

Skoleledelse i endring – et blikk på rektors styring av lærere

Utarbeidet av:

Alexander Thorød

Fag:

Master i organisasjon og ledelse

Avdeling:

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag, 2011

Masteroppgave
Høgskolen i Østfold

FORORD

Veileder for oppgaven har vært Jan Moren.

INNHOLD

FORORD	2
INNHOLD	3
1. INNLEDNING	4
1.1 Oppgavens oppbygging.....	6
2. BAKGRUNN	8
3. SKOLENS ORGANISATORISKE KONTEKST	13
4. TEORI.....	19
4.1 Den tradisjonelle modellen.....	20
4.2 Den moderne modellen	21
4.3 Hva modellene vil kunne innebære for skolen	22
4.4 Mulige årsaker til at styringen ikke er som den moderne modellen	35
5. TALIS	37
6. METODE	42
6.1 Metodevalg	44
6.2 Utvalg av enheter	47
6.3 Undersøkelsens validitet og reliabilitet	49
7. PRESENTASJON OG ANALYSE	54
7.1 Sørskolen	54
7.2 Østskolen	59
7.3 Nordskolen	64
7.4 Elevresultater	69
7.5 Oppgavens undersøkelse i lys av TALIS	72
7.6 Synspunkt på rektors styring av lærernes yrkespraksis som finnes i skolen.....	80
8. AVSLUTNING	84
VEDLEGG.....	87
REFERANSELISTE	89

1. INNLEDNING

”Læreren er skolens viktigste ressurs”¹. Det betyr at den av skolens ressurser som har mest innvirkning og størst betydning på det læringsutbyttet elevene sitter igjen med etter endt skolegang, er lærerne. Lærernes kompetanse, relasjonen lærerne skaper med elevene og elevbakgrunn, er blant enkeltårsakene som har størst innvirkning på elevenes læringsutbytte². Det kan være rimelig å tro at dersom det blir sørget for at lærerne gjør jobben sin på en god måte, med motivasjon og overskudd, så vil elevene, skolen og samfunnet som en helhet, være tjent med det³. Den som har ansvaret for at elevene får et godt læringsutbytte og at lærerne er gode ressurser i det arbeidet, er rektor⁴.

Det er mange grep ledere kan ta for å nå mål i en organisasjon, og det gjelder også i skolen. I produksjonsbedrifter kan raske og gode maskiner være den viktigste forutsetningen for at bedriften produserer best og flest mulig produkter. Det vil derfor være lurt om lederne ”styrer” maskinene ved å først programmere de til hva de skal gjøre, undersøke om de gjør slik de er programmert, se om produktet blir som ønsket, og gjøre eventuelle justeringer. I skolen er lærerne den viktigste ressursen. Dersom skolen skulle fungert som produksjonsbedrifter ville man kunne si at rektorer burde programmere lærernes arbeidsmetoder, undersøke om arbeidsmetodene blir gjennomført slik de er programmert til å gjøre, se om elevene faktisk lærte noe og gjøre eventuelle justeringer i arbeidsmetodene. Nå skal ikke skolen fungere som en produksjonsbedrift, først og fremst fordi læreren skal tilpasse sine arbeidsmetoder til hver enkelt elev⁵. Det vil si at lærerne ikke kan programmeres til å skulle bruke identiske arbeidsmetoder, slik som maskiner kan.

Men det betyr ikke at det ikke finnes måter rektorer kan styre lærernes yrkespraksis på. Rektorer kan avklare pedagogiske grunnsyn eller pedagogiske opplegg som skal ligge til grunn og styre lærernes valg av arbeidsmetoder, eller la lærerne velge arbeidsmetoder fritt ut fra eget skjønn. Rektorene kan undersøke hvordan lærerne underviser og følge opp effekten av dette, eller de kan stole på at lærerne gjør jobben sin. De kan også veilede lærerne selv for å bedre deres undervisning eller legge opp til at lærerne utvikler seg på andre måter. Man kan

¹ Se bl.a. Thorsen (2008) og Kjensli (2009)

² Utdanningsdirektoratet.no (2009), Tveitereid (2009), Kvalitet i skolen. St.meld. nr. 31 (2007-2008)

³ Day m.fl. (2009)

⁴ Johannessen og Olsen (2008). Det finnes på en del skoler i dag andre skoleledere enn rektor som har personal- og resultatansvar. Det er kun rektor som har personal- og resultatansvar på skolene som er med i oppgavens undersøkelse. Jeg velger derfor å bruke avgrensning meg til å bruke ”rektor” for å unngå forvirring.

⁵ Prinsipp om tilpasset opplæring, se bl.a. Opplæringsloven

generelt si at rektorer i stor grad kan overlate lærernes arbeid til lærerne, eller rektorene kan i stor grad styre lærernes arbeid. Det å overlate lærernes arbeid til lærerne har vært tradisjonen i norsk skole. Det ser ut til å være i endring, og at det er mer ”moderne” at rektor skal styre skolene.

Styring av lærernes yrkespraksis vil i oppgaven omhandle følgende styringsindekser:

- hvilke føringer rektor legger på lærerne i form av forventninger og krav til hvordan lærernes yrkespraksis skal gjennomføres, og om skolene har opplegg for å trene opp lærere til de krav og forventninger rektor har
- hvordan rektor kontrollerer lærernes yrkespraksis gjennom å undersøke hvordan yrkespraksisen gjennomføres og om elevresultater brukes i lærervurderingen
- om feedbacken lærerne får på gjennomføringen kan sies å være effektiv for å forbedre lærernes yrkespraksis

Styring vil bli sett på gjennom problemstillingen:

Hvilke synspunkt på rektors styring av lærernes yrkespraksis finnes i skolen?

Synspunkt betyr her både hvordan rektorer og lærere opplever at rektorene gjennomfører styring av lærernes yrkespraksis og, og hvordan rektorer og lærere ønsker at rektor skal gjennomføre styring av lærernes yrkespraksis – ut fra definisjonen av styring over.

Yrkespraksis skal i denne sammenheng bety alt fra pedagogisk grunnsyn (yrkesrelaterte normer og verdier), pedagogiske opplegg (et stort og bredt sett av ulike og nokså konkrete arbeidsmetoder som baserer seg på et spesifikt pedagogisk grunnsyn) og arbeidsmetoder (konkrete måter å undervise/oppdra elevene på).

For å kunne gi et svar på det har det blitt gjennomført en undersøkelse på tre like barneskoler i samme kommune med både rektorer og lærere. De har forklart hvordan de opplever at styringen foregår, og hvordan de ønsker at styringen skal foregå. I tillegg vil det også trekkes inn empiri fra andre undersøkelser for å bidra til å belyse funnene som er gjort i oppgavens undersøkelse.

Det kan være mange ulike måter å gjennomføre og ønske styring på. Tradisjonelt sett, eller ”i gamle dager”⁶, var det liten styring av lærernes yrkespraksis⁷. Det var få krav til hvordan lærerne skulle arbeide og liten kontroll av arbeidet som ble gjort. I moderne tid, altså spesielt årene fra og med Kunnskapsløftet ble foreslått, kan man gjennom meldinger til Stortinget⁸ se at de sentrale skolemyndigheter ønsker at rektorer i større grad skal styre lærernes yrkespraksis enn tidligere. For å analysere funnene som er gjort, har jeg konstruert to idealtypiske modeller for to ulike måter for rektorer å styre skolene på. De er konstruert ut fra hvordan en skole med liten styring vil kunne se ut og hvordan en skole med mye styring vil kunne se ut. De vil respektivt bli kalt den tradisjonelle modellen og den moderne modellen. Da de er idealtypiske modeller vil ikke modellene være representative for verken tidligere eller fremtidig styring, men det vil være modeller som viser til de typiske trekkene for ulike typer styring. I tillegg til å gi en dyp beskrivelse av hvordan styringen blir gjennomført, vil det også bli gitt noen mulige årsaksforklaringer til synspunktene på styring som finnes i skolen.

Det vil i løpet av oppgaven bli vist at de sentrale skolemyndighetene ønsker at skolene skal styres i sterkere grad enn det de gjør nå. Grunnen til at de ønsker det er fordi de mener det kan være et virkemiddel for å forbedre elevenes læringsutbytte, da styring kan gjøre at rektorene i større grad kan påvirke lærernes yrkespraksis ovenfor elevene og gjøre det enklere å drive med skoleutvikling⁹. Målet for oppgaven er å se på hvilke synspunkt som finnes på rektors styring av lærernes yrkespraksis i skolen, og analysere om praksis i skolen ligger nærmest en tradisjonell eller moderne modell for styring.

1.1 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis ble det redegjort at lærerne er skolens viktigste ressurs og at det er rektors styring av lærernes yrkespraksis som står i sentrum.

I det neste kapittelet, bakgrunnskapittelet, vil det bli sagt mer om bakgrunnen for oppgaven ved å vise til at det har skjedd store endringer i Skole-Norge de siste årene, både med tanke på læreplaner og skoleledelse.

