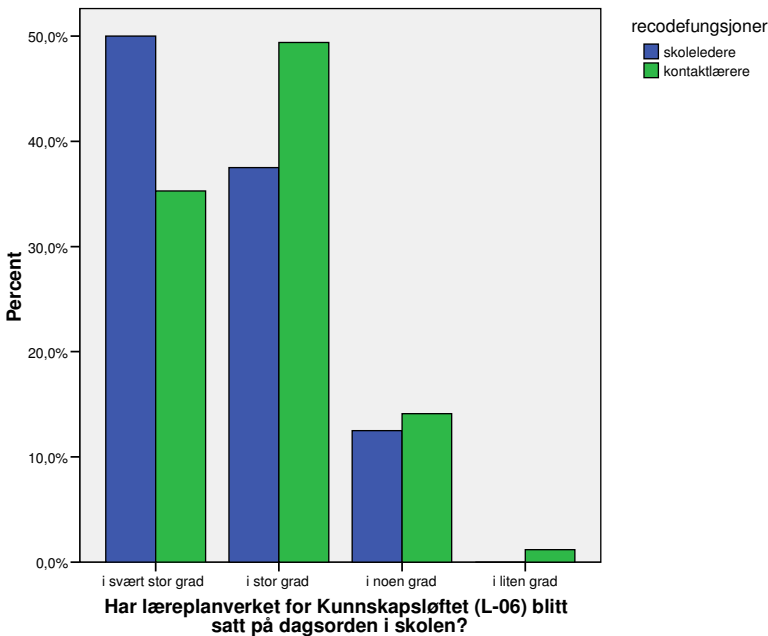
1. Generell del, som utdyper det verdigrunnlag og menneskesyn som skal ligge til grunn for opplæringen, og som er videreført fra L97.
2. Prinsipper for opplæringen, som tydeliggjør skoleeiers ansvar for en helhetlig opplæring i samsvar med regelverket og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov.
3. Fagplanene, med klare kompetansemål og en vektlegging på grunnleggende ferdigheter i å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, i lesing, i tallforståelse og i å bruke digitale verktøy.

Læreplanverket har ikke denne tredelingen på spørsmålet om læreplanverket for kunnskapsløftet (L06) har blitt satt på dagsorden i skolen. Her inkluderes alle delene i samme spørsmål.

På spørsmål om utdanningspolitiske dokumenter settes på dagsorden i skolen er hovedtendensen at skoleleder er mer positiv i sin tilbakemelding enn kontaktlærer, gjennomgående en svarverdi lavere. Over halvparten av både kontaktlærerne og skolelederne svarer *i svært stor grad, i stor grad* eller *i noen grad* på de fleste variablene, dette gjelder både spørsmål om hvor stor grad utdanningspolitiske dokumenter settes på dagsorden i skolen og spørsmål om kursing i fagplanene.

Det kan tyde på at skolen er opptatt av å utvikle en kultur i overensstemmelse med utdanningspolitiske dokumenter. Analysene kan videre tyde på at læreplanens intensjoner og krav legges til grunn for valg av dagsorden, og at beslutninger søkes i samsvar med læreplanen og andre gyldige styringsdokumenter. Av de fem sentrale utdanningspolitiske dokumentene som blir fremhevet i spørreundersøkelsen, gis det tilbakemelding om at læreplanverket settes i størst grad på dagsorden og forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler settes i minst grad på dagsorden i skolen.

Over 80 % av kontaktlærerne og over 80 % av skolelederne gir tilbakemelding om at læreplanverket settes på dagsorden *i svært stor grad* eller *i stor grad* i skolen. Kontaktlærerne og skolelederne er signifikant sammenfallende i sine tilbakemeldinger.



Figur 4.1 Har læreplanverket for kunnskapsløftet (L-06) blitt satt på dagsorden i skolen?

I tabell 4.2 sammenlignes tilbakemeldingene som respondentene svarer *i svært stor grad* eller *i stor grad* på spørsmålet:

Har læreplanverket for kunnskapsløftet blitt satt på dagsorden i skolen?

med tilbakemeldingene som respondentene svarer *i svært stor grad* eller *i stor grad* på spørsmålene:

- 1) *Har du blitt kurset i læreplanverket, den generelle delen?*
- 2) *Har du blitt kurset i læreplanverket, fagplanene?*
- 3) *Har du blitt kurset i læreplanverket, prinsipper for opplæringen?*

Det kan virke som om skolelederne og kontaktlærerne i noe større grad setter læreplanverket på dagsorden i skolen enn å gå på kurs om læreplanverket. Tabellen viser også at en større prosentandel kurses i fagplanene enn i den generelle delen og i prinsipper for opplæringen.

Der X % av respondentene oppgir i svært stor grad eller i stor grad	Skoleleder	Kontaktlærer	Total
Har L06 blitt satt på dagsorden i skolen	87,5 %	84,7 %	85,3 %
Er du kurset i læreplanverket, den generelle delen	33,3 %	28,2 %	29,3 %
Er du kurset i læreplanverket, fagplanene	50 %	40,7 %	42,7 %
Er du kurset i læreplanverket, prinsipper for opplæringen	37,5 %	32,9 %	34 %

Tabell 4.2 Kursing i læreplanverket vs å sette læreplanverket på dagsorden i skolen

Tilbakemeldingene sier ingen ting om hva den enkelte respondent legger i å sette dagsorden. På samme måte sier heller ikke tilbakemeldingene noe om hvilken del av læreplanverket for Kunnskapsløftet som settes på dagsorden i skolen. Kan det være slik at det å sette dagsorden for noen handler like mye om den uformelle spontane praten over en kopp kaffe inne på pauserommet som det for andre handler om å sette temaet på saklisten til et personalmøte? Kan det videre være slik at det å sette dagsorden for noen handler om å diskutere plassering av fagene i en timeplan mens det for andre handler om å reflektere over det verdigrunnlag og menneskesyn som skal ligge til grunn for opplæringen? Eller handler det om alt dette?

Respondentene oppfatter sannsynligvis både begrepet dagsorden og hva en legger i benevnelsen læreplanverket ulikt. Dagsorden forstås gjerne ut fra egne erfaringer og ut fra skolekulturen. De skolene som har timeplanfestet ukentlige personalmøter legger sannsynligvis noe annet i begrepet dagsorden enn de skolene som har personalmøter tilfeldig etter behov.

Med den nye reformen Kunnskapsløftet, er det sannsynlig at skolene vektlegger fagplanen med grunnleggende ferdigheter og kompetansemål for elevene når læreplanverket settes på dagsorden

i skolen. Når halvparten av skolelederne og nesten halvparten av kontaktlærerne oppgir å bli kurset i fagplanen *i svært stor grad* eller *i stor grad*, kan denne tilbakemeldingen være med å underbygge antakelsen.

Formelt sett har læreplaner og andre offisielle styringsinstrumenter som hensikt å styre skolen i den retning myndighetene ønsker. Denne styringen av skolen markerer dermed i konkret forstand de såkalte ytre grensene for en skolevirksomhet som er godkjent av offentlige myndigheter (Berg 1999) Gjennom å sette de utdanningspolitiske dokumentene på dagsorden i skolen og å kurse kontaktlærerne og skolelederne i læreplanveket skapes en basis, et utgangspunkt for skolelederne og kontaktlærerne sine tolkninger av de grunnleggende intensjonene i læreplanen og andre offisielle styringsdokumenter. Slik kan den ytre grensen, gjennom å bli satt på dagsorden i skolen og ved at aktørene blir kurset i læreplanverket, bidra med å etablere verdier og kulturer i skolen og bidra til å utvikle personlig mestring og mentale modeller (styring i skolen).

4.2 Skolens planarbeid, visjon og hovedmål

Temaet skolens planarbeid, visjon og hovedmål består i alt av 12 påstander. 3 av påstandene omhandler skolens arbeid med mål og visjoner og 9 av påstandene omhandler skolens planarbeid.

Lærerne og skolelederne skal først ta stilling til påstander om skolens arbeid med mål og visjoner. Svarkategoriene er gitt innenfor skalaen: 1 = I svært stor grad, 2 = I stor grad, 3 = I noen grad, 4 = I liten grad, 5 = Ikke i hele tatt. Respondentene blir også bedt om å ta stilling til påstander om skolens planarbeid. Svarkategoriene er også her gitt innenfor en femdelte skala, men med andre svaralternativer enn over; 1 = Helt enig, 2 = Delvis enig, 3 = Er i tvil, 4 = Delvis uenig og 5 = Helt uenig. Gjennomgående høye svarverdier på påstandene er uttrykk for en skole som i liten grad har planer, visjon og hovedmål for virksomheten.

4.2.1 Skolens arbeid med mål og visjoner

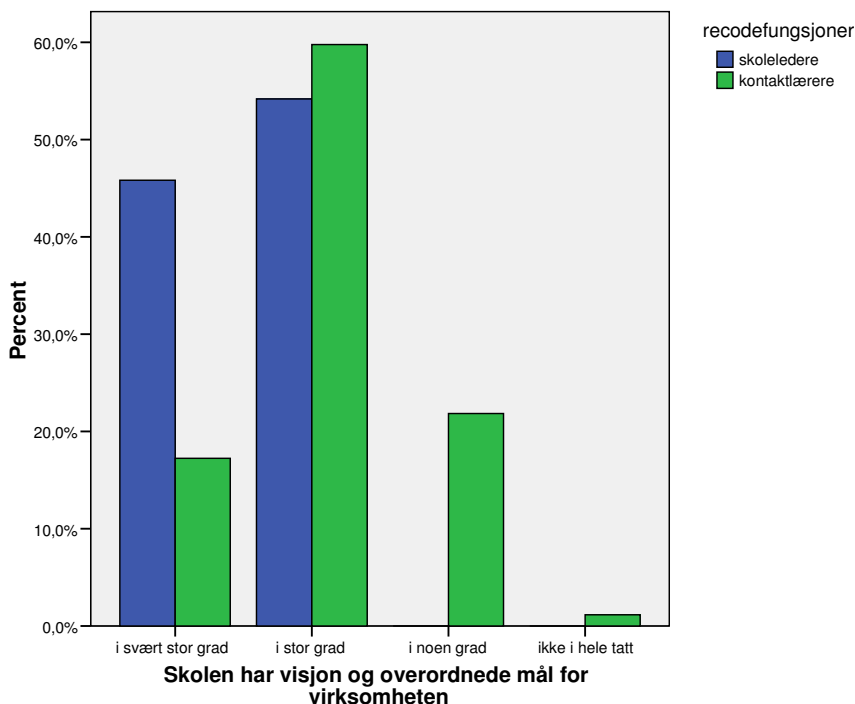
Respondentene svarer noe ulikt på påstanden:

Skolen har visjon og overordnede mål for virksomheten.

Betydelig flere skoleledere enn kontaktlærere svarer *i svært stor grad* på påstanden.

Skoleledergruppen er sammenfallende i sin tilbakemelding, mens kontaktlærerne har en større spredning i tilbakemeldingene.

Ut fra figur 4.3 ser vi at en stor andel skoleledere og kontaktlærere gir tilbakemelding om at skolen har visjon og overordnede mål for virksomheten *i svært stor grad* eller *i stor grad*.



Figur 4.3 Skolen har visjon og overordnede mål for virksomheten

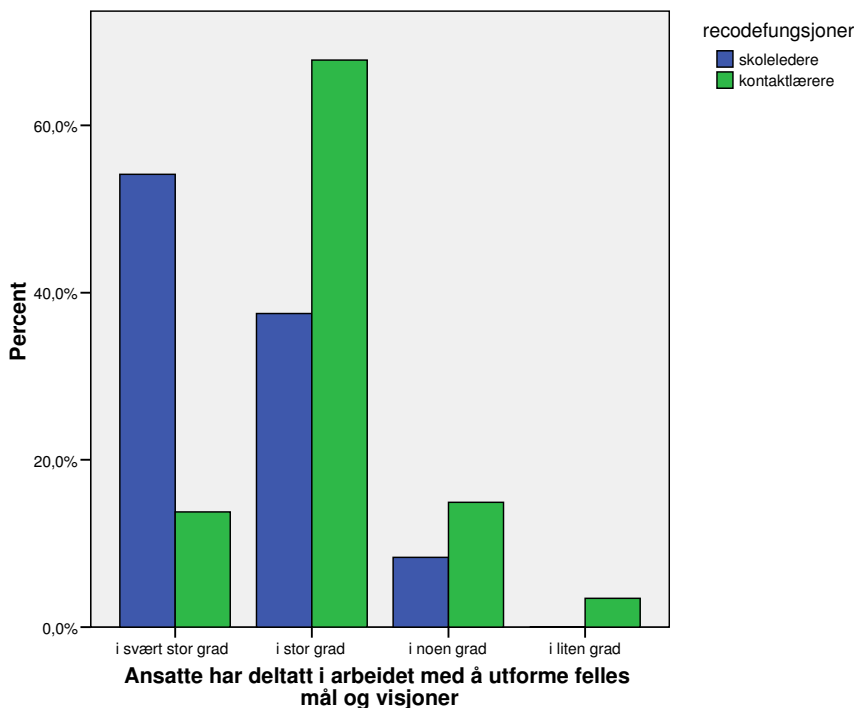
Senge (1999) skriver at vi ikke kan bli en lærende organisasjon uten en felles visjon. Visjon skaper et hovedmål, som igjen kan presse fram nye tenke- og handlingsmåter. En felles visjon gir et ror som holder læreprosessen på rett kurs når stressituasjoner oppstår. Å lære kan være vanskelig og smertefullt. Med en felles visjon er det større sjanse for at vi avslører våre tenkemåter, gir opp inngrodde synspunkter og erkjenner personlige og organisasjonsmessige svakheter. Felles visjoner springer ut av personlige visjoner. Det er slik de får sin kraft og fremmer forpliktende holdninger. Personlig mestring ligger til grunn for å utvikle felles visjoner.