⁶ Spesielt før lærerplanverket L97

⁷ Imsen (2009).

⁸ Tidligere kalt ”Stortingsmeldinger”. Jeg vil fortsatt bruke den gamle betegnelsen på meldinger til Stortinget som ble publisert før 1.10.2009, da publikasjonsendringen trådte i kraft.

⁹ Kvalitet i skolen. St.meld. nr. 31 (2007-2008), Tid til læring. Meld. St. 19 (2009-2010), Imsen (2009)

For å ta et nært blikk på styring av lærere, har det tredje kapitlet blitt viet til å presentere skolens organisatoriske kontekst, med spesielt blikk på læreryrket. Det der bli vist til noen av de forutsetningene som ligger til grunn for styring i skolen, og det vil også bli gitt en rask presentasjon av skolene som er med i oppgavens undersøkelse.

I teorikapitlet, kapittel fire, vil den tradisjonelle og moderne modellen for styring bli presentert. Etter presentasjonen vil det bli gitt et mer nyansert bilde av hva modellene vil kunne si om og for skoler som har synspunkt på styring som er i overensstemmelse med modellene. Det vil også bli gitt noen mulige årsaksforklaringer for at skoler har de synspunktene på styring som de har.

I kapittel fem vil det bli vist til funn fra TALIS (Teaching And Learning International Survey)¹⁰ som kan bidra til å belyse egen undersøkelse. Det vil kunne bidra til å sette egen undersøkelse i en større kontekst.

Metodekapitlet, kapittel seks, vil bestå av en gjennomgang av hvordan oppgavens undersøkelse ble til og ble gjennomført, og de metodiske valgene som lå til grunn.

I oppgavens syvende kapittel vil funnene fra undersøkelsen bli presentert og diskutert. Det vil bli gitt en dypere beskrivelse og forståelse av hvordan styring gjennomføres. Funnene i undersøkelsen vil bli analysert ut fra de idealtypiske modellene, og vil bli sett på i lys av TALIS.

Til sist vil det bli rundet av med en oppsummering av de viktigste funn og konklusjoner fra oppgaven.

¹⁰ Vibe, Aamodt og Carlsten (2009)

2. BAKGRUNN

Oppgaven tar utgangspunkt i at måten rektorer styrer skolen på er i endring. Skolen har tradisjonelt sett hatt liten styring, og myndighetene ønsker i dag at rektorer skal styre skolen i en sterkere grad. Det er riktignok ikke de eneste endringene skolen har stått ovenfor i løpet av de siste årene. I dette kapitlet vil det bli sett på noen av de andre mer sentrale endringene som skolen har stått ovenfor.

Skolen har gjennomgått flere endringer det siste tiåret, der den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2006 peker seg ut som den største endringen. Endringene som kom var i stor grad et resultat av OECDs PISA-undersøkelse, gjennomført første gang i 2000, og den negative medieomtalen som fulgte¹¹. PISA-undersøkelsen viste blant annet at norske elever presterte dårligere enn land det var naturlig å sammenligne seg med¹². Kristin Clemet, som var forsknings- og utdanningsminister da den første PISA-undersøkelsen ble publisert i november 2001, sier i dag at ”PISA-undersøkelsene sendte et sjokk gjennom oss”¹³. Før PISA-undersøkelsen hadde de liten oversikt over kvaliteten i norsk skole. Måneden etter undersøkelsene ble publisert, nedsatte departementet *Kvalitetsutvalget grunnopplæringen*. Kvalitetsutvalget hadde som mandat å skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen¹⁴. Utvalgets innstilling *I første rekke (NOU 2003: 16)*, og Stortingets behandling av i St.meld. nr. 30 (2003-2004), la grunnlaget for å innføre den nye læreplanen Kunnskapsløftet i 2006¹⁵.

Kunnskapsløftet ble formulert med læringsmål for elevene, da man håpet at det ville gi elevene et bedre læringsutbytte. I motsetning til sin forgjenger, L97, ble Kunnskapsløftet fritt for metodiske føringer. Kunnskapsløftet satte krav til kunnskaps- og kompetansemål, men ikke til innholdet i pensum eller metoder elevene skulle lære på. Målene ga allikevel en sterk indikasjon på hva pensum måtte være. Dersom et mål er at elevene skal kjenne til klassiske verker i norsk litteratur, er det vanskelig å utelate Ibsen og Hamsun. Det å operasjonalisere målene, og tolke hva de skal innebære, er riktignok ikke avgjort av de sentrale myndighetene. Kompetansemålene er også satt til etter 2., 4., 7, og 10. årstrinn.

¹¹ Læren – rollen og utdanningen. St.meld. nr. 11 (2007-2008).

¹² Pisa.no

¹³ Sanden (2010a)

¹⁴ Regjeringen.no

¹⁵ Lødding, Markussen og Vibe (2005)

Det betyr at man på lokalnivå må avgjøre hvilke av målene som skal nås i løpet av 2.klasse som skal nås i 1. klasse og hvilke som skal nås i 2. klasse. Man må også på lokalnivå velge både hvilke metoder som skal brukes, og hva pensum skal være, for å oppnå målene som er satt. Lokalnivå vil i første omgang si kommunene¹⁶. Det er opp til kommunene om de velger å lage en felles plan på metoder og pensum og måloperasjonalisering, eller om de delegerer det ansvaret til hver skole. Det er igjen opp til hver rektor å avgjøre om skolen skal lage en felles plan for hvordan elevene skal nå målene, eller om rektor gir det ansvaret til lærerteamene eller den enkelte lærer. Derfra er det opp til hver enkelt lærer, om læreren velger å følge de eventuelle føringene som kommer fra kommunen/rektor for hvordan det skal jobbes for å undervise elevene eller om læreren gjør som han/hun vil.

Det vil si at det kan være store forskjeller for hvor sterke føringer på lærernes yrkespraksis fra kommune til kommune, skole til skole, og store forskjeller i hvordan yrkespraksisen faktisk blir gjennomført. Det som er sentralt i denne sammenheng er hvilke føringer rektor legger på lærernes yrkespraksis, hvordan rektor undersøker om eventuelle føringer blir gjennomført av lærerne og om elevene når kunnskapsmålene, og hva slags feedback rektor gir lærerne på det arbeidet lærerne gjør.

Den foreløpige evalueringen av implementeringen av Kunnskapsløftet i norske skoler forteller at mange ansatte i skolen synes målene er for diffuse, og at det har vært liten styring og kontroll på hvordan målene faktisk brukes¹⁷. Det kan tilsi at mye av ansvaret for hvordan å operasjonalisere Kunnskapsløftet har blitt lagt på lærerne. Det samme gjelder hvordan lærerne skal gjennomføre sin yrkespraksis. Fra nasjonalt hold er det ingen pedagogiske grunnsyn/opplegg/metoder som lærerne må arbeide etter. Det underbygger at det er store forskjeller i hvordan skole drives og hvordan lærerne utfører sin yrkespraksis. Da konkretiseringen av pensum og valg av yrkespraksis er så lite styrt fra sentralt hold, åpner det for at kommunene og rektorene får større mulighet til å styre pensum og metoder på lokalt hold. Dermed er det større muligheter for rektor å styre lærernes yrkespraksis i dag, enn eksempelvis i L97, da styringen fra nasjonalt hold var sterkere enn den er i Kunnskapsløftet.

¹⁶ Imsen (2009)

¹⁷ Utdanningsdirektoratet (2010)

I samme periode som Kunnskapsløftet ble innført, gikk medier og politikere langt i å gi lærerne skylden for de dårlige elevprestasjonene i norsk skole¹⁸. Da lærerne er skolens viktigste ressurs og dermed er de på skolen som har størst innflytelse på elevens læringsutbytte, er det kanskje ikke så underlig at lærerne ble gitt skylden for svake elevresultater¹⁹. Da elevene presterte dårlig var det naturlig å tenke at det var fordi lærerne var dårlige. Det at lærerne har mest å si for elevenes (gode eller dårlige) læringsutbytte, var en stor grunn til at strategien *Kompetanse for utvikling*, som skulle bidra til at flere lærere tok videre- og etterutdanning, ble igangsatt i 2005²⁰. Lærernes kompetanse er en av de viktigste faktorene som spiller inn på elevenes læringsutbytte²¹. På tross av strategien, ser det riktignok ikke ut til at spesielt mange flere lærere tok videre- og etterutdanning²². Kompetanse for utvikling varte til 2008, men ble videreutviklet og videreført i *Kompetanse for kvalitet* som er den gjeldende strategien for heving av lærernes kompetanse fra 2009 til 2012²³.

Mange av strategiene for å bedre lærernes og skolens kompetanse og utvikling, har gått ut på er å ha et trekantsamarbeid mellom skoler, kommuner og eksterne pedagoger/pedagogiske miljøer²⁴. Det har ofte foregått ved siden av undervisningen. Det ser nå ut til at å arbeide med kompetanseheving/-utvikling ved siden av undervisningen har en liten effekt. Det som imidlertid kan være effektivt er å arbeide direkte med undervisningen. Utviklingsarbeidet må i større grad gå inn og ”involvere elevene, ha fokus på undervisningen og inneholde aktiviteter som direkte griper inn i de situasjonene man ønsker å forbedre”²⁵. Det er også derfor rektors styring er interessant. Rektor kan legge direkte føringer på lærernes yrkespraksis, kontrollere hvordan den blir gjennomført, og ta tak i konkrete situasjoner for å veilede lærerne til utvikling. Det kan i stor grad også kolleger gjøre for hverandre, men i denne sammenheng er det kun rektors rolle som vil omtales. Selv om kollegaveiledning kan være et godt alternativ i så måte, så er det også en del av rektors arbeidsoppgaver og ansvarsområde²⁶.

Andre tiltak ble også startet for å bedre kvaliteten på norske lærere. En stor strategi som er satt i gang av de sentrale myndighetene er GNIST. GNIST er ulike tiltak man skal ta for å

¹⁸ Se bl.a. Fretland (2008), Hegdal (2010) og Ertesvåg (2006)

¹⁹ Kompetanse for kvalitet (2008)

²⁰ Kompetanse for utvikling (2004)

²¹ St.meld. nr. 31 (2007-2008)

²² Utdanningsdirektoratet.no (2010a)

²³ Kompetanse for kvalitet (2008)

²⁴ Blossing m.fl. (2010)

²⁵ Ibid. s. 19

²⁶ Tid til læring. Meld. St. 19 (2009-2010), Kvalitet i skolen. St.meld. nr. 31 (2007-2008)

rekruttere flere til læreryrket, bedre lærerutdanningen og sikre/øke trivsel og kompetanse for eksisterende lærere²⁷. Med PISA og Kunnskapsløftet ble lærerne i stor grad gitt skylden for de dårlige elevresultatene, og det førte til at mange tiltak ble satt i gang for å heve kvaliteten på lærerne.

De siste par årene ser det ut til at den offentlige debatten har endret seg. Det ser ut til at lærerne har sluppet litt unna som syndebukkene i forhold til hvorfor norske elever har produsert dårlige resultater, og at nå både skoleledere og skoleeiere i større grad må dele ansvaret for de svake elevresultatene²⁸. Det har som følge av det også blitt satt i gang tiltak for å bedre skolelederne. En årsak til det kan være at man tidligere har hatt liten oversikt over hvordan skoleledelse ble gjennomført ved norske skoler, og følgene av skoleledelse på elevenes prestasjoner. At man hadde liten oversikt over skoleledelse i Norge, kom blant annet frem i en OECD-rapport fra 2007 (på tross av Skolelederundersøkelsene i 2005 og 2001)²⁹.

I 2009 ble TALIS publisert, som tok for seg skoleledelse og arbeidsmiljø for lærere. Skolelederundersøkelsene fra få år i forveien tok bare for seg skoleledernes egne syn på skoleledelse, mens TALIS også inkluderte også lærernes syn på skoleledelse. Samme høst som TALIS ble publisert, startet også Rektorskolen opp som er en videreutdanning (og eventuelt masterutdanning) spesielt myntet på de som er (eller ønsker å bli) skoleledere³⁰. Både at man først nylig fikk en egen internasjonal undersøkelse om skoleledelse, samt en egen skole for (potensielle) rektorer, og etter at kompetansehevingsstrategier for lærerne er godt underveis, har det blitt igangsatt kompetansehevingsstrategier for skolelederne også. Det støtter opp om at det er et større fokus på skoleledelse nå enn før.

Det kan være spennende å se om den negative holdningen til norsk skole i den offentlige debatten vil endre seg noe fremover. Nåværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen håper at svartmalingen av norsk skole snart tar slutt³¹. Ferske tall fra PISA-undersøkelsen 2009 viser at norske elevers prestasjoner er stigende fra forrige PISA-undersøkelse (2006), og det er første gang i løpet av PISA-undersøkelsenes historie at elevprestasjonene har hatt en positiv utvikling. Samtidig advarer NHOs direktør for arbeidslivspolitik, Svein Oppegaard, at selv

²⁷ Faktaark til presentasjon av GNIST (2009)

²⁸ Nordby (2010)

²⁹ OECD (2007) og Møller m.fl. (2006)

³⁰ Utdanningsdirektoratet.no (2010b)

³¹ Halvorsen (2010)

om PISA-undersøkelsen nå viser en fremgang fra forrige undersøkelse, så er man kun tilbake på det nivået hvor det hele startet i 2000 (på grunn av nedgangene i både 2003 og 2006), og at disse resultatene derfor ikke må bli noen hvilepute³².

³² Sanden (2010b)

3. SKOLENS ORGANISATORISKE KONTEKST

Det har nå blitt sett på generelle endringer for skolen de siste årene³³. Gjennom dette kapittelet vil det bli sett på trekk ved skolen som organisasjon, som kan bidra til å vise noen av premissene for styring av lærere. Det vil derfor bli viet ekstra plass til læreryrket og lærerrollen. I slutten av kapittelet vil skolene som er med i oppgavens undersøkelse bli gitt en presentasjon.

I oppgavens forrige kapittel ble det vist at den gjeldende lærerplanen, Kunnskapsløftet, er målformulert. Det vil kunne være store variasjoner i hvordan skoler og lærere arbeider for å hjelpe elever med å nå Kunnskapsløftets kompetansemål. Mål som kan sies å være felles for alle skoler (selv om midlene for å nå målene varierer) vil heretter bli referert til som *generelle mål*.

Lærernes jobb er i hovedsak å hjelpe elever til å nå Kunnskapsløftets kompetansemål gjennom å tilpasse undervisningen til den enkelte elev/elevgruppe etter eleven(e)s forutsetninger³⁴. Dersom en lærer skal lære den samme kunnskapen til to elever med ulike forutsetninger, vil de kanskje måtte bruke ulike arbeidsmetoder for å lære elevene den samme kunnskapen. Det trenger heller ikke bare være én arbeidsmetode som vil kunne brukes for å lære elevene den kunnskapen de skal sitte igjen med. Det vil derfor aldri være bare én arbeidsmetode som vil kunne lære elevene en spesifikk kunnskap, og det vil heller aldri bare være én arbeidsmetode som vil kunne lære spesifikke elever kunnskap. Lærere må derfor ha kompetanse til å kunne vite hvilke arbeidsmetoder som vil kunne fungere for å lære elever ulik type kunnskap, og hva slags arbeidsmetoder som vil kunne fungere for å undervise elever med ulike forutsetninger.

Den kompetansen lærerne må besitte for å hjelpe elevene til å nå sine kunnskaps- og kompetansemål, kan derfor sies å ha en høy teknologisk kompleksitet³⁵. Teknologi kan her forstås som kompetanse, eller lærernes kompetanse. Da læreren kan bruke ulike arbeidsmetoder kan føre til at elevene når kompetansemålene, trenger det heller ikke være

³³ ”Skoler” skal utelukkende her forstås som offentlige grunnskoler

³⁴ Lærerplanverket for Kunnskapsløftet, K06 (2006), generell del

³⁵ Jacobsen og Thorsvik (2007)

enighet om hvilke arbeidsmetoder som er best å bruke. Teknologien er derfor også uklar³⁶. I yrker med høy og uklar teknologisk kompleksitet er det vanlig at arbeidet er spesialisert og beslutningsmyndigheten i organisasjonen er delegert³⁷. Det er også typiske trekk for profesjonsyrker, som læreryrket er.

Et annet typisk trekk for profesjonsyrker er at de er organisert som profesjonelle byråkrati. Det vil si at lærerne, som de operative produsentene, har stor handlefrihet til å ta faglige avgjørelser. Man kan derfor si at skolen har et delegert beslutningsmyndighet. I profesjonelle byråkrati er det vanlig at koordineringen, altså hvordan medarbeiderne ”drar i samme retning”, standardiseres ved hjelp av kunnskaper. Det er kompetansen lærerne får gjennom utdanningen som avgjør hvordan lærerne arbeider og at de arbeider med å nå de samme målene (at elevene får best mulig opplæring). I tillegg er det en annen form for koordinering som kan være gjeldende, og det er standardisering av normer.

Normer og verdier kan sies å være styrende for all adferd. Forskjellen mellom standardisering av kunnskap og standardisering av normer, kan derfor være uklar. Lærere har gjennom utdannelsen lært ulike metoder å undervise ulike elever på. Alle lærere vil sannsynligvis oftest velge de metodene de mener vil gi akkurat de elevene mest mulig læringsutbytte i det aktuelle temaet. Da teknologien er uklar, kan det være ulike oppfatninger på hvilke metoder som skal brukes. På en skole som koordinerer arbeidet ved standardisering av kunnskap vil lærerne kunne velge vilkårlig mellom metoder man lærte i utdanningen, og det vil være lærernes individuelle normer og verdier som velger hvilken. Det er å bruke en effektiv metode som står i sentrum. Standardisering av normer vil si at lærerne velger blant de metodene som stemmer overens med det norm- og verdisynet som skolen og lærerne har felles. Det er å bruke metoder som samsvarer med skolefelleskapets normer og verdier som står i sentrum.