4.2.2 Ansatte har deltatt i arbeidet med å utforme felles mål og visjoner

Når respondentene skal ta stilling til påstanden; *Ansatte har deltatt i arbeidet med å utforme felles mål og visjoner*, gis gjennomgående lave svarverdier, skolelederne også her noe mere positiv og sammenfallende enn kontaktlærerne.

Når over 90 % av skolelederne og 80 % av kontaktlærerne gir tilbakemelding om at de i *svært stor grad* eller i *stor grad* har deltatt i å utforme felles mål og visjoner, melder man samtidig fra om at her er det stor grad av samspill og deltakelse mellom ansatte, mellom skoleleder og kontaktlærer. Her spores en korpsånd som Berg (1999) kaller en utvidet skolekultur, og som han beskriver med ord som *fremtidsorientering, samarbeid og fleksibilitet*.

Senge (1991) skriver at visjonen blir klarere der mennesker snakker sammen. Etter hvert som visjonen blir klarere, vil begeistringen for dens gode sider øke. En visjon kan dø hvis mennesker glemmer at de er knyttet til hverandre. Dette er en grunn til at det er så viktig at man i fellesskap gir seg i kast med visjonsarbeidet.



Figur 4.4 Ansatte har deltatt i arbeidet med å utforme felles mål og visjoner

4.2.3 Det er bred enighet om skolens visjon og mål

Nærmere 90 % av skolelederne og over 70 % av kontaktlærerne svarer *i svært stor grad* eller *i stor grad* på påstanden det er bred enighet om skolens visjon og mål. Tilbakemeldingene viser jevnt over stort eierforhold til skolen sin visjon og hovedmål. Skolelederne er også her mere positiv og sammenfallende enn kontaktlærerne.

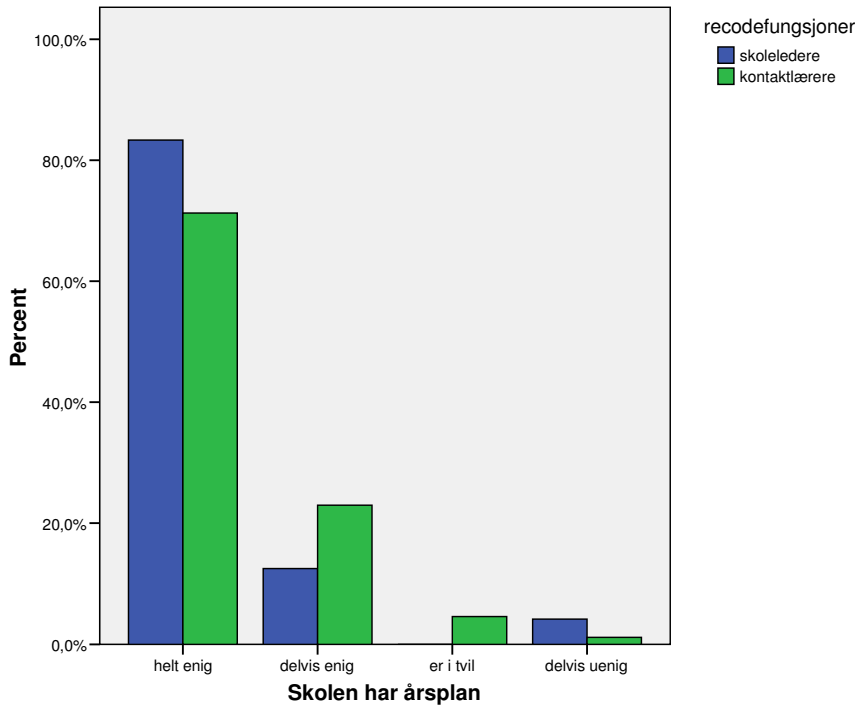
4.2.4 Skolens planer

Skolens planer er en skriftliggjøring av skolens program, et bilde av ledelsens og personalets tenkning om skolens virksomhet. Skolens program, de ideer som ligger til grunn for virksomheten, er innbakt i skolekulturen. Som ledd i profesjonalisering av personalet og som et bidrag til å kunne begrunne virksomheten, er det viktig ”å sette ord på” sine oppfatninger og holdninger. Her er skolens planverk ”arenaen” for å presentere sentrale momenter for skolens program (Grøterud og Nilsen 2001, s 111)

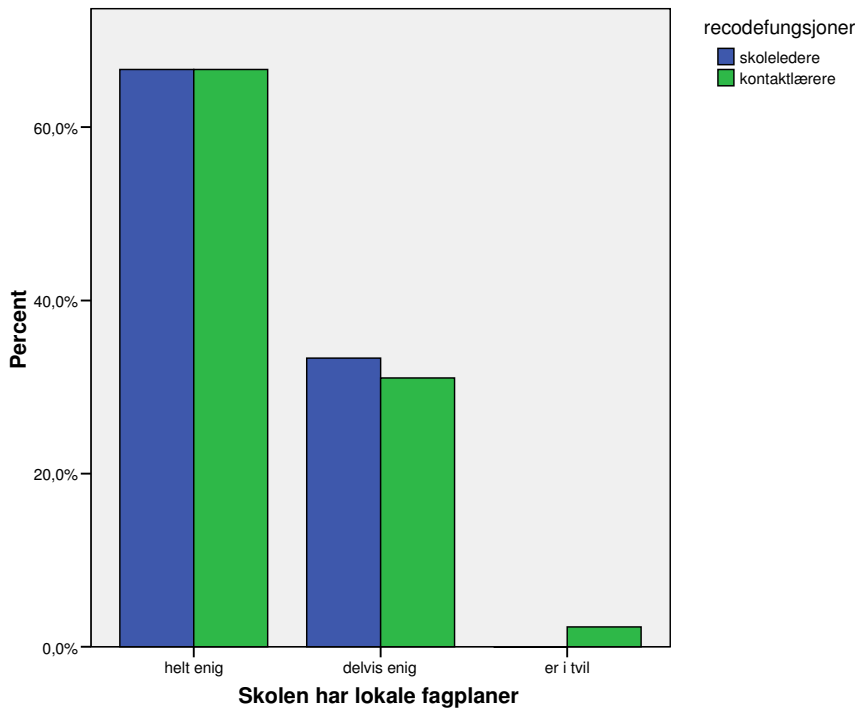
Langsiktig planlegging kan tyde på at skolen følger en utviklingsretning i sitt arbeid, at den pedagogiske tenkningen i sammenheng med skolens praksis ikke bare knyttes til kortsiktige hendelser. Langsiktig planlegging tyder på en skole som er fremtidsorientert, og som har en utvidet skolekultur (Berg 1999).

Planleggingsarbeidet har et stort omfang i de fleste skoler, det viser svarene i spørreundersøkelsene også. Skolen har visjon og hovedmål, skolene har årsplan og skolen har lokale fagplaner. Dette kommer tydelig frem i figur 4.5 og figur 4.6

Skoleledelse – et samspill mellom skoleleder og kontaktlærer



Figur 4.5 Skolen har årsplan



Figur 4.6 Skolen har lokale fagplaner

Figur 4.6 viser at alle skolelederne og de aller fleste kontaktlærerne er *delvis enig* eller *helt enig* i at skolen har lokale planer. Intensjoner om at skolen skal tilpasse de sentrale læreplanene til de lokale forhold og til læringskilder i lokalmiljøet blir forsøkt realisert. Her ser vi en sammenheng mellom ledelse av skolen og ledelse i skolen.

Tilbakemeldinger i spørreundersøkelsen viser at skolene har planer for skoleaktiviteter og planer for spesielle områder, for eksempel sorgarbeid og prosjektarbeid. Det er størst spredning på tilbakemeldingene på følgende påstander;

1. *Skolen har program for kompetanseutvikling*
2. *Skolen har plan for oppfølging av læringsarbeidet til eleven*
3. *Skolen har plan for underveis og sluttvurdering av elevene.*

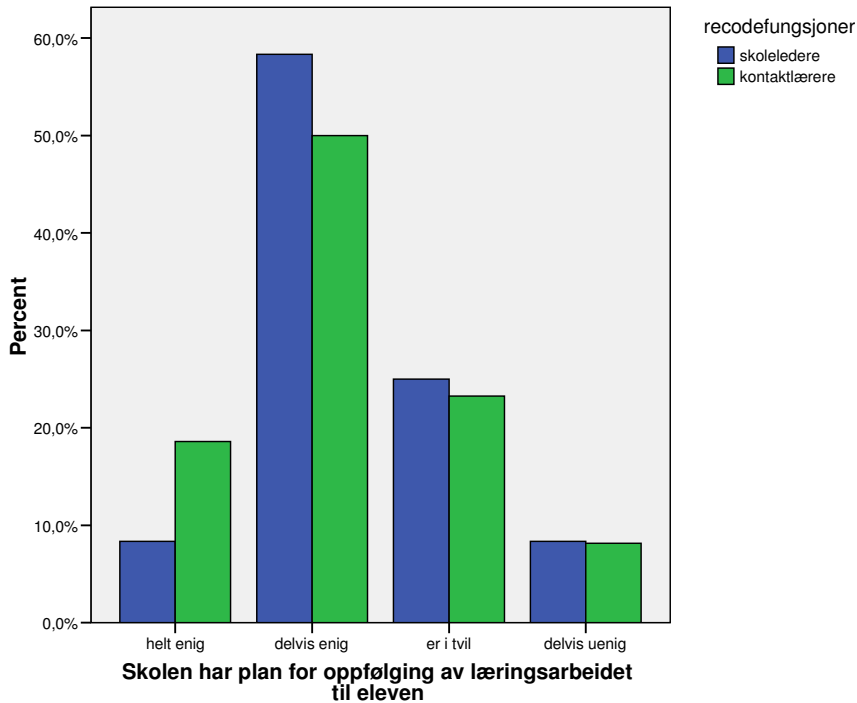
Det er ikke store forskjeller mellom skolelederne og kontaktlærerne sine tilbakemeldinger, men tilbakemeldingene viser at det kan eksistere ulik bevissthet og praksis innad i skolene på nevnte tre planer. Jeg legger merke til at to av planene, med størst spredning i tilbakemeldingene, handler om det direkte arbeidet med elevene. Jeg vil se nærmere på en av de to planene:

4.2.4.1 Plan for oppfølging av læringsarbeidet til eleven

I spørreundersøkelsen blir respondentene bedt om å svare på påstanden:

Skolen har plan for oppfølging av læringsarbeidet til eleven.

Godt og vel halvparten av respondentene svarer *delvis enig* på påstanden. Av fem svaralternativer, blir fire brukt i tilbakemeldingene. Vi ser en større spredning på tilbakemeldingen enn det vi hittil har sett. Analyser viser ingen forskjeller mellom kontaktlærerne og skolelederne sine tilbakemeldinger, mellom skolene uavhengig av kommunetilhørighet eller mellom skolene i kommune A, kommune B og kommune C sine tilbakemeldinger. Det kan tyde på en ulik bevissthet og praksis innad i skolene



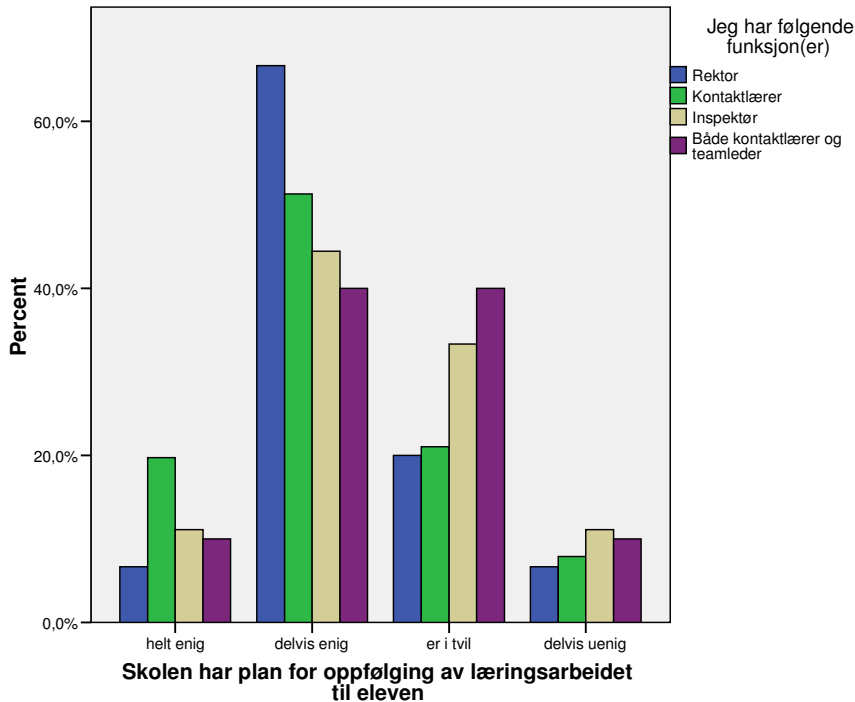
Figur 4.7 Skolen har plan for oppfølging av læringsarbeidet til eleven.

Plan for oppfølging av læringsarbeidet til eleven blir fremhevet i flere utdanningspolitiske dokumenter. I opplæringslovens § 1-2 og i læreplanverkets generelle del står det at opplæringen skal bidra til at elevene er seg bevisste hva de har lært og hva de må lære for å nå målene. Opplæringen skal videre gi elevene kunnskap om betydningen av egen innsats og om bevisst bruk og utvikling av læringsstrategier.

Kan det være slik at det er den enkelte lærer som avgjør om basisgruppen har plan for oppfølging av læringsarbeidet til eleven? Kan det videre være slik at kontaktlærer lager plan for oppfølging av læringsarbeidet for sin basisgruppe? Er det slik at ikke alle kontaktlærerne og skolelederne kjenner til skolen sin plan for oppfølging av læringsarbeidet til eleven? Eller legger ikke alle det samme i det å ha en plan?

Hadde jeg hatt mulighet til å gruppere respondentenes tilbakemelding etter teamtilhørighet, ville jeg kunne si noe om samarbeidsdimensjonen og tilbakemeldingen i teamene. Kanskje enkelte team har plan for oppfølging av læringsarbeidet til eleven, mens andre team i samme skole ikke

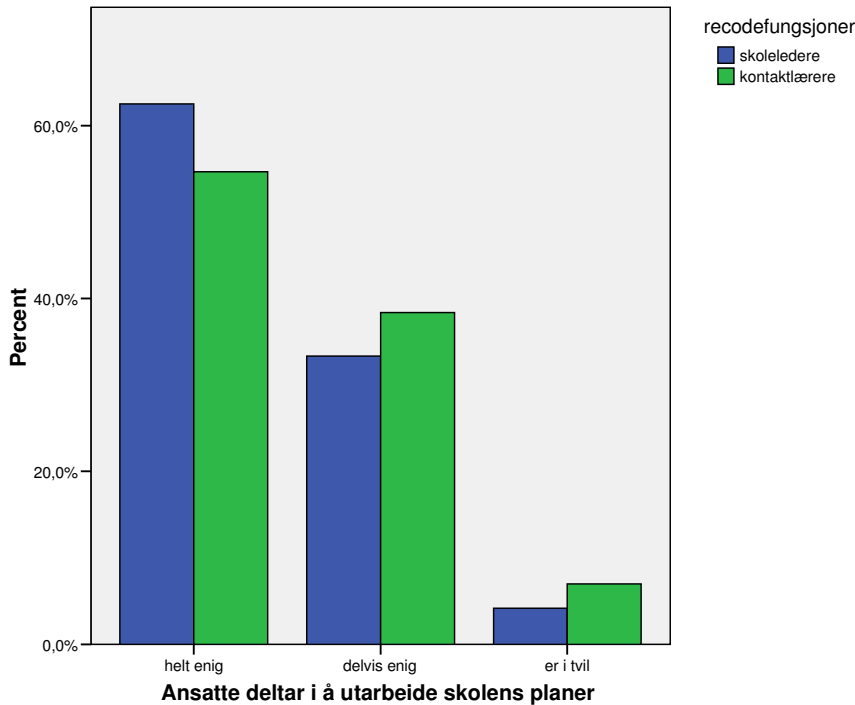
har en slik plan? Den store spredningen i teamlederne sine tilbakemeldinger, og de ulike funksjonene sin sammenfallende fordeling mellom de 4 svarkategoriene, kan tyde på at det kan være en forskjell mellom teamene innad i skolene når det gjelder plan for oppfølging av læringsarbeidet til eleven.



Figur 4.8 Skolen har plan for oppfølging av læringsarbeidet til elevene

4.2.5 Ansatte deltar i å utarbeide skolens planer

Planarbeidet har sammenheng med Bergs samarbeidsdimensjon og planleggingsdimensjon. Når planer skal utarbeides, er samarbeid og tidsperspektiv ofte inkludert i framgangsmåten. Vi har stort sett en samarbeidende lederstil i skolen, og de fleste rektorer vil ha med seg lærerne i planarbeidet. Dette gjelder også for skolene som svarer på spørreundersøkelsen. Flesteparten av skolelederne og kontaktlærerne sier seg helt enig eller delvis enig i at ansatte deltar i å utarbeide skolens planer.



Figur 4.9 Ansatte deltar i å utarbeide skolens planer

4.3 Læring i praksis

Temaet læring i praksis består av 12 påstander. Lærerne og skolelederne skal her ta stilling til påstander om skolens ”kultur for læring”. Svarkategoriene er gitt innenfor en femdelt skala:

1 = I svært stor grad, 2 = I stor grad, 3 = I noen grad, 4 = I liten grad, 5 = Ikke i hele tatt.

Gjennomgående høye gjennomsnittsverdier på påstandene er uttrykk for en skole som i liten grad har ”kultur for læring”

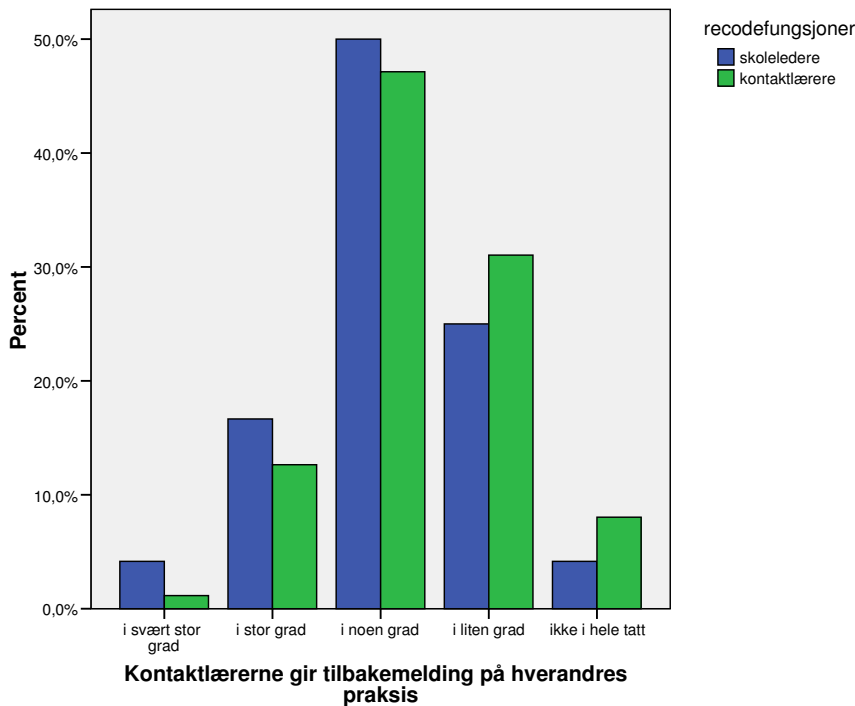
I Stortingsmeldingen *Kultur for læring* (2003-2004) pekes det på at skolens læringskultur kan hemmes av at skolen som organisasjon mangler en tradisjon for å reflektere over den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider i skolen sitter inne med, og hvordan denne kunnskapen kan spres og deles.

Tilbakemeldingene fra respondentene i spørreundersøkelse kan tyde på at skolen i for liten grad utnytter de mulighetene som ligger i å ta i bruk arbeidsplassen som læringsarena. Tabellene er langt mer høyrevridde enn det tabellene under hovedvariablene *Utdanningspolitiske dokumenter* og *Skolens planarbeid, visjon og hovedmål* er. Det betyr at en stor andel respondenter svarer i

noen grad, i liten grad eller ikke i hele tatt på påstander om skolens ”kultur for læring”.

Kontaktlærer og skoleleder er i denne hovedvariabelen signifikant sammenfallende i sine tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene tegner en praksis med mindre grad av samspill mellom kontaktlærer og kontaktlærer, og mellom skoleleder og kontaktlærer enn det ble gitt i de to første hovedvariablene.

4.3.1 Kontaktlærerne gir tilbakemelding på hverandres praksis



Figur 4.10 kontaktlærerne gir tilbakemelding på hverandres praksis

Figur 4.10 viser skolelederne og kontaktlærerne sine tilbakemeldinger på påstanden:

Kontaktlærerne gir tilbakemelding på hverandres praksis.

Tilbakemeldingene kan tyde på at en ikke har utstrakt tradisjon i skolekulturen på å gi tilbakemelding på hverandre sin praksis, dette gjelder både mellom skoleleder og kontaktlærer, men også mellom kontaktlærer og kontaktlærer.

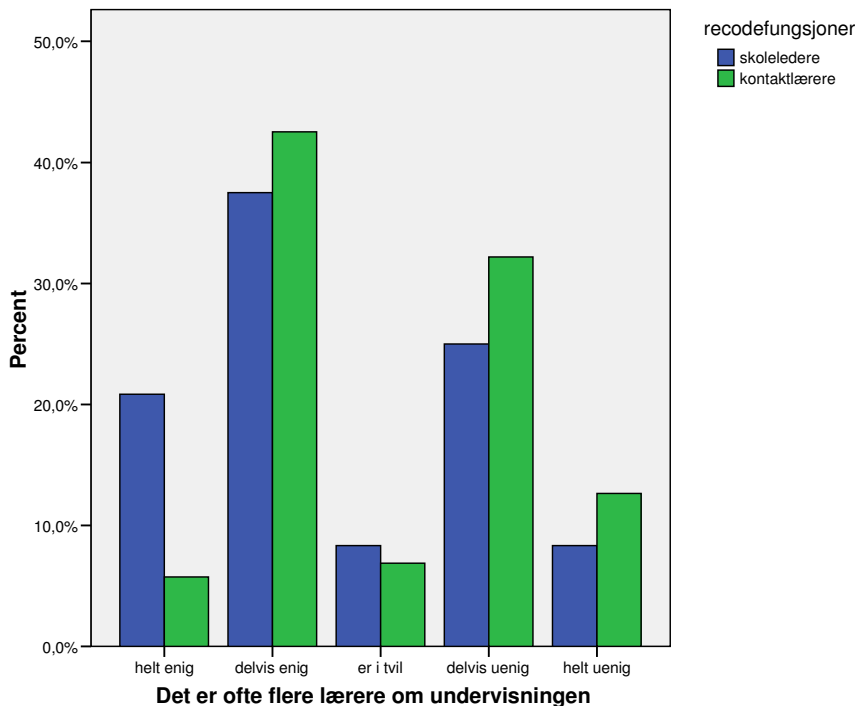
For å kunne gi tilbakemelding på hverandres praksis forutsettes det deltakelse eller tilstedeværelse i hverandre sin undervisning. I hovedvariabel fire i del fire av spørreundersøkelsen svarer respondentene på hvor enige de er i følgende påstand:

Det er ofte flere lærere om undervisningen

Respondentene får følgende fem svaralternativer å velge mellom:

Helt enig, Delvis enig, Er i tvil, Delvis uenig, Helt uenig

Det er stor spredning i tilbakemeldingene. Alle fem svaralternativene blir brukt. Krysstabeller viser ingen forskjeller mellom skoleleder og kontaktlærer sine tilbakemeldinger eller mellom skolene i kommune A, kommune B eller kommune C. Krysstabell viser forskjeller mellom skolene uavhengig av kommunetilhørighet og det gis også forskjellige tilbakemeldinger innad i skolene. Det er ulik praksis mellom skolene og innad i skolene.