Det er en koordineringsmåte til som må nevnes, selv om ingen av skolene i oppgavens undersøkelse er koordinert slik, og det er: direkte tilsyn. Direkte tilsyn vil si at en leder får ansvaret for å koordinere det arbeidet de ansatte gjør. I denne koordineringsformen vil lederen i større grad bestemme hva lærerne skal gjøre, ha tilsyn med det arbeidet lærerne gjør, og gi de tett og nær oppfølging og veiledning. Lærerne vil også få mindre beslutningsansvar og vil i større grad måtte undersøke med lederen om hvordan oppgaver bør/skal løses. Antallet ansatte

³⁶ Busch og Vanebo (2003)

³⁷ Jacobsen og Thorsvik (2007)

som lederen skal ha tilsyn med bør ligge innenfor kontrollspennet, maksimum 12 personer. Noen videregående skoler begynte å organisere skolene sine slik for noen få år siden³⁸, og det ser ut til at direkte tilsyn også er på god vei inn i grunnskolen. Eksempelvis ser det ut til at både Sandefjord og Bergen kommune omstrukturerer alle skolene til å delegere personal- og resultatansvar for lærerne til avdelingsledere³⁹.

Læreryrket er et profesjonsyrke, og de som vil bli lærere må derfor gjennom et formelt utdanningsopplegg⁴⁰. Det er imidlertid mer enn bare utdanningen som former lærerne til å bli de lærerne de ender opp med å bli. Prosessen som former lærere til å bli lærere kalles lærersosialisering. Det pekes gjerne på tre stadier av lærersosialisering⁴¹.

Det første stadiet av lærersosialisering er som elever gjennom egen skolegang. Lærerne man hadde i egen skolegang vil fungere som rollemodeller for hva det vil si å være lærer, og hva det vil si å undervise. Det andre stadiet er gjennom lærerutdanningen der man skal få både faglig og pedagogisk kompetanse⁴². Lærerutdanningen kan gi et annet inntrykk av det å være lærer enn den oppfatningen lærerstudentene har av det å være lærer. Det vil si at det de lærer gjennom utdanningen er i strid med slik deres egne lærere var da studentene selv var elever. I de tilfeller der det oppstår konflikter mellom det første og andre stadiet av lærersosialiseringen, vil det første stadiet oftest bli det gjeldende. Det betyr at lærerne lærerstudentene selv hadde som elever, kan spille større rolle enn lærerutdanningen i å forme fremtidige lærere⁴³. Da lærerne fra lærerstudentenes barndom spiller en større rolle enn utdanningen, vil det si at man ofte ”reproduserer” lærere fra fortiden. Lærerne som utdannes i dag vil ligne lærerne de selv hadde som barn. En annen konsekvens er at lærerstudentene vil kunne ha veldig forskjellige normer og verdier. Lærerne har kanskje tilnærmet den samme faglige kompetansen, men de vil allikevel kunne opptre veldig forskjellige som lærere når de starter i jobb.

Lærere i jobb er det tredje stadiet av lærersosialiseringen. Det vil også ofte kunne være store forskjeller i hvordan lærerstudentene har trodd det vil være å jobbe som lærer, til slik de

³⁸ Kvalitet i skolen. St. meld. nr. 31 (2007-2008)

³⁹ Byrådssak 412/09, Bergen og Arkivsaknr 10/2035-1, Sandefjord

⁴⁰ Imsen (2009)

⁴¹ Ibid.

⁴² Pedagogikk skal her ha en bred betydning og inkludere alt som har med didaktikk, fagdidaktikk, oppdragelse og lignende.

⁴³ Imsen (2009)

merker det er å jobbe som lærer. Den forskjellen mellom teori og praksis for nyutdannede lærere kalles praksissjokket⁴⁴. En slikt praksissjokk trenger ikke nødvendigvis bare være gjeldende for en nyutdannet lærerstudent. Da det kan være veldig store forskjeller i hvordan skoler arbeider, kan også lærere som har arbeidet på en måte, kunne oppdage at det arbeides radikalt annerledes dersom læreren bytter jobb. I denne oppgaven er det hvordan og hvorvidt rektor aktivt søker å påvirke lærersosialiseringen når lærerne starter på deres skole som står i sentrum, og det kan foregå spesielt ut fra å legge føringer på lærernes arbeid og å veilede de til å arbeide ut fra skolens normer og verdier⁴⁵.

Selv om ikke rektor direkte styrer, eller forsøker å styre, lærersosialiseringen til lærerne sine, så vil fortsatt rektor bidra til lærersosialisering, på samme måte som andre faktorer påvirker lærersosialiseringen. Den kan også påvirkes av media, foresatte, elever og ikke minst andre lærere. Lærerne er oftest organisert i team, og lærere kan også dele kontaktlæreransvaret. Det vil si at lærerne må samarbeide om å hjelpe elevene til å nå sine kompetansemål. I den grad de samarbeider må de tilpasse arbeidet til hverandre i en gjensidig grad, og kan da si at lærerne har en høy eller lav grad av gjensidig tilpasning⁴⁶. Ved høy gjensidig tilpasning til andre lærere, vil det være grunn til å tro at lærerne også i stor grad bidrar til å påvirke hverandres normer og verdier for hvordan man bør være lærer.

Da skolen er organisert som profesjonelle byråkratier med (mer eller mindre) selvstyrte lærerteam vil mange styring kunne foregå der, gjennom den gjensidige tilpasningen. Teamene kan sammen bestemme hvordan lærerne på teamet skal arbeide, de kan lære opp nye lærere på teamet hvordan det arbeides på det teamet i motsetning til på andre team, teamene vil undersøke og jobbe ut fra elevresultater, teamene vil gi hverandre tilbakemelding og veiledning. Det vil si at styringen, slik definert i denne oppgaven, vil kunne bli ivaretatt på teamene blant lærerne. Derfor trenger det ikke være sikkert at lærerne har behov for å bli ytterligere styrt av rektor, da behov for støtte og veiledning kan bli godt ivaretatt på teamene. Allikevel er styringen også en del av rektors ansvarsområder og arbeidsoppgaver, og denne oppgaven er avgrenset til å se på rektors styring og ikke teamene eller kollegene.

⁴⁴ Skjelbred (2008)

⁴⁵ Ut fra indeksene til styring jfr. oppgavens første kapittel

⁴⁶ Jacobsen og Thorsvik (2007)

Da rektorene også spiller en sentral rolle i denne oppgaven, er det hensiktsmessig å også ta en nærmere titt på rektors rolle. Rektor har de siste årene fått større og ansvar, kanskje først og fremst fordi mange kommuner har gått over til to-nivå organisering⁴⁷. Rektorene har dermed fått flere arbeidsoppgaver enn tidligere. Det ser ut til at enkelte kommuner og skoler nå legger om organiseringen noe, ved bl.a. å legge mye av personal- og resultatansvaret på andre skoleledere. Det er også tegn som tyder på at rektorstillingen i større grad blir mer profesjonalisert enn den var tidligere, ved at det stadig påpekes at det ønskes ledelsesutdanning i tillegg til pedagogisk bakgrunn⁴⁸, og kommer også til syne ved oppstarten av rektorskolene. Rektors (eventuelt delegert blant andre skoleledere) ansvarsoppgaver inkluderer; lede og organisere elevenes læringsprosesser, at skolens samfunnsoppdrag blir utført, at skolen fungerer godt som en organisasjon, skoleutvikling, personalledelse⁴⁹.

Før jeg ser nærmere på to idealtypiske modeller som kan brukes til å belyse hvordan rektor kan styre lærernes yrkespraksis, vil det bli tatt en rask presentasjon av skolene i oppgavens undersøkelse.

Presentasjon av skolene i undersøkelsen⁵⁰

Skolene i undersøkelsen er alle lokalisert i samme kommune, og er anonymisert under navnene *Sørskolen*, *Østskolen* og *Nordskolen*. Alle skolene er barneskoler med elever fra 1.-7. klassetrinn. Lærerne er organisert i mer eller mindre selvstyrte team fordelt på om de arbeider på barnetrinnet (1.-4. trinn) eller mellomtrinnet (5.-7. trinn). Rektor er den eneste med personal- og resultatansvar, og skolene er organisert som profesjonelle byråkrati. Under rektor er det en til to inspektører som er en del av lederteamet, men som ikke har personal- og resultatansvar.

Antall lærere på skolene varierer fra 16 til 26 som gjør at alle skolene har for mange ansatte til at rektor skal kunne ha direkte tilsyn med alle i forhold til kontrollspennet. Det vil være spesielt gjeldende dersom man inkluderer skolens assistenter (som rektor også har ansvaret for), da vokser antallet til 25 til 42. I kommunen har de felles resultatmål knyttet mot kartleggingsprøver i 2. klasse, nasjonale prøver i 5. og 8. klasse og eksamen i 10. klasse.