Figur 4.11 Det er ofte flere lærere om undervisningen

Tilbakemeldingene tyder på at undervisningen er *'i privat eie'* hos halvparten av kontaktlærerne, mens den andre halvparten av kontaktlærerne opplever ofte å være flere voksne om undervisningen.

Rundt halvparten av kontaktlærerne svarer *delvis enig* eller *helt enig* i påstanden: *Det er ofte flere lærere om undervisningen*. Samtidig svarer under 15 prosent av kontaktlærerne *i svært stor grad* eller *i stor grad* på påstanden; *Kontaktlærerne gir tilbakemelding på hverandres praksis*.

Det ligger naturlig til rette for at halvparten av kontaktlærerne kan bruke kolleger til å gi tilbakemelding på deres undervisningspraksis. Ved å være flere lærere om undervisningen gis det mulighet for erfaringslæring. Svært få benytter seg av muligheten.

Hvorfor er det slik? Er det fordi kontaktlærerne ikke har tenkt over muligheten til gjensidig å benytte hverandre i en læringsprosess eller er det slik at det eksisterer en kultur der det ikke er ønskelig med tilbakemelding på egen praksis? Rører jeg her borti tematikken personifisering vs profesjonalisering av lærerjobben?

4.3.2 Erfaringslæring

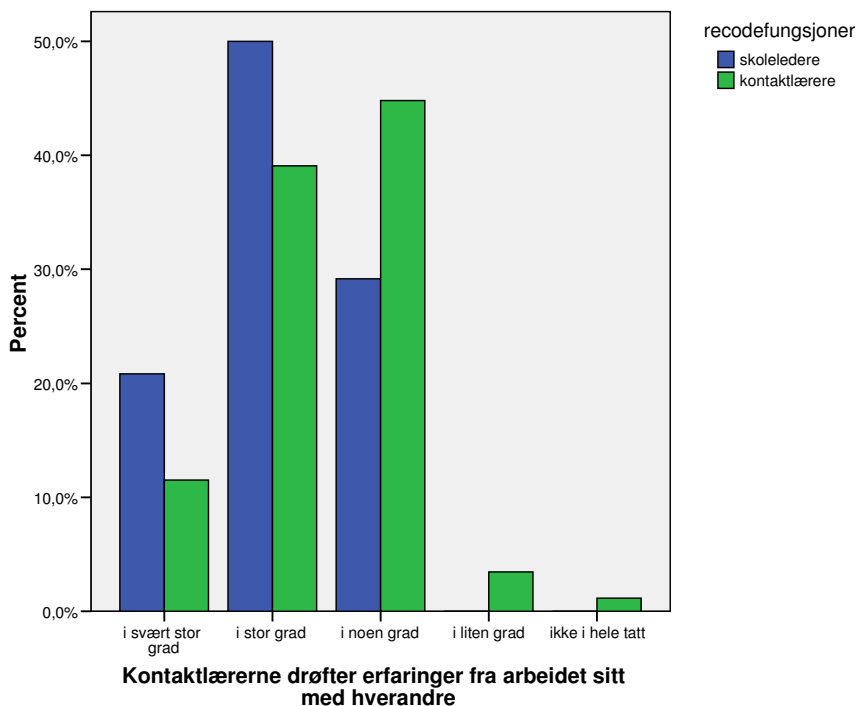
Erfaringslæring gjennom kollegialt samarbeid har blitt sett på som grunnleggende for å skape utvikling blant lærerne i skolen. Skolen er stedet for handling, og de primære handlingene er undervisning og læring. Lærerne foretar valg hundrevis av ganger hver eneste dag. I en rekke situasjoner må de velge hva de skal gjøre, hvordan de skal gjøre det og for hvem. Derfor er det avgjørende at lærerne involveres i drøftinger, refleksjoner og beslutninger om hva som skal gjøres i skolen og klasserommet.

Omtrent alle kontaktlærerne gir tilbakemelding om at de i noen grad, i stor grad eller i svært stor grad er enig i påstanden kontaktlærerne drøfter erfaringer fra arbeidet sitt med hverandre. Alle skolelederne sier det samme.

Hva den enkelte respondent legger i å drøfte erfaringer fra arbeidet sitt med hverandre, kommer ikke fram i tilbakemeldingen. Her kan det eksistere like mange forståelser av setningen som

respondenter. Når en kollega, over en kopp kaffe, spontant forteller en historie fra undervisningstimen hun akkurat er ferdig med, kan dette for noen oppleves som å drøfte erfaringer fra arbeidet sitt med hverandre. Andre opplever kanskje at det krever noe mer enn å utveksle subjektivt fortolkte erfaringer. Gjennom å ha en kollega med i undervisningen kan erfaringen sees på med ”en annens øyne”. Kolleger kan drøfte med utgangspunkt i noe de begge har vært i. Det kan være en undervisningssituasjon som begge deltar aktivt i eller en undervisningssituasjon der en underviser og den andre observerer. Hva gikk bra og hva kunne vært gjort bedre? Det skjer en nyansering og perspektivering av hverandres erfaringer, og begrepene kan for den enkelte kollega få mer vidde.

Jeg beskriver to forskjellige oppfatninger av som kan ligge i å drøfte erfaringer fra arbeidet sitt med hverandre. Respondentene sin oppfatning av påstanden er ukjent, det er derfor usikkerhet knytt til variabelvaliditeten.



Figur 4.12 Kontaktlærerne drøfter erfaringer fra arbeidet sitt med hverandre

Man kan forstå påstanden kontaktlærerne drøfter erfaringer fra arbeidet sitt, ut fra Tiller (1999) sin beskrivelse av de første av fire analytiske stadier i erfaringslæring. Stadiene kan forstås som trinnene i en trapp, en "læringstrapp". På det første trinnet prater vi løst om det vi erfarer. På det andre trinnet ordner vi disse erfaringene i forhold til ord og begreper. Vi kategoriserer dem, blant annet ved at vi forsøker å finne intensjonen bak. Slik kan begynnende erfaringslæring anes gjennom tilbakemeldingene respondentene gir.

Ottesen og Møller (2006) peker på at distribuert ledelse fanger inn de synergieffekter som oppstår i en problemløsningsprosess der flere deltar. Innenfor denne rammen kan ledelse i en organisasjon ifølge Gronn (2002), komme til uttrykk på tre ulike arenaer. En fellesfaktor for de tre arenaene for ledelse er at de kjennetegnes av interaksjon og samhandling og at den problemløsningen som finner sted ikke nødvendigvis kan tilbakeføres til den enkelte.

At kontaktlærerne drøfter erfaringer fra arbeidet sitt med hverandre kan gå inn under Gronn (2002) sin første og andre arena for distribuert ledelse; *spontant samarbeid* og *intuitive arbeidsrelasjoner*.

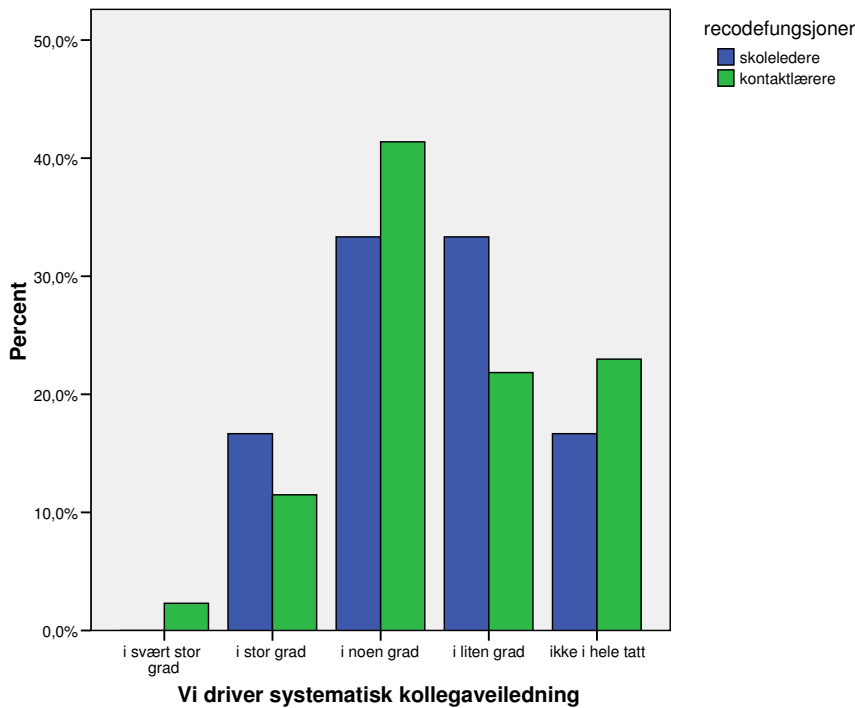
Spontant samarbeid innebærer at medlemmer kommer sammen for å løse en oppgave som begrenser seg i tid. De ulike aktørenes kompetanse og ferdigheter kan da komme til nytte, men dette skjer uten at samarbeidet opprettholdes som en varig ordning. Over tid kan mer stabile samarbeidsrelasjoner som inkluderer to eller flere medlemmer organisasjonen, utvikles. En slik samarbeidsrelasjon kan være mellom kontaktlærere på et trinn, som drøfter erfaringer fra arbeidet sitt med hverandre. Her blir distribuert ledelse uttrykt i *intuitive arbeidsrelasjoner*. For at kontaktlærerne skal ha innflytelse på hverandre må det opparbeides et tillitsforhold der de opplever at de kan stole på hverandre. Slike arbeidsrelasjoner har gjerne en implisitt karakter. Kontaktlærerne utvikler etter hvert en forståelse av relasjonen de inngår i, men denne prosessen er ikke nødvendigvis uttalt.

Sammenlignes tilbakemeldingene som blir gitt i figur 4.12 med tilbakemeldinger på påstanden; *Vi driver systematisk kollegaveiledning* er det en forskjell på tilbakemeldingene. Det er en dreining på kurven. Påstanden; *Kontaktlærerne drøfter erfaringer fra arbeidet sitt med hverandre*

har en venstretung svarkurve med størst svarprosent på kategoriene *i svært stor grad* – *i stor grad* – *i noen grad*. Påstanden; *Vi driver systematisk kollegaveiledning* har en mer høyretung kurve med størst svarprosent på kategoriene *i noen grad* – *i liten grad* – *ikke i hele tatt*. Kurven er likevel ikke så høyretung som kurven på figur 4.12 er venstretung.

4.3.3 Kollegaveiledning

Refleksjons og granskningsferdigheter: Å styre mentale modeller på personlige og mellommenneskelige nivåer (Senge 1991, s 196)



Figur 4.13 Vi driver systematisk kollegaveiledning

Kollegaveiledning kan plasseres på trinn tre og fire i Tiller (2000)sin læringstrapp. En organisasjon som kommer opp på dette trinnet, lærer mer enn den organisasjonen som blir stående på trinn 2 i ”læringstrappen”

På trinn fire, det øverste trinnet i ”læringstrappen”, knyttes erfaringer til kunnskap som er dyrket fram gjennom forskning. Når denne forbindelsen er etablert, kan kommunikasjonen gå begge

veier. Erfaringer kan belyse og nære den generelle kunnskapen, men den teoretiske kan også vekke våre erfaringer og skape nye kategorier og koblinger.

Kollegaveiledning kan også gå inn under Gronn (2002) sin tredje arena for distribuert ledelse; *Formelle strukturer*. Formalisering av samhandlingsstrukturer i en organisasjon kan ha ulike bakenforliggende årsaker. Det kan være et resultat av læring og erfaring som tilsier at nye organiseringsformer vil være hensiktsmessige. Institusjonalisering kan også finne sted fordi medlemmer ønsker sterkere regulering av allerede eksisterende uformelle relasjoner. De ulike arenaene for distribuert ledelse – *spontant samarbeid, intuitive arbeidsrelasjoner og formelle strukturer* – kan sees på som et kontinuum som uttrykker grad av institusjonalisering.