⁴⁷ Kvalitet i skolen. St.meld. nr. 31 (2007-2008)

⁴⁸ Ibid., Læreren – rollen og utdanningen. St.meld. nr. 11 (2008-2009), Tid til læring. Meld. St. 19 (2009-2010)

⁴⁹ Utdanningsdirektoratet.no (2011)

⁵⁰ Beskrivelsen av skolene bygger på informasjon fra intervjuene og kommunens hjemmesider

Tidligere var det også vanlig at lærerne arbeidet alene i klasserommene med lukkede klasseromsdører. Det er ikke lenger tilfellet ved disse skolene. Ved disse skolene skal klasseromsdørene være åpne, og det er sjelden kun én voksenperson i klasserommet. Ofte vil det være assistenter eller flere lærere inne i samme klasserom samtidig. Det bidrar til at det er større gjennomsiktighet i arbeidet lærerne gjør.

Med skolens organisatoriske kontekst som bakgrunn, vil det nå vises til de to idealtypiske modellene for hvordan rektor kan styre lærernes yrkespraksis.

4. TEORI

I dette kapittelet vil det bli presentert to idealtypiske modeller for rektors styring av lærernes yrkespraksis. Modellene, som skal brukes som analytiske redskap, blir kalt den tradisjonelle modellen og den moderne modellen. Modellene er teoretiske konstruksjoner, og vil derfor ikke gi et realistisk bilde av virkeligheten. Idealtypenes trekk er satt i en skolekontekst, men trekkene som presenteres vil være mer overdrevne og ekstreme enn det man finner virkelige eksempler på. På den måten vil modellenes typiske trekk bli oversiktlige, sammenlignbare og brukbare som analyseverktøy. Idealtypene vil bli presentert ved å vise til hvordan rektor ville styrt en skole ut fra den tradisjonelle modellen, og hvordan rektor ville styrt en skole ut fra den moderne modellen. Etter modellene er presentert vil det bli vist til hva styringen vil kunne si for skolen. Modellene er subjektive konstruksjoner, og representerer ingen objektive sannheter. Ved å sette opp to modeller som står i motsetning til hverandre fremheves forskjellene, og blir virkeligheten å finne et sted mellom dem. Modellene vil bli brukt som analyseverktøy for empirien, både ovenfor hvordan styring gjennomføres, og hvordan styring ønskes gjennomført.

Før modellene blir presentert, spesifiseres det at alle skoler styres ut fra de generelle målene som ble presentert i forrige kapittel. Det vil si at rektorer i begge modeller vil ha forventninger til at lærerne arbeider for at elevene skal få størst mulig læringsutbytte ut fra de generelle målene. Man kan si at styring i denne sammenheng vil si hvorvidt og hvordan rektorer styrer lærerne til å nå de generelle målene.

De idealtypiske modellene vil bli presentert slik at det er der sammenligningsgrunnlaget til empirien vil forekomme. Empirien vil altså bli ”målt” opp mot påstandene om hvordan de to ulike modellene er, om empirien befinner seg nærmere den tradisjonelle eller moderne modellen. Etter modellene er presentert, vil det bli gitt en mer inngående beskrivelse av hva styringen (slik beskrevet modellpresentasjonen) vil kunne innebære for skolen.

I slutten av kapittelet vil jeg se på mulige årsaker dersom skoler ikke styres slik de sentrale myndigheter ønsker at skolen skal styres.

4.1 Den tradisjonelle modellen

Rektor legger ingen føringer på hvordan lærerne utøver sin yrkespraksis

”Skolen har lite tradisjon for at ledelsen påvirker lærernes arbeid direkte”⁵¹. Rektor i den tradisjonelle modellen har derfor ingen forventninger eller krav til at lærerne skal benytte seg av spesifikke pedagogiske opplegg, eller velge yrkespraksis ut fra et spesielt pedagogisk grunnsyn. Lærerne står fritt i å bestemme de arbeidsmetodene de selv ønsker for å nå de generelle målene.

I den tradisjonelle modellen er det derfor ingen spesiell eller bevisst påvirkning fra rektor på lærersosialiseringen. Lærernes arbeid koordineres ved hjelp av standardisering av kunnskap og lærersosialiseringen etter man har startet på skolen vil bli tilfeldig påvirket.

Da det ikke er en overordnet og spesiell plan for hvordan lærerne skal arbeide ved skolen, vil det heller ikke være noen formell innkjøringsprosess eller mentorordning for nyansatte ved skolen. Nyansatte lærere vil utøve yrkespraksisen ut fra egne normer og verdier.

Det er liten kontroll av lærernes yrkespraksis

I den tradisjonelle modellen er det liten grad av kontroll av lærernes arbeidsformer⁵²: ”lærerne opplever [ofte] at lederne ikke er opptatt av hva de gjør og om de er gode nok”⁵³. Rektor stoler på at lærerne har lært seg hva det vil si å være lærer, og vet hvordan ulike elever og elevgrupper lærer best. Rektor har tillit til at lærerne for å bruke den kompetansen til å undervise elevene etter metoder som vil gi de best mulig læringsutbytte. Rektorer vil derfor ikke aktivt kontrollere/overvåke/ha tilsyn med sine lærere.

Rektor bruker ikke elevresultater for å vurdere lærernes yrkespraksis

Elever testes stadig etter i hvor stor måloppnåelse de har av de generelle målene, og/eller nasjonale prøver og/eller andre tester. Rektor i den tradisjonelle modellen vil ikke bruke de elevtestene/-resultatene som grunnlag for å vurdere om lærerne har gjort en god eller dårlig jobb.

⁵¹ Kvalitet i skolen. St.meld. nr. 31 (2007-2008) s. 45

⁵² Imsen (2009)

⁵³ Kvalitet i skolen. St.meld. nr. 31 (2007-2008) s. 45

Rektor gir ikke lærerne effektiv feedback på lærernes yrkespraksis

Rektorer i den tradisjonelle modellen vil ikke bruke feedback som en metode for å motivere lærerne til å fortsette godt arbeid eller veilede lærere til bedre arbeid. Da rektor i den tradisjonelle modellen ikke kontrollerer hvordan lærerne arbeider, vil det også være vanskelig å ha nok informasjon om lærernes yrkespraksis til å kunne gi feedback ut fra.

4.2 Den moderne modellen

Rektor legger store føringer på hvordan lærerne utøver sin yrkespraksis

”Skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene.”⁵⁴ Rektor i den moderne modellen vil ha forventninger og krav til hvordan lærerne utøver sin yrkespraksis. Da lærernes arbeidsoppgaver er komplekse, vil det allikevel si at lærerne får en del autonomi, men føringene vil allikevel begrense lærernes metodefrihet kraftig i forhold til lærernes metodefrihet i den tradisjonelle modellen.

Da det legges føringer på lærernes yrkespraksis vil det være formelle innkjøringsprosesser eller mentorordninger som gir nyansatte lærere opplæring i slik det skal arbeides ved den skolen. Det vil være en måte å sikre at lærerne arbeider ut fra det pedagogiske grunnsynet eller ut fra de pedagogiske opplegg som den gjeldende skolen skal arbeide etter.

Rektor vil dermed bevisst søke å påvirke lærersosialiseringen for nyansatte (og resten av lærerne) til å skulle adoptere det samme pedagogiske grunnsynet/opplegget som skal ligge til grunn for lærernes metodevalg. Rektor ønsker dermed å skape felles normer og verdier i lærerpersonalet, slik at lærerne først og fremst koordinerer arbeidet ved at normene er standardisert.

Det er stor kontroll av lærernes yrkespraksis

”Rektorer ved utviklingsorienterte skoler holder seg informert om og viser interesse for lærernes arbeid med elevene.”⁵⁵ Det vil si at rektorene aktivt oppsøker situasjoner der de kan kontrollere lærernes utøvelse av læreryrket, det være seg å observere i klasserommet, studere lærerens fagplaner eller annet.

⁵⁴ Kvalitet i skolen. St.meld. nr. 31 (2007-2008) s. 45

⁵⁵ Ibid. s. 17-18

Rektor bruker elevresultater for å vurdere lærernes yrkespraksis

”... rektorene må stille krav til læringsresultatene og læringsmiljøet ved skolen og vurdere sammenhengen mellom pedagogisk praksis og elevenes utbytte av opplæringen.”⁵⁶ Rektor i den moderne modellen vil ha tydelige forventninger til elevresultater, og vil bruke elevresultatene til å vurdere om lærerne har gjort en god jobb.

Rektor gir lærerne feedback på lærernes yrkespraksis

”Veiledning av lærere, utvikling og endring er sentralt for enhver leder.”⁵⁷ og ”Læring i det daglige handler om å få tilbakemeldinger fra kolleger og ledere og å bli utfordret og støttet i arbeidsutførelsen.”⁵⁸ Rektor vil ha kjennskap til hvordan lærerne arbeider, og vil gi lærerne feedback på arbeidet som gjøres. Rektor vil gi konkret tilbakemelding og veiledning ut i situasjoner som rektor selv observerer og vurderer.

4.3 Hva modellene vil kunne innebære for skolen

Det vil her bli gitt en gjennomgang hva modellene vil kunne innebære for skolen, da det vil bidra til å gi en bedre beskrivelse av hvordan skoler som styres ut fra de ulike modellene vil kunne se ut.

Rektors føringer på hvordan lærerne utøver sin yrkespraksis og skolekultur

Skolekultur avgrenses her til å bety de ”holdninger, normer, overbevisninger, vaner, antakelser, virkelighetsoppfatninger og måter å gjøre tingene på, som en lærergruppe er felles om”⁵⁹. Skolekulturen kan derfor sies å være summen av de normer og verdier⁶⁰ som de individuelle lærerne på en skole besitter.

Skolekulturen vil bli sett på fra to perspektiv; differensieringsperspektivet og integreringsperspektivet⁶¹. Differensieringsperspektivet vil her si at flere lærergrupper på samme skole har ulike verdier og normer som ligger til grunn for lærernes valg av arbeidsmetoder. Integreringsperspektivet vil her si at skolens lærere i hovedsak har felles

⁵⁶ Kvalitet i skolen. St.meld. nr. 31 (2007-2008) s.10

⁵⁷ Tid til læring. Meld. St. 31 (2009-2010) s. 13

⁵⁸ Kvalitet i skolen. St.meld. nr. 31 (2007-2008) s. 42

⁵⁹ Grøterud og Nilsen (2001)

⁶⁰ Normer som kan virke styrende på lærernes yrkespraksis som ved standardisering av normer.

⁶¹ Jacobsen og Thorsvik (2007)

skolekultur og at lærerne er enige i hvilke normer og verdier som skal ligge til grunn for lærernes valg av arbeidsmetoder.

I den tradisjonelle modellen vil ikke rektor legge føringer på lærernes yrkespraksis. Rektor vil ha tiltro til at lærerne har lært seg hvordan man skal være lærer gjennom utdanningen, og at lærerne vil sørge for å holde seg faglig oppdatert på egenhånd. Det vil si at rektor ikke vil legge opp til at lærerne skal ha ett felles sett med normer og verdier, men vil tillate at lærerne har individuelle pedagogiske grunnsyn. Skolekulturen vil derfor være differensiert ved at det vil være flere subkulturer (mindre lærergrupperinger) med ulike pedagogiske grunnsyn/normer og verdier, som eksisterer side om side. Slike subkulturer kan eksistere om hverandre i harmoni, at man har et overordnet og felles mål som alle jobber mot, men man aksepterer at andre har ulike pedagogiske syn og det er ingen konflikt mellom subkulturene. En fordel ved å tillate forskjellige subkulturer på samme skole kan være at metodemangfoldet kan være større, og fellesskapet vil kunne dra nytte av de ulike pedagogiske metodene⁶². Skolen vil totalt sett ha en bred kompetanse på hvordan lærernes yrkespraksis kan være. Noen av metodene som brukes vil riktignok kunne holde veldig lav kvalitet, mens andre metoder vil kunne holde veldig høy kvalitet.

Med en differensiert skolekultur kan det også være motsetninger mellom subkulturene. En eller flere subkulturer ønsker at deres synspunkt skal være det gjeldende for hele skolen og vil motsette seg, og skape konflikt med, de andre subkulturer⁶³. Med en slik skolekultur vil det være vanskelig å diskutere en felles plan for utvikling av skolen. Fremfor å komme frem til felles strategier for å møte skolens utfordringer, vil subkulturene krangle om hvilket syn som skal være det gjeldende. I det scenarioet vil ulike lærergrupperinger vil ulike lærergrupperinger kunne bruke mer energi på å ”utvikle skolen” til å adoptere deres pedagogiske grunnsyn enn bidra å til at skolen totalt sett blir utviklet til å gi elevene et større læringsutbytte.

I den moderne modellen legger rektor føringer på hvordan lærerne skal utøve sin yrkespraksis. Ved å legge føringer på arbeidsmetoder som skal brukes på skolen, vil rektorene søke å skape en felles og integrert skolekultur som i stor grad deler samme normer og verdier på hvordan lærerne bør og skal arbeide med elever (selv om det alltid vil eksistere en viss

⁶² Grøterud og Nilsen (2001)

⁶³ Jacobsen og Thorsvik (2007), Grøterud og Nilsen (2001), Imsen (2009)

form for subkulturer)⁶⁴. Det å ha en mer homogen skolekultur vil kunne føre til en større konsensus om hvordan man skal arbeide, og det vil også kunne øke tilhørigheten og samarbeidsviljen i lærerkollegiet⁶⁵. Det vil også kunne føre til en kollektiv læring på skolen som kan bidra til å skape entusiasme rundt endringer og at alle vil kunne delta i å utvikle pedagogikken videre⁶⁶. Man kan derfor si at arbeidet i den moderne modellen i større grad blir standardisert av normer enn ved standardisering av kunnskap.

Et tungt argument for å legge sterkere føringer på lærernes arbeidsmetoder er: ”Lærerne er blant de profesjonsutdannede i Norge som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket.”⁶⁷ Ved å legge føringer for lærernes yrkespraksis, vil rektorene kunne sikre at lærerne arbeider etter metoder som bygger på forskningsbasert kunnskap. Det er riktignok mange pedagogiske syn og mange arbeidsmetoder som kan fungere på en god måte⁶⁸. Ved å snevre inn metodefriheten vil man kunne sørge for at lærernes arbeidsmetoder jevnt sett holder en god standard, ved å luke bort mindre effektive arbeidsmetoder. Samtidig vil man også kunne luke bort gode arbeidsmetoder, men ikke samsvarer med normene og verdiene skolen skal arbeidet ut fra. Man vil med det derfor kunne sikre at elevene får en jevn og god undervisning, og unngå at noen lærere får eksepsjonelt god eller dårlig undervisning.

Dersom rektor skal legge føringer for hvordan lærerne skal arbeide vil det være viktig å skape legitimitet for de begrensningene⁶⁹ for ikke å skape motstand i personalet. I og med at læreryrket er et profesjonsyrke er det spesielt tre hensyn rektor bør ta hensyn til for å legge føringer på lærernes yrkespraksis⁷⁰:

- Profesjonelle ønsker frihet til å utøve yrket ut fra sin kompetanse.
- Profesjonelle ønsker å bli vurdert av de med samme profesjonsbakgrunn
- Profesjonelle vil være mer lojale ovenfor profesjonelle normer og verdier, fremfor organisasjonens.

I tilfeller der lærere ikke ser seg enige i at føringene er i tråd med det profesjonelle synet de har, vil lærerne kunne miste tillit og tiltro til rektor og ignorere føringer rektor kommer med, og isteden gjøre hva enn de selv mener er riktig og fornuftig. Dersom mange lærere er uenige

⁶⁴ Grøterud og Nilsen (2001)

⁶⁵ Jacobsen og Thorsvik (2007)

⁶⁶ Grøterud og Nilsen (2001)

⁶⁷ Kvalitet i skolen. St.meld. nr. 31 (2007-2008) s. 12.

⁶⁸ Imsen (1998)

⁶⁹ Grøterud og Nilsen (2001)

⁷⁰ Jacobsen og Thorsvik (2007)

med føringene rektor pålegger, kan det endre opp med at rektor isolerer seg selv og mister innflytelsen over personalet⁷¹.

Tradisjonelt sett har lærerne hatt stor metodefrihet⁷². Ved å skulle legge føringer på hvordan lærerne skal arbeide, vil det nødvendigvis si at lærerne får innskrenket sin autonomi.

Føringer på lærernes yrkespraksis og lærernes autonomi

På grunn av lærernes komplekse arbeidsoppgaver vil det alltid være en større eller mindre grad av autonomi for lærere⁷³. Autonomi vil her si i hvor stor grad lærerne kan utforme sin egen arbeidshverdag, og det skal i denne sammenheng spesielt bety hvor stor metodefrihet (frihet til å ta faglige beslutninger og å velge arbeidsmetoder) de kan sies å ha.

Uavhengig av den tradisjonelle eller moderne modellen, vil lærerne kunne ha en større grad av individuell eller kollektiv autonomi⁷⁴. Hvorvidt autonomien kan sies å være individuell eller kollektiv vil avhenge av hvor stor grad av gjensidig tilpasning det er mellom lærerne som arbeider tettest sammen, for eksempel mellom lærere som deler kontaktlæreransvar, fagansvar for en elevgruppe eller de man er på team med. Dersom det er lav grad av gjensidig tilpasning, vil det si at lærerne ikke arbeider tett om hvordan elevene skal nå sine kunnskaps- og kompetansemål i Kunnskapsløftet. Lærerne vil da ikke påvirke hverandres yrkespraksis i særlig grad, og lærerne vil da ha stor grad av individuell autonomi. Dersom det er høy grad av gjensidig tilpasning mellom lærerne vil lærerne i større grad komme frem til felles strategier for hvordan elevene skal nå målene i Kunnskapsløftet. Det vil da være en stor grad av samarbeid og tilpasning mellom lærerne, og lærerne vil da ha kollektiv autonomi.