Undersøkelsen kan tyde på at samarbeid i mange av skolene kanskje handler om å planlegge året heller enn å drøfte hvordan opplæringen kan forbedres mer direkte. Tilbakemeldingene fra spørreundersøkelsen gir en indikasjon på at det er relativt uvanlig at lærere sitter sammen og systematisk drøfter faglige begrunnelser for hvordan de kan løse konkrete utfordringer i klasserommet

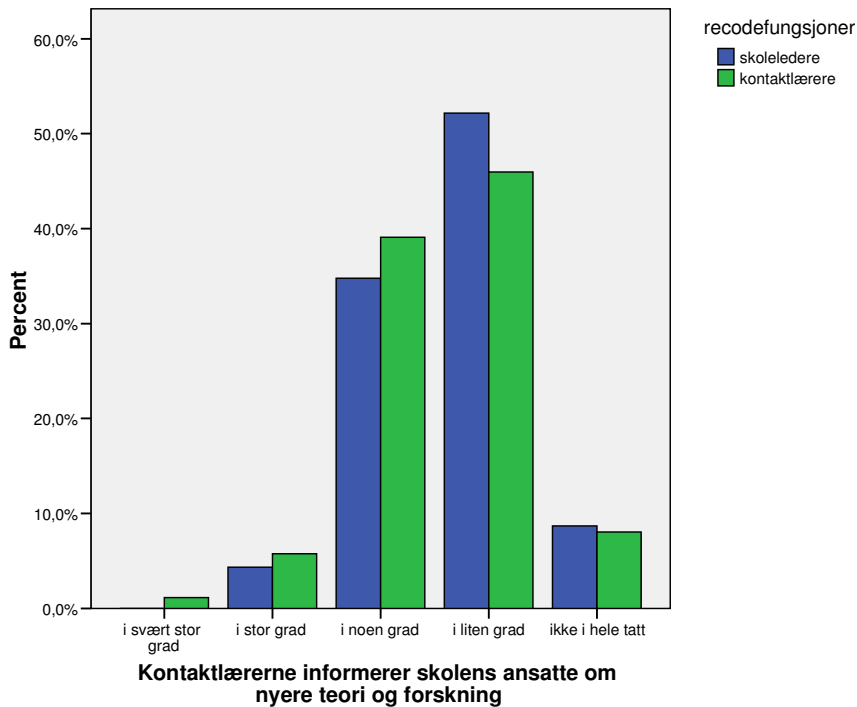
4.3.4 Å knytte erfaringer til teori og forskning

En forutsetning for kunnskapsbasert undervisningspraksis er god tilgang til forskning om hva som virker og ikke virker. Det har vært satset lite på denne typen forskning i Norge, og eksisterende forskning blir i liten grad analysert, sammenstilt og formidlet på måter som motiverer lærere til å ta kunnskapen i bruk i sin egen praksis. En studie av profesjonsutøvere som sykepleiere, lærere, revisorer og dataingeniører viser at lærere i mindre grad enn andre profesjonsutøvere har tilgang til kunnskapsressurser som er utviklet spesielt for å hjelpe dem i jobben. Selv om de ofte står overfor svært komplekse problemstillinger i det daglige, har lærerne få ressurser eller verktøy å støtte seg på. Lærernes egen læring er først og fremst basert på personlige erfaringer, arbeid med skolefaget og erfaringsutveksling med kolleger på arbeidsplassen (Jensen 2007)

I spørreskjemaet blir respondentene bedt om å ta stilling til følgende påstander:

1. *Skoleleder oppdaterer kontaktlærerne om nyere teori og forskning*

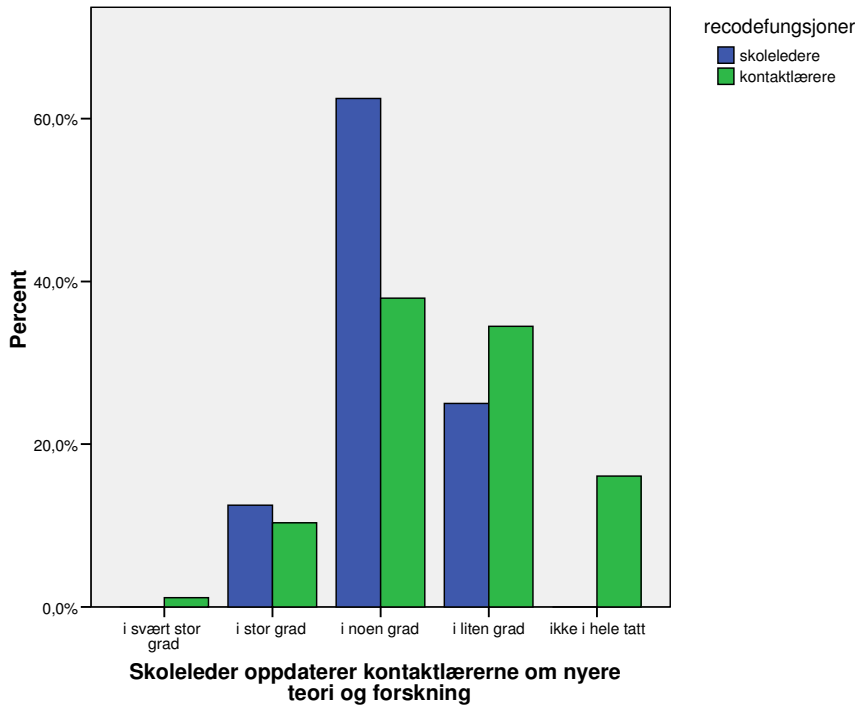
2. *Kontaktlærerne informerer skolens ansatte om nyere teori og forskning*



4.14 Kontaktlærerne informerer skolens ansatte om nyere teori og forskning

Tilbakemeldingene tyder på at de fleste kontaktlærerne *i noen grad* eller *i liten grad* informerer skolens ansatte om nyere teori og forskning.

En svensk undersøkelse peker på at konsekvensene av at lærere i liten grad bruker forskningsbasert kunnskap, er at metoder og arbeidsmåter som kan bidra til framgang og bedre læring for elevene, for sjelden blir fanget opp og tatt i bruk i utøvelsen av læreryrket. Kunnskapsbasert undervisningspraksis er imidlertid ikke den enkelte lærers ansvar alene. Et kjennetegn ved gode skoler er at ledelsen aktivt trekker inn relevant forskning i diskusjoner med lærerne, slik at metoder og arbeidsformer i skolen er kunnskapsbaserte (Ekholm 2005)



Figur 4.15 Skoleleder oppdaterer kontaktlærerne om nyere teori og forskning

Tilbakemeldingene tyder på at flere skoleledere har noe å gå på i forhold til å oppdatere kontaktlærerne om nyere teori og forskning. Skolelederne og kontaktlærerne, kommune A, kommune B og kommune C er sammenfallende i sine tilbakemeldinger, men det er forskjeller i tilbakemeldingene mellom skoler. Tilbakemeldingene kan tyde på at noen skoleledere er dyktigere til å oppdatere kontaktlærerne om nyere teori og forskning enn andre skoleledere i samme kommune.

4.4 Ledelsesarenaer og styringsstrategier

Kapitlet ledelsesarenaer består av hovedvariabel 4 og hovedvariabel 5 i spørreskjemaet. I analysearbeidet identifiserer påstandene hver for seg og sammen noen av arenaene der det foregår ledelse i skolen. Det blir fokusert på samspillet mellom kontaktlærerne og den formelle ledelsen ved skolene. Hovedvariabel 4 består av 14 påstander og hovedvariabel 5 består av 10 påstander.

En arena har sammenheng med de strukturene som eksisterer i skolen, og i hvilken grad strukturene legger til rette og gjør ledelse mulig. Peter Gronn (2002) kaller dette for institusjonalisert praksis eller strukturer som betegner møteplasser for personalet i skolen.

Svarkategoriene er gitt innenfor en femdelst skala:

1 = Helt enig, 2 = Delvis enig, 3 = Er i tvil, 4 = Delvis uenig, 5 = Helt uenig.

4.4.1 Samspillet mellom skoleleder og kontaktlærer når det gjelder arbeidet som foregår i klasserommet

Flere av spørsmålene i spørreundersøkelsen søker å kartlegge samspillet mellom skoleleder og kontaktlærer når det gjelder arbeidet som foregår med elevene i klasserommet.

Tilbakemeldingene tyder på at skoleleder deltar i ledelse av klasserommet. Det er skoleleder som stort sett legger fag- og timeplanene på skolen. Lærerne har skriftlige arbeidstidsavtaler. Skolene har timeplanfestet personalmøter og teammøter, men det varierer fra skole til skole om saklisten til møtene blir gjort kjent i forkant av møtene.

Samtidig viser tilbakemeldingene at over 2/3 av kontaktlærerne opplever at skoleleder stiller tydelige forventninger og at flere kontaktlærere opplever at skoleleder interesserer seg i lærerne sin undervisning.

Jeg vil løfte frem noen av tilbakemeldingen som først og fremst dreier seg om ledelse i klasserommet. Her er rektor lite deltakende. Tilbakemeldingene blir presentert ved hjelp av figurer som synliggjør skoleleder sin tilbakemelding sett i sammenheng med kontaktlærer sin tilbakemelding og vice versa. På noen få områder vil jeg gruppere tilbakemeldingen etter hvor store team der er i skolene.

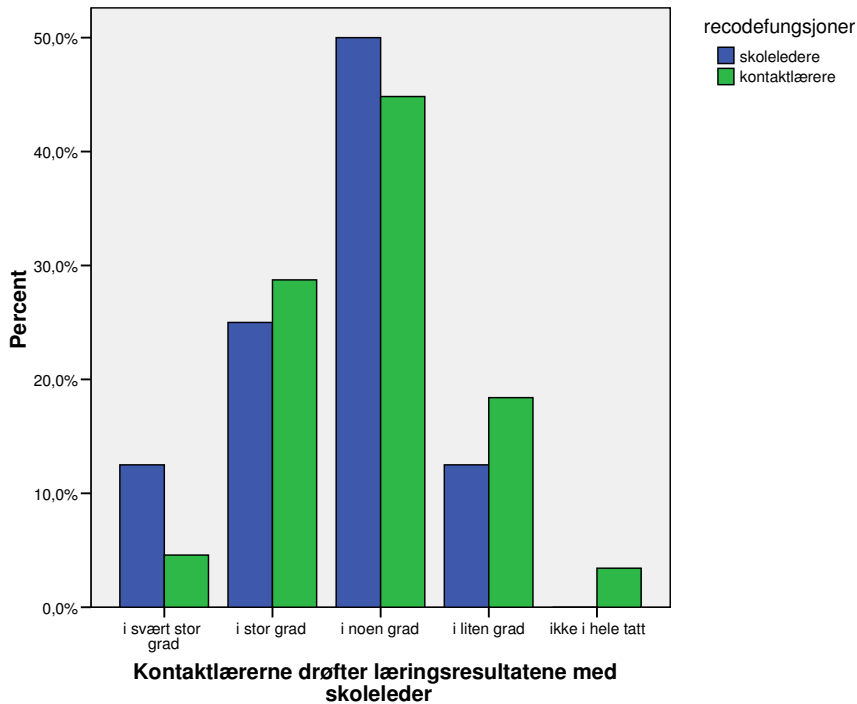
4.4.1.1 Kontaktlærer drøfter læringsresultatene med skoleleder

Over 85 prosent av skolelederne og nærmere 80 prosent av kontaktlærerne svarer *i svært stor grad, i stor grad* eller *i noen grad* på påstanden;

Kontaktlærer drøfter læringsresultatene med skoleleder.

I tilbakemeldingene kommer det ikke frem hva hver enkelt respondent legger i å drøfte læringsresultatene med skoleleder. Kan det være slik at noen kontaktlærere har planlagte og

systematiske samtaler med sin leder om læringsresultatene mens andre bare informere leder om resultatene?



Figur 4.16 Kontaktlærerne drøfter læringsresultatene med skoleleder

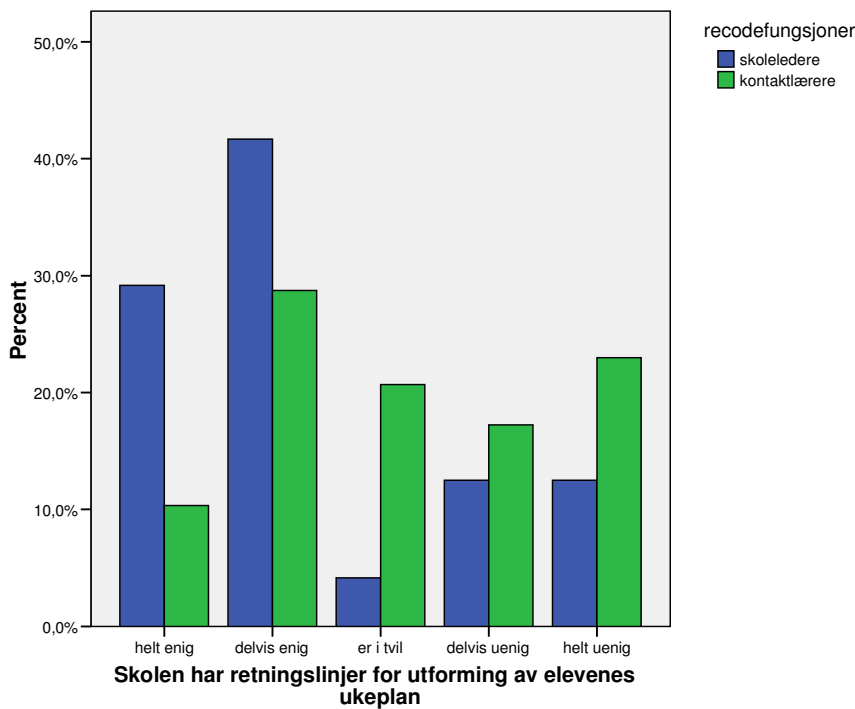
Det kan være stor forskjell på om rektor og kontaktlærer stiller spørsmål ved sin egen praksis når de mottar svake resultater, eller om ansvaret for resultatene tilskrives forhold skolen ikke kan gjøre noe med, som elevenes hjemmebakgrunn. Dersom lederne og lærerne ikke anerkjenner at skolene kan utgjøre en forskjell for elevenes læring, er det også liten sannsynlighet for at kunnskap om elevenes prestasjoner vil føre til endring i undervisningen. Dette er relevante refleksjoner, men som vi ikke får svar på i spørreundersøkelsen.

4.4.1.2 Retningslinjer for utforming av elevenes ukeplan

I spørreskjemaet skal respondentene ta stilling til hvor enig de er i påstanden;

Skolen har retningslinjer for utforming av elevenes ukeplan

Både skolelederne og kontaktlærerne bruker hele skalaen når de gir tilbakemelding. Vi ser forskjell på tilbakemeldingene til skolelederne sammenlignet med kontaktlærerne sine tilbakemeldinger. Skolelederne er noe mer positive i sine tilbakemeldinger enn kontaktlærerne. Analyser viser forskjeller mellom skolene, men at det ikke er forskjeller mellom kommune A, kommune B og kommune C sine tilbakemeldinger. Av femten skoler er det kun en skole hvor samtlige respondenter sier seg helt enig i påstanden. Kun tre av femten skoler er sammenfallende i sine tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene tyder på at det er ulik praksis både mellom skolene og innad i skolene.



Figur 4.17 Skolen har retningslinjer for utforming av elevenes ukeplan

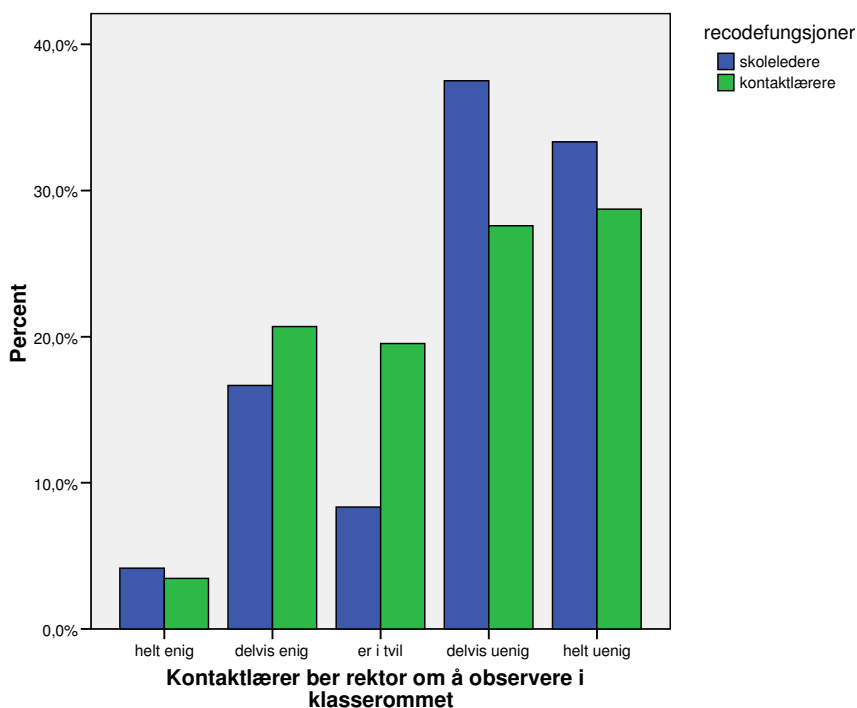
Ukeplanene er gjerne skolen sitt ansikt utad. Gjennom ukeplanen får elevene og foresatte informasjon om hva elevene skal lære og hvordan elevene skal lære. Det blir gitt praktisk informasjon og det blir gitt spesifikk informasjon. Dersom skolen ikke har retningslinjer for utforming av elevenes ukeplan kan foresatte oppleve forskjellige ukeplaner fra lærer til lærer, og kanskje fra periode til periode. Det blir opp til hver enkelt lærer hvordan ukeplanen utformes og

hva som står på planen. De skolene som har retningslinjer for utforming av elevenes ukeplaner vil fremstå som mer samlet, og vil gjennom en felles mal signalisere en vi-skole.

4.4.1.3 Kontaktlærer ber rektor om å observere i klasserommet

I spørreskjemaet skal respondentene ta stilling til hvor enige de er i påstanden:

Kontaktlærer ber rektor om å observere i klasserommet



Figur 4.18 Kontaktlærer ber rektor om å observere i klasserommet

Langt færre kontaktlærere ber rektor om å observere i klasserommet enn kontaktlærere som drøfter læringsresultatene med skoleleder. Over halvparten av kontaktlærerne og 70 prosent av skolelederne svarer *delvis uenig* eller *helt uenig* på påstanden; *Kontaktlærer ber rektor om å observere i klasserommet*.

Tilbakemeldingene kan tyde på at kontaktlærerne involverer rektor i undervisningsarbeidet ved å drøfte læringsresultatene til elevene, men opplever det vanskeligere å invitere rektor inn i

klasserommet. Vi kan ane en kultur der skoleleder ikke legger seg borti selve kjernevirksomheten, det vil si selve undervisningen.

Tilbakemeldingene tyder på at ledelsens kobling til lærernes arbeid og den pedagogiske praksisen varierer. Krysstabell viser en forskjell mellom skolene. I mange skoler kan det råde en stillestående enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i det lærerne driver med. Ofte opplever lærerne at lederne ikke er opptatt av hva de gjør og om de er gode nok, og lærere med lav kvalitet på undervisningen blir sjelden gitt nødvendig oppfølging (Lillejord 2003). Tilbakemeldingene tyder på at det synes å være uvanlig at rektor gjennomfører klasseromsobservasjon, slik blir det også vanskelig for rektor å gi lærere konkrete forslag om hvordan de kan forbedre sin undervisning.

Mye av skolelitteraturen vektlegger betydningen av ledelse i veldig generelle termer, og har i langt mindre grad oppmerksomheten rettet mot rektor sin betydning for undervisningen og for elevenes utbytte av skolen. I Peter Mortimores (1988) studie "School Matters" tilskrives imidlertid målrettet skoleledelse, med aktiv interesse for lærernes arbeid, betydning.

4.4.2 Teamsamarbeid

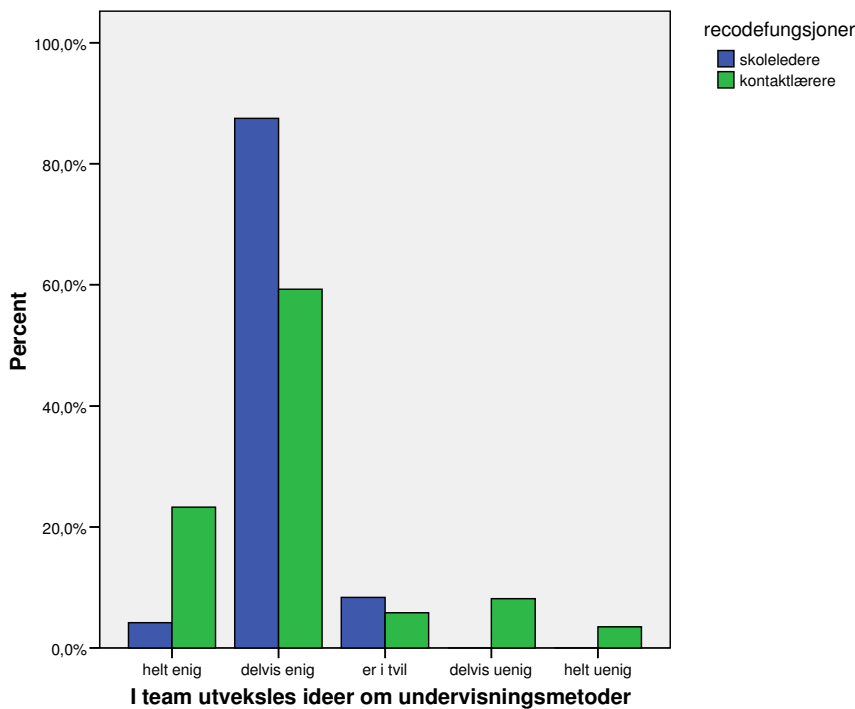
Alle skolene som deltar i undersøkelsen har en teamorganisering. Tilbakemeldingene tyder på at det skjer mye læring i team. Gjennom tilbakemeldingene tegnes et bilde av en utvidet skolekultur. Lærerne har en korpsånd som kan beskrives med ord som samarbeid, fleksibilitet og fremtidsorientering. Samtidig tegnes et bilde av at det også eksisterer en avgrenset skolekultur, der det i liten grad skjer distribuert ledelse.

Gruppelæring retter søkelyset mot det faktum at når flere tar ansvar og når flere mennesker gjør en innsats sammen, blir resultatet større enn summen av det som enkeltmennesket legger inn i oppgaven. Når grupper lærer, oppnår ikke bare gruppen glimrende resultater, med de enkelte medlemmene av gruppen opplever en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne fått (Senge 1991)

I gruppen snakker man på to måter – dialog og diskusjon. I en dialog har vi en fri og kreativ utforskning av komplekse og vanskelige tema, her lytter vi til hverandre og vi legger våre egne synspunkter til side. I en diskusjon blir forskjellige synspunkter presentert og forsvart. Man leter etter det beste synspunktet som kan støtte de beslutningene som må fattes her og nå.

Gruppelæring omfatter å lære hvordan man på kreativ måte kan mestre de mektige kreftene som virker mot produktiv dialog og diskusjon i arbeidsgrupper. Vis ikke gruppen kan lære, vil heller ikke organisasjonen lære (Senge 1991)

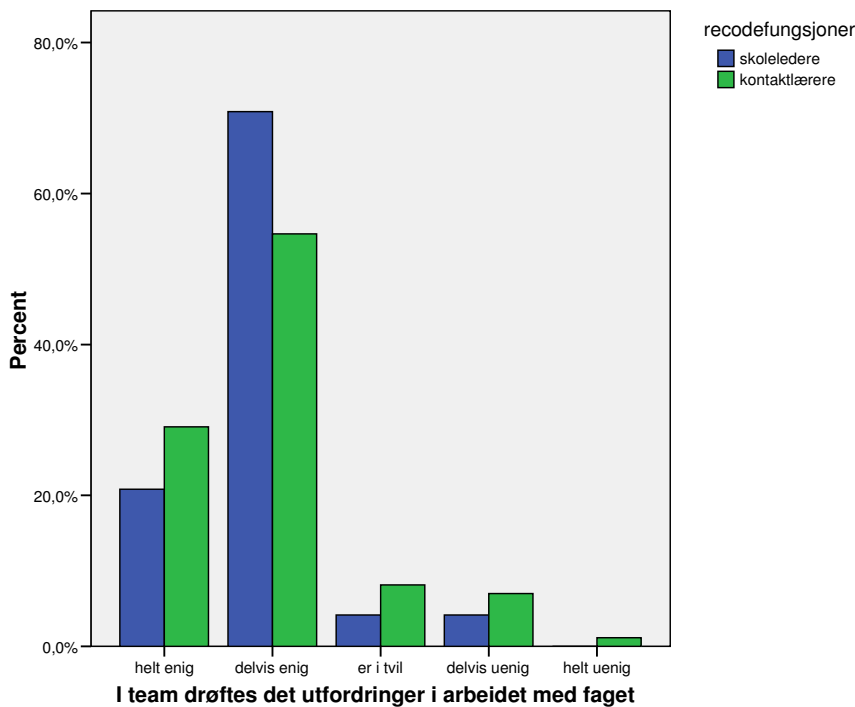
Tilbakemeldingene sier ingen ting om hvilken samtaleform som dominerer teamsamarbeidet. Vi har tidligere i oppgaven sett at kontaktlærerne har etablerte arena for *spontan samarbeid*. I tilbakemeldingene her gir både skoleledere og kontaktlærer tilbakemeldinger som peker i retning av at det eksisterer en kultur som støtter opp under erfaringslæring.