I den tradisjonelle modellen vil den *største* enheten for der kollektiv autonomi kan forekomme være teamet eller den subkulturen læreren tilhører. I den moderne modellen vil skolepersonalet som helhet være den *minste* enheten der kollektiv autonomi kan forekomme. Det vil si at i den grad læreren må samarbeide og tilpasse sitt arbeid til andre, vil lærerens individuelle autonomi bli innskrenket i en større eller mindre grad. Man vil sannsynligvis ha man ha større mulighet til å påvirke hvordan egen yrkespraksis skal utføres i en liten enhet som et team enn en større enhet som hele skolepersonalet. Det vil i det følgende tas

⁷¹ Grøterud og Nilsen (2001)

⁷² Imsen (2009)

⁷³ Ibid.

⁷⁴ "Kollektiv autonomi" er et begrep hentet fra Imsen (2009)

utgangspunkt i at lærerne i den tradisjonelle modellen vil ha større autonomi enn lærerne i den moderne modellen.

Alle lærere arbeider ut fra de generelle målene, altså for å hjelpe elevene å oppnå Kunnskapsløftets kompetansemål. Det å arbeide ut fra mål bidrar til å gi arbeidet mening⁷⁵. I den grad lærerne opplever måloppnåelse i arbeidet, vil lærernes mestringsfølelse påvirkes positivt, de vil oppleve at de mestrer arbeidet. I den grad lærerne opplever at de generelle målene ikke nås, vil det påvirke lærernes mestringsfølelse negativt⁷⁶.

Graden av autonomi man har i valg av yrkespraksis for å nå målene, vil forsterke den positive eller negative påvirkningen på mestringsfølelsen⁷⁷. Dersom læreren hovedsakelig selv er ansvarlig for å velge arbeidsmetodene som fører til måloppnåelse, vil den positive mestringsfølelsen bli sterkere enn dersom andre har hatt stor innflytelse på hvilke arbeidsmetoder som ble brukt. Det samme gjelder dersom lærerens arbeid ikke fører til måloppnåelse. Dersom læreren kun kan ”skylde på seg selv”, vil den negative mestringsfølelsen bli sterkere enn om læreren (for seg selv) kan vise til at andre i stor grad var ansvarlige for den manglede måloppnåelsen.

Positiv mestringsfølelse av meningsfullt arbeid vil påvirke lærernes optimisme og motivasjon i læreryrket⁷⁸. Det vil kunne gi en kontinuerlig positiv ”spiral” av positive konsekvenser som vil bidra til at læreren utvikler seg selv til å bli en bedre lærer. Den ”spiralen”, og evnen til å utvikle seg selv og å ha god selvinnsett, kalles gjerne for selvledelse. Det å være flink til å lede og utvikle seg selv kan ha flere fordeler for læreren. Læreren vil kunne⁷⁹:

- Bli mer effektiv i arbeidet
- Søke etter å stadig utvikle seg og bygge opp mer kompetanse
- Unngå stress ved å kjenne sine egne styrker og begrensninger
- Mestre stress bedre
- Utvikle positiv forestillingsevne
- Oppleve flow/positiv mestringszone⁸⁰

⁷⁵ Johannessen og Olsen (2008)

⁷⁶ Johannessen og Olsen (2008)

⁷⁷ Ibid., Berg (2008), Jacobsen og Thorsvik (2007)

⁷⁸ Johannessen og Olsen (2008). ”Autonomi” også kalt ”personlig kontroll”.

⁷⁹ Jacobsen og Thorsvik (2007), Johannessen og Olsen (2008), Berg (2008)

⁸⁰ ”flow” Csikszentmihalyi 2003 i Berg (2008), ”positiv mestringszone” Johannessen og Olsen (2008)

Flow/positiv mestringszone vil her si at man har høye utfordringer/forventninger som ligger så vidt over det kompetansenivået man har. Da vil man ha noe å strekke seg etter, og søke etter å heve kompetansen for å klare de høye utfordringene. I den tilstanden der man mestrer det, og er i en slik flow eller positiv mestringszone, så vil det gi en lykkelig og glad tilstand hvor man kontinuerlig vil utvikle seg. Det at læreren er veldig motivert og stadig utvikler sin kompetanse vil komme skolen og elevene til gode, da lærerne er den skolens viktigste ressurs for elevenes læringsutbytte. Det er også andre faktorer som spiller inn for å utvikle god selvledelse, men autonomi er en sentral faktor.

Dersom man får en negativ mestringsfølelse, eller følelse av at man ikke mestrer, vil lærerne komme inn i en tilsvarende negativ spiral med negative konsekvenser, som vil kunne føre til høyt stress, utbrenthet og at lærerne flykter fra læreryrket⁸¹.

Man kan bli en god selvleder i både den tradisjonelle og moderne modellen. Forskjellen, med tanke på selvledelse og autonomi, kan likevel sies at da det er større autonomi i den tradisjonelle modellen, kan det føre til at god selvledelse kan utvikles raskere fordi man har større personlig ansvarliggjøring og handlefrihet. Av samme årsaker vil man i den tradisjonelle modellen raskere kunne oppleve stress og utbrenthet dersom lærerne opplever negativ mestring.

mestre.

I den moderne modellen vil føringene rektor legger på lærerne gjøre at lærerne får klare rammer til hvordan de skal utføre sin yrkespraksis. Det å ha klare rammer for yrkespraksisen kan bidra til større sikkerhet og trygghet til hvordan rektor ønsker at lærerne skal utføre sin yrkespraksis. Da det å ikke ha klare rammer kan bidra til usikkerhet og stress for lærerne, vil derfor det å legge føringer på lærernes yrkespraksis kunne redusere lærernes stress⁸². Føringer fra rektor vil også gi legitimitet ovenfor å de arbeidsmetodene som er valgt, dersom metodene må forsvares ovenfor elever, foresatte eller andre⁸³.

⁸¹ Johannessen og Olsen (2008)

⁸² Skaalvik og Skaalvik (2009)

⁸³ Ibid.

Kontroll av lærernes yrkespraksis

Kontroll er et begrep som ofte har en negativ verdi, da det kan danne bilde av at sjefen skal følge med på alt man foretar seg⁸⁴. Jacobsen og Thorsvik (2007) har denne definisjonen på kontroll:

Kontroll skal sikre at ansatte handler i henhold til de mål og retningslinjer som er gitt for arbeidet, eller i samsvar med normer for hva som er ”passende atferd” for personer i den posisjon de har i organisasjonen.⁸⁵

”Sikre” skal her si ha tilsyn med/overvåke hvordan lærerne gjennomfører sin yrkespraksis.

Skal rektor styre lærerne, er det et nødvendig premiss at rektorene vet hvordan lærerne utfører arbeidet sitt. Det er først og fremst tre former for kontroll, som alle i større eller mindre grad kan være aktuelle i skolen⁸⁶:

- *Fremtidsrettet kontroll* hvor man kontrollerer underveis i arbeidsoperasjonene
- *Avbruddskontroll* hvor man stopper opp etter en arbeidsoperasjon og ser om den gjennomføres riktig
- *Etter kontroll* hvor man gjennomfører hele arbeidsprosessen og vurderer resultatet til slutt

I analysen vil det bli skilt mellom førstehåndsinformasjon og annenhåndsinformasjon. Førstehåndsinformasjon vil si at rektorene selv observerer lærernes arbeid, eksempelvis gjennom klasseromsobservasjoner eller andre deler av lærernes yrkespraksis. Det vil være rektorene som vil foreta den første analysen og tolkningen av det lærernes arbeid, og informasjonen vil være fri for andres tolkninger. Annenhåndsinformasjon vil være der rektorene får andres tolkninger eller beskrivelser av lærernes arbeid, det være seg kollegaer, foresatte, elever eller andre. Rektorene må da i stor grad tolke den informasjonen de får, ut fra kontekst og hvem de får informasjon fra.

I den tradisjonelle modellen kontrollerer ikke rektor lærerne sine direkte. Rektorene vil ha tillit til at lærerne gjør en god jobb. Det at rektorer har tillit til det lærerne kan bidra til å styrke lærernes trygghet og trivsel⁸⁷. Det å ikke kontrollere lærernes arbeid vil også si at rektorene ikke har førstehåndskunnskap om det lærerne driver med og det lærerne gjør. Det

⁸⁴ Johannessen og Olsen (2008)

⁸⁵ Jacobsen og Thorsvik (2007) s. 84

⁸⁶ Johannessen og Olsen (2008) s. 384-385

⁸⁷ Johannessen og Olsen (2008)

vil være vanskelig for rektor å styre lærerne på en god måte dersom man kun skal belage seg på andres observasjoner og meninger om lærernes yrkespraksis.