Figur 4.19 I team utveksles ideer om undervisningsmetoder

90 prosent av skolelederne og godt over 80 prosent av kontaktlærerne svarer helt enig eller delvis enig på påstanden i team utveksles ideer om undervisningsmetoder. Tilbakemeldingene tyder på at teamet er en viktig inspirasjonskilde på didaktikkens side.

Også i forhold til utfordringer i arbeidet med faget gis det tilbakemelding om at teamet er viktig. Her er skoleleder og kontaktlærer mer samstemte i tilbakemeldingene.



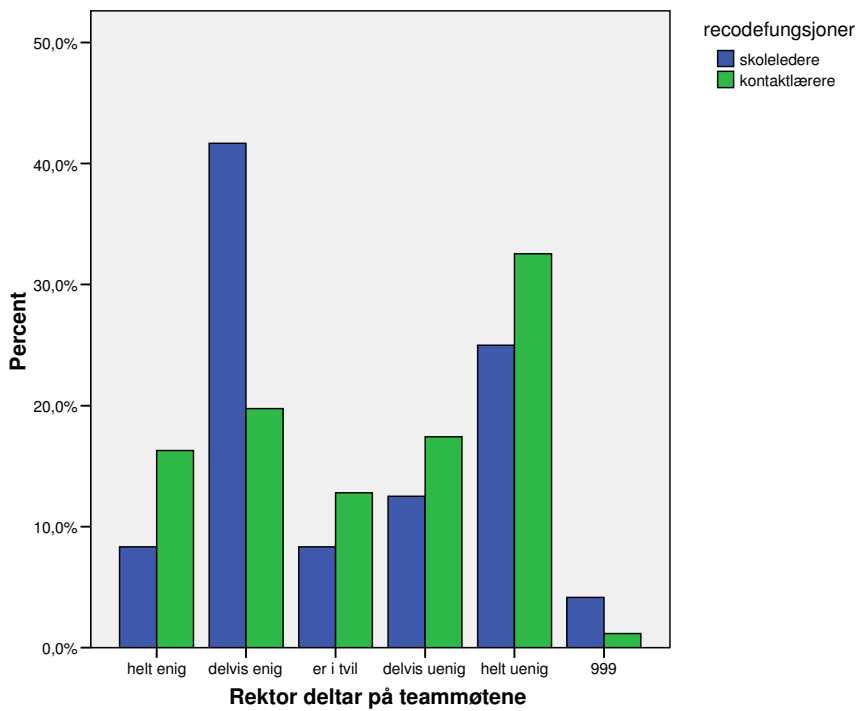
Figur 4.20 I team drøftes utfordringer i arbeidet med faget

Hva hver enkelt respondent legger i å drøfte utfordringer i arbeidet med faget i team kommer ikke fram i tilbakemeldingene, men det tegnes et bilde av at det er relativt åpne linjer mellom kontaktlærerne i team.

I hvor stor grad deltar rektor på teammøte? Skjer det et samspill mellom kontaktlærer og rektor her eller er dette en arena hvor rektor ikke deltar?

Det er stor spredning i tilbakemeldingene på påstanden: *Rektor deltar på teammøtene*. Hele svarskaalen blir tatt i bruk, og noen respondenter velger ikke å svare på påstanden. Jeg

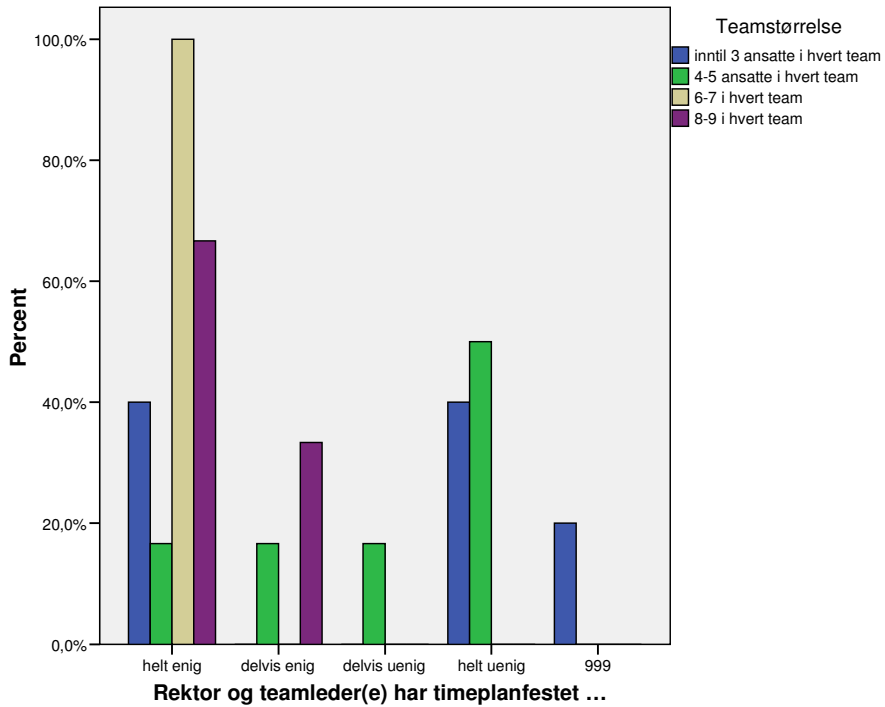
gjennomfører flere krysstabeller og khikvadrattester. Analyser viser at det både er forskjeller mellom skolene uavhengig av kommunegrensen, og mellom skolene i kommune A, kommune B og kommune C. Jeg kan ikke finne forskjeller i tilbakemeldingene mellom skolelederne og kontaktlærerne. Tilbakemeldingene gir et bilde av at det er ulik praksis mellom skolene og innad i skolene på om rektor deltar på teammøte eller ikke.



Figur 4.21 Rektor deltar på teammøtene

Påstanden; *Rektor og teamleder(e) har timeplanfestet samarbeid* blir kun besvart av rektorene.

På de større skolene, i team som har mange medlemmer, viser tilbakemeldingene at rektor i stor grad har timeplanfestet samarbeidstid med teamleder(ne). Rundt 75 prosent rektorene som har team med 6-9 medlemmer svarer *helt enig*, resten svarer *delvis enig* i påstanden; *Rektor deltar på teammøtene*. De mindre skolene har spredning i tilbakemeldingene.



Figur 4.22 Rektor og teamleder(e) har timeplanfestet samarbeid

Det skapes et bilde av at noen få rektorer hverken deltar i team eller har timeplanfestet samarbeidstid med teamleder(ne). I disse skolene er det liten grad av formelt samspill mellom rektor og kontaktlærere på team. På den andre siden skapes et bilde av flere rektorer som både deltar i team og som har timeplanfestet samarbeidstid med teamleder(ne). Disse skolene har *Formelle strukturer* for distribusjon av ledelse i team.

Kapittel 5. Hvilke typer slutninger undersøkelsen vil gi grunnlag for

Mitt mål med denne masteroppgaven var å nærme meg en forståelse av skoleledelse som uttrykk for samspill eller en interaksjon mellom individet og miljøet. Hovedfokuset skulle være relasjonen mellom rektor som formell organisasjonsleder og kontaktlærer som formell læringsleder i skolens klasserom. Innledningsvis presenterte jeg to problemstillinger jeg ønsket å få svar på. Gjennom arbeidet med teorien i emnet, og gjennom tilbakemeldinger gitt i spørreundersøkelse, føler jeg meg i stand til å peke på noen områder som kan gi svar på problemstillingen og underproblemstillingen.

5.1 Hvordan utvikles skoleledelse i samspillet mellom rektor og kontaktlærer?

Dette spørsmålet har jeg forsøkt å svare generelt på gjennom teorikapittelet. Både Peter Gronn, Gunnar Berg og Jorun Møller viser til empiriske studier der man finner mange eksempler på ledelsesoppgaver som fordeles mellom flere. Når ledelsesoppgaver i skolen fordeles mellom flere, utvikles skoleledelse i et samspill.

Skal det lykkes å legge grunnlaget for livslang læring i skolen, må kontaktlærerne og rektorene kunne forholde seg kritisk til arbeidet som utføres i hverdagen på en systematisk måte. Her skjer mye skoleledelse, eller mangel på skoleledelse. Tom Tiller`s teorier om erfaringslæring og Peter Senge`s teorier om lærende organisasjoner blir brukt for å løfte frem denne siden av det å utvikle skoleledelse i et samspill mellom rektor og kontaktlærer.

Mye tyder på at både skolelederne og kontaktlærerne i liten grad tematiserer og forholder seg kritisk til arbeidet som utføres i hverdagen på en systematisk måte. Erfaringslæring, med en kobling mellom ”forskning og teori” og ”læring i praksis”, kan forankre teoretiske refleksjoner i konkrete situasjoner. Gransking av egen praksis sammen med kolleger, og/eller sammen med rektor, kan bidra til at man hele tiden forholder seg bevisst til det oppdraget man skal i vareta.

5.2 På hvilke nivå og samhandlingsarenaer skjer et samspill mellom rektor og kontaktlærer?

Dette spørsmålet er blitt belyst gjennom den metodiske og analytiske delen av oppgaven. Tilbakemeldinger er blitt drøftet opp mot forskning og teori.

Skolene som deltar i spørreundersøkelsen kjennetegnes av at det er mange som utøver ledelse. Både rektor og kontaktlærer tar ledelsesinitiativ. Ledelse er ikke avgrenset i forhold til rektor som har det formelle ledelsesoppgaver. Ledelse ved skolene er karakterisert ved utstrakt teamorganisering og teamsamarbeid.

Når resultatene fra spørreundersøkelsen blir sammenlignet med funn fra de norske demonstrasjonsskolene som deltok i SOL-prosjektet, ser vi mange likhetstrekk; Det blir stilt tydelige krav til kontaktlærerne, rektor viser interesse for elevenes læringsprosesser, skolen organiseres i team og mange utøver ledelse.

En avgrenset skolekultur, uttrykt i de tre hovedbegrepene *konservativisme*, *her-og-nå-orientering* og *individualisme*, var fremherskende i skolene som deltok i SLAV-prosjekt (Berg 1999). Det tegnes ikke et slikt entydig bilde av skolene som deltar i min spørreundersøkelse.

I tilbakemeldingene tegnes et bilde av skoler som på enkelte områder er forenlig med Berg sin beskrivelse av en utvidet skolekultur; *fremtidsorientering*, *samarbeid* og *fleksibilitet*. Spesielt på områder som handler om system og organisasjon er dette fremtredende:

- Tilbakemeldinger tyder på en ledelsespraksis, både fra rektor og kontaktlærer, som ønsker å ta utgangspunkt i læreplan, forskrift og regelverk
- Planleggingsarbeidet har et stort omfang i skolene. Skolene har visjon og hovedmål, skolene har årsplan og flere skoler har lokale fagplaner. Langsiktig planlegging kan tyde på at skolen følger en utviklingsretning i sitt arbeid, at den pedagogiske tenkningen i sammenheng med skolens praksis ikke bare knyttes til kortsiktige hendelser. Langsiktig planlegging tyder på en skole som er fremtidsorientert. Tilbakemeldinger tyder på at dette arbeidet skjer i et nært samspill mellom rektor og kontaktlærer.

På andre områder tegner tilbakemeldingene både en avgrenset og en utvidet skolekultur. Her virker det som om synet på lederskap, og graden av samspill mellom rektor og kontaktlærer, varierer fra skole til skole og til og med innad i samme skole. Dette gjelder spesielt områder som handler om læring i praksis, ledelsesarenaer og styringsstrategier:

- Tilbakemeldingene tyder på at skolen som organisasjon mangler en tradisjon for å reflektere over den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider i skolen sitter inne med, og hvordan denne kunnskapen kan spres og deles.
- Tilbakemeldingene tyder også på at skolen mangler en tradisjon for å ta i bruk teori og forskning i arbeidet sitt.
- Tilbakemeldingene tyder videre på at ledelsens kobling til lærernes arbeid og den pedagogiske praksisen varierer. Det virker som om rektor i for stor grad overlater ansvaret for undervisningen og opplæringen til kontaktlærerne og er tilbakeholden med å gå i dialog om hvordan undervisningen og opplæringen bør gjennomføres og forbedres. I mange skoler kan det råde en stilletiende enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i det lærerne driver med.
- Alle skolene som deltar i undersøkelsen har en teamorganisering. Tilbakemeldingene tyder på at det skjer mye læring i team; De fleste kontaktlærerne gir tilbakemelding om at det utveksles ideer om undervisningsmetoder og at det drøftes utfordringer i arbeidet med faget.
- Analysen tyder på at noen rektorer fra små skoler hverken deltar i team eller har timeplanfestet samarbeidstid med teamleder(ne). I disse skolene er det liten grad av formelt samspill mellom rektor og kontaktlærere på team.
- Tilbakemeldinger skaper et bilde av flere rektorer som både deltar i team og som har timeplanfestet samarbeidstid med teamleder(ne). Disse skolene har *Formelle strukturer* for distribusjon av ledelse i team.