I den moderne modellen vil rektor aktivt søke etter å finne informasjon om hvordan lærerne utøver sin yrkespraksis, og vil jevnlig observere lærernes arbeid med elevene. Rektor vil dermed ha god oversikt over hvordan lærerne utøver sin yrkespraksis. Med god oversikt over det arbeidet lærerne gjør, vil rektorene kunne bruke den informasjonen til å gi lærere feedback på arbeidet deres. Dersom rektor har mye kontroll av lærerne sine, kan det riktignok også gi lærerne inntrykk av at rektor ikke har tillit til arbeidet de gjør. Det kan føre til at lærerne blir usikre på seg selv og sin egen yrkespraksis. Det kan gå ut over mestringsfølelsen og bidra til at lærerne får dårlig selvbilde og at lærerne gjør en dårligere jobb⁸⁸.

En måte å få førstehåndsinformasjon om hva lærerne gjør kan være at lærerne skal rapportere det arbeidet de gjør. Det vil imidlertid være veldig ressurskrevende for lærerne og kan føre til at lærerne får mindre tid til undervisningsrelaterte oppgaver, noe de sentrale myndigheter ønsker å unngå⁸⁹. Det kommer også til syne gjennom at Tidsbruksutvalget anbefaler at lærerne kun dokumenterer det de må⁹⁰ for at det ikke skal bli et skjemavelde som stjeler mye tid fra de undervisningsrelaterte oppgavene⁹¹. Dersom lærerne bruker mye tid på slike oppgaver vil det ikke bare føre til at lærerne får mindre tid til elevene. Det kan også føre til at lærerne opplever økt stress og mindre motivasjon hvis de må gjøre oppgaver som arbeidsdagen skal bestå av mye annet enn det å være lærer⁹². Skolemyndighetene satser på at IT-baserte læringsplattformer kan bidra til å gjøre kontrollen mindre tidkrevende, men i 2007 var bruken lite utbredt⁹³.

Det å belage seg på rapporter eller andre former for skriftlig dokumentasjon, vil også medbringe et annet problem. Det vil være veldig vanskelig for rektor å vite i hvilken kontekst lærerens yrkespraksis forekommer. Elever er ulike, og lærere skal bruke ulike metoder for å undervise elever med ulike forutsetninger. Dersom rektor ikke har god oversikt over elevforutsetningene til de elevene læreren arbeider med, vil det være vanskelig for rektor å vite om læreren har benyttet gode arbeidsmetoder ovenfor akkurat de elevene. For at rektor

⁸⁸ Ibid., Grøterud og Nilsen (2001)

⁸⁹ Tid til læring. Meld. St. 19 (2009-2010)

⁹⁰ Tid til læring. Meld. St. 19 (2009-2010)

⁹¹ Skaalvik og Skaalvik (2009)

⁹² Som altså ikke direkte kan relateres til det å utvikle elevenes læringsutbytte

⁹³ OECD 2007

skal kontrollere lærerne på en god og hensiktsmessig måte, bør derfor rektor også kjenne til konteksten lærerne arbeider i. I tillegg til å kjenne til konteksten, vil det være viktig at ”rektor må kjenne til pedagogiske metoder og hva som kjennetegner effektiv undervisning av ulike elevgrupper”⁹⁴. Med mindre rektor vet hvilke metoder som vil være effektive ovenfor ulike elevgrupper, vil det også være vanskelig å vurdere om lærerne benytter effektive eller ineffektive metoder.

En måte rektor kan få førstehåndsinformasjon om lærernes yrkespraksis med elevene i relevant kontekst, er å foreta klasseromsundervisning. Da vil rektorene se hvordan læreren møter utfordringene i klasserommet, både i form av klasseledelse, undervisningsmetoder, relasjonen mellom lærerne og elevene og andre forhold ved lærernes yrkespraksis. Det vil imidlertid være veldig tidkrevende, og minne om en organisasjon som er koordinerer arbeidet gjennom direkte tilsyn og ikke profesjonelt byråkrati der arbeidet koordineres enten ut fra standardisering av kunnskap eller standardisering av normer. I organisasjoner med direkte tilsyn vil lederen ifølge kontrollspennet maks lede tolv personer. På skoler organisert som profesjonelle byråkrati vil rektor kunne ha ansvaret for langt flere enn det kontrollspennet antyder som det maksimale antallet for medarbeidere en leder kan ha direkte tilsyn med. Dersom rektor på skoler med profesjonelt byråkrati skal ha tid og mulighet til å jevnlig foreta klasseromsobservasjoner, kan rektoren måtte la lærere overta mange av rektorens andre arbeidsoppgaver. Det at lærerne eventuelt får flere oppgaver som ikke er undervisningsrelaterte, vil som nevnt over kunne føre til mistriivsel og minsket motivasjon blant lærerne.

Det går ikke ytterligere inn på ulike former for annenhåndsinformasjon her, det vil bli sett nærmere på i kapittel 7.

Bruk av elevresultater for å vurdere lærernes yrkespraksis

Elevresultater vil her si tester/prøver som måler hvor stor kompetanse eleven har innenfor et gitt område. Tester og prøver kommer gjerne i tre former:

- Tester som viser faglig utvikling. Det vil være jevnlig testing av de samme elevferdighetene over tid for å se utviklingen. Eksempelvis å teste elevenes

⁹⁴ Kvalitet i skolen. St.meld. nr. 31 (2007-2008) s. 45

leseferdigheter et par ganger i året for å se elevenes utvikling i lesehastighet og leseforståelse.

- Tester som viser konkret måloppnåelse. Det vil være å teste elevene etter man i en periode har gjennomgått et konkret tema, for å se om i hvor stor grad de har fått kunnskap og kompetanse i det som er gjennomgått. Eksempelvis å ha gangeprøve etter å ha undervist om gangetabellen.
- Tester som viser elevferdigheter uavhengig av undervisning. Dette vil være tester som viser hvilke ferdigheter elevene har, men som ikke knyttes til et spesifikt pensum elevene går gjennom. Det typiske eksempelet er nasjonale prøver.

Lærere vil alltid bruke slike tester ovenfor elevene, uavhengig av rektors styring. Det vil riktignok være en forskjell i hvordan rektorer bruker slike tester. I den tradisjonelle modellen vil ikke rektor legge slike tester til grunn for å vurdere kvaliteten på lærerens arbeid, men det vil rektorene i den moderne modellen.

Dersom elevresultater skal brukes som grunnlag i lærervurderinger, vil det ulike hensyn måtte tas med tanke på hva elevresultatene egentlig sier om lærerne.

Den første testformen, å teste elevens faglige utvikling over tid, kan fungere bra til å vurdere lærerne. Der vil man måle elevenes utvikling basert på elevenes forutsetninger. En lesetest i starten og slutten av 4. klasse vil vise den faktiske leseutviklingen til en elev i det tidsrommet. Det vil vise utviklingen av enkeltelevens nivå, og vil kunne si noe om innflytelsen lærerne som har undervist eleven i løpet av 4. klasse har hatt på elevens utvikling i leseferdigheter.

Den andre testformen, å teste måloppnåelse etter gjennomgang av pensum, vil kunne si noe om hvor mye elevene har lært av det de skulle, og om den læreren/de lærerne som har undervist i pensumet. Det vil riktignok ikke ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, da det måles mot en standard som ikke tar hensyn til nivået elevene var på før pensumet ble gjennomgått. Kanskje elevene kunne pensum fra før? Kanskje elevene hadde mangler i pensum som gjorde det urealistisk at de ville få en stor forståelse av pensum? Det er vanskelig å vite, og kan derfor gi et feilaktig inntrykk av lærernes innflytelse. I alle fall ved bruk av en enkelt test, dersom man bruker slike tester over tid, vil det bidra til å gi et sikrere bilde å vurdere lærerne ut fra.

Den tredje testformen, å teste elevferdigheter uavhengig av pensum, vil kunne si noe om den generelle kompetansen til elevene i det de testes på. De første nasjonale prøvene forekommer i 5. klasse. Det å måle elevenes ferdigheter på et gitt tidspunkt vil på ingen måte ta hensyn til elevenes forutsetninger. Da prøvene også tester kompetanse som elevene har akkumulert over flere år, kan det være vanskelig å vite nøyaktig hvor stor innflytelse spesifikke lærere har hatt.

I den moderne modellen, der hvor elevresultater brukes, vil det kunne føre til at rektorene får et bedre og bredere innblikk i hvordan lærerne utøver sin yrkespraksis, spesielt siden man i den moderne modellen ikke tar utgangspunkt i elevresultatene alene. I den moderne modellen vil elevresultater, klasseromsobservasjoner og annet, kunne gi et samlet og nyansert bilde av lærernes yrkespraksis.

Det å bruke elevresultater til lærervurderinger, eller