5.3 Veien videre

Studiet bygger empirisk på et spørreskjema. Det er de uttrykte verdiene og de ulike partenes oppfatning av ledelsespraksis i skolen som kommer til uttrykk. Det kan være en avstand mellom det en sier og tror en gjør, og det en reelt sett gjør i praksis (Argyris og Schön 1978). Slik er det farlig å dra bombastiske slutninger kun med bakgrunn av de dataene som foreligger nå.

Flere av tilbakemeldingene gir motivasjon for å gå dypere ned i materialet. Det er behov for å foreta intervju og observasjoner for å komplettere materialet som ble innsamlet i spørreundersøkelsen og for å få mer dybdeinformasjon. Spesielt interessant er bildet som tegnes av teamsamarbeid, erfaringslæring og kollegaveiledning.

Masteroppgaven skaper et ønske om å forske på skoleledelse som samspill mellom rektor og kontaktlærer. Jeg er spesielt motivert for å se nærmere på forskjeller og likheter mellom små og store skoler når det gjelder teamsamarbeid og graden av erfaringslæring.

Litteraturhenvisninger.

Argyris, C. og Schön, D.(1978): *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Berg, Gunnar (1999): *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Berg, Gunnar (2003): *Att forstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur

Befring, Edvard (1998): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.

Ekholm, M. (2005), «Samverkan i styrningen.» *Vägval i skolans historia: tidskrift från Föreningen för svensk undervisningshistoria*, 5(1–2).

Gronn, Peter (2002): Distributed leadership. I: Leithwood, Kenneth. & Philip Hallinger (red.): *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Printers

Grøterud, Marit og Nilsen, Bjørn S (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Jacobsen, D.I. og Thorsvik, J. (1997): *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen-Sandviken.

Jensen, Karen (2007): *Profesjonslæring i endring (ProLearn)*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Johannessen, Asbjørn (2008): *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag

Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, Jorunn (1996): *Lære å/og lede*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Møller, Jorunn og Fuglestad, Otto Laurits (red.) (2006): *ledelse i anerkjente skoler*. Oslo; Universitetsforlaget

Moos, Lejf (2003): *pedagogisk ledelse – om ledelsesoppgaven og relatiornene i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsens Forlag

Mortimore Peter, Sammons Pamela and Stoll Louise (1988): *School matters*, Open books publishing, Somerset

Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I: Sivesind, K., Langsfeldt, G. & Skredsmo, G. Utdanningsledelse. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Ringdal, Kristen (2006): *Enhet og mangfold*. Oslo: Fagbokforlaget

Senge, Peter M. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Senge, P. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey.

St.meld. Nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige kyrkje-, utdanninga- og forskingsdepartementet.

Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen*. Tromsø: Universitetsforlaget AS.

Tiller, Tom (1999): *Aksjonslæring - Forskende partnerskap I skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Tabell og figurliste

- Figur 2.1: Berg sin *Friromsmodell* - Skolens handlingsrom
- Figur 2.2: Fire hovedstadier i erfaringslæringen
- Figur 4.1: Har læreplanverket for kunnskapsløftet (L-06) blitt satt på dagsorden i skolen?
- Tabell 4.2: Kursing i læreplanverket vs å sette læreplanverket på dagsorden i skolen
- Figur 4.3: Skolen har visjon og overordnede mål for virksomheten
- Figur 4.4: Ansatte har deltatt i arbeidet med å utforme felles mål og visjoner
- Figur 4.5: Skolen har årsplan
- Figur 4.6: Skolen har lokale fagplaner
- Figur 4.7: Skolen har plan for oppfølging av læringsarbeidet til eleven.
- Figur 4.8: Skolen har plan for oppfølging av læringsarbeidet til elevene
- Figur 4.9: Ansatte deltar i å utarbeide skolens planer
- Figur 4.10: Kontaktlærerne gir tilbakemelding på hverandres praksis
- Figur 4.11: Det er ofte flere lærere om undervisningen
- Figur 4.12: Kontaktlærerne drøfter erfaringer fra arbeidet sitt med hverandre
- Figur 4.13: Vi driver systematisk kollegaveiledning
- Figur 4.14: Kontaktlærerne informerer skolens ansatte om nyere teori og forskning
- Figur 4.15: Skoleleder oppdaterer kontaktlærerne om nyere teori og forskning
- Figur 4.16: Kontaktlærerne drøfter læringsresultatene med skoleleder
- Figur 4.17: Skolen har retningslinjer for utforming av elevenes ukeplan
- Figur 4.18: Kontaktlærer ber rektor om å observere i klasserommet
- Figur 4.19: I team utveksles ideer om undervisningsmetoder
- Figur 4.20: I team drøftes utfordringer i arbeidet med faget
- Figur 4.21: Rektor deltar på teammøtene
- Figur 4.22: Rektor og teamleder(e) har timeplanfestet samarbeid

Vedlegg

Vedlegg 1 Tilleggsbrev til skolelederne

Vedlegg 2 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelse

Informasjon til skoleledelse og kontaktlærere om forskningsprosjektet og masteroppgaven

«Skoleledelse – et samspill mellom rektor og kontaktlærer»

Tema for oppgaven er valgt ut fra egne interesser og problemstillingen er godkjent av Program for lærerutdanning.

Jeg ønsker å studere ledelse som relasjoner mellom ulike aktørgrupper og mellom ulike arenaer i skolen. Hovedfokuset vil være relasjonen mellom rektor som formell organisasjonsleder og kontaktlærer som formell læringsleder i skolens klasserom.

Prosjektet består i hovedsak av en spørreundersøkelse. Her blir alle kontaktlærerne og skolelederne i tre utvalgte kommuner på nordvestlandet bedt om å delta. Det tar 20 minutt eller mindre å svare på disse spørsmålene. Å ta del i undersøkelsen er frivillig for alle. Det er likevel ønskelig at så mange som mulig deltar, slik at vi får et representativt utvalg.

I tillegg til spørreundersøkelsen vil det bli vurdert å gjennomføre intervju med et mindre utvalg respondenter. Intervju vil bli benyttet som metode dersom det melder seg behov for å komplettere materialet som blir innsamlet i spørreundersøkelsen. Det kan også være behov for mer dybdeinformasjon om bestemte tema.

Informasjon som innhentes i denne studien vil ikke bli brukt på noen måte som kan identifisere den enkelte respondent eller skole. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Deltakerkommunene vil høsten 2008 få tilsendt masteroppgaven. De kommunene som ønsker det kan få en gjennomgang av funn fra deres skoler.

Masteroppgaven blir skrevet med veiledning fra Roy-Asle Andreassen v/Høgskolen i Volda /NTNU.

NB: For å spare miljøet er det skrevet på begge sider av arkene.

Mvh Synnøve Tangen, mastergradsstudent i skoleledelse ved NTNU Trondheim.

DEL 3 – Om skolen (fylles bare ut av rektor)

Antall team ved skolen

- Inntil 3 team
- 4-5 team
- 6-7 team
- 8 eller flere team

Teamstørrelse

- inntil 3 ansatte i hvert team
- 4-5 ansatte i hvert team
- 6-7 i hvert team
- 8-9 i hvert team
- 10 eller flere i hvert team

Skoleleder (som kombinerer det å være leder med undervisningsplikt)

Jeg jobber	<input type="text"/>	% stilling i ledelse
Jeg jobber	<input type="text"/>	% stilling i undervisning
Jeg jobber	<input type="text"/>	% stilling til annet

DEL 4 – Om ditt arbeid i skolen (fylles ut av alle)

1. Utdanningspolitiske dokumenter

Har følgende utdanningspolitiske dokumenter blitt satt på dagsorden i skolen?

(sett ett kryss for hver linje)

	I svært stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i hele tatt
Opplæringslova.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forskrift til Opplæringslova (ny forskrift fra 1.aug. 2007).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreplanverket for Kunnskapsløftet (L06)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
St.meld. nr 16 (2006-2007) ..og ingen sto igjen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Er du kurset i Læreplanverket (L-06)?

(sett ett kryss for hver linje)

	I svært stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i hele tatt
Den generelle delen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagplanene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prinsipper for opplæringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.....

” Skoleledelse - et samspill mellom rektor og kontaktlærer”

2. Skolens planarbeid, visjon og hovedmål

Ta stilling til følgende påstander om skolens arbeid med mål og visjoner

(Sett ett kryss for hver linje)

	I svært stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i hele tatt
Skolen har visjon og overordnede mål for virksomheten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansatte har deltatt i arbeidet med å utforme felles mål og visjoner...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er bred enighet om skolens visjon og mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ta stilling til følgende påstander om skolens planarbeid

(Sett ett kryss for hver linje)

	Helt enig	Delvis enig	Er i tvil	Delvis uenig	Helt uenig
Skolen har årsplan.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har lokale fagplaner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har program for kompetanseutvikling.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har aktivitetsplan.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har plan for undervisvurdering og sluttvurdering av elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har planer for spesielle områder (ex: sorgarbeid, prosjektarbeid)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har plan for oppfølging av læringsarbeidet til eleven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansatte deltar i å utarbeide skolens planer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planene revideres årlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.....

” Skoleledelse - et samspill mellom rektor og kontaktlærer”

3. Læring i praksis

Hvor enig er du i følgende påstander om din skoles ”kultur for læring”?

(sett ett kryss for hver linje)

	I svært stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i hele tatt
Vi driver systematisk kollegaveiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleleder oppdaterer kontaktlærerne om nyere teori og forskning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen samarbeider med fagmiljøer om utviklingsarbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rektor tar initiativ til forandringsarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktlærerne gir tilbakemelding på hverandres praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktlærerne drøfter erfaringer fra arbeidet sitt med hverandre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktlærerne setter ofte i gang utviklingsarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktlærerne drøfter læringsresultatene med skoleleder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleleder interesserer seg i lærerne sin undervisning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktlærerne informerer skolens ansatte om nyere teori og forskning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spørsmål som <i>Hva står skolen for?, Elevsyn, kunnskaps- og læringsyn, hvordan skal læreren være, hvorfor skal det være slik?</i> er ofte oppe til felles refleksjon i kollegiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktlærer ber om veiledning fra rektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.....

” Skoleledelse - et samspill mellom rektor og kontaktlærer”

4. Ledelsesarenaer

Hvor enig er du i følgende påstander?

(sett ett kryss for hver linje)

	Helt enig	Delvis enig	Er i tvil	Delvis uenig	Helt uenig
Skoleleder legger fag- og timeplanene på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen planlegges i team eller/og i faggrupper.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er ofte flere lærere om undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rektor ber om å være med i undervisningstimer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktlærer ber rektor om å observere i klasserommet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktlærer og rektor er enig om hva som skal vurderes når rektor observerer i klasserommet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ledelsen drøfter elevenes læringsprosesser med kontaktlærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I team utveksles ideer om undervisningsmetoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I team drøftes det utfordringer i arbeidet med faget.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På personalmøter utveksles ideer om undervisningsmetoder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rektor og teamleder(e) har timeplanfestet samarbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rektor deltar på teammøtene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleleder legger føringer for hvordan teamene arbeider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleleder og teamleder(ne) bytter på å lede personalmøtene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.....

” Skoleledelse - et samspill mellom rektor og kontaktlærer”

5. Styringsstrategier

Hvor enig er du i følgende påstander?

(sett ett kryss for hver linje)

	Helt uenig	Delvis uenig	Er i tvil	Delvis enig	Helt enig
Rektor gir ut skriftlige oversikter (aktivitetsplan, månedsplaner, ukeplaner, dagsplaner mm).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne har skriftlige arbeidsavtaler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har timeplanfestet samarbeidstid (teammøte, personalmøte, ledermøte ..)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saksliste er gjort kjent i forkant av møter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansatte har skriftlig nedfelte arbeidsoppgaver.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansatte må dokumentere at arbeidsoppgaver er utført.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleleder stiller tydelige forventninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har retningslinjer for utforming av elevenes ukeplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rektor etterspør læringsresultater i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har kriterier for vurdering.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Tusen takk !

.....

” Skoleledelse - et samspill mellom rektor og kontaktlærer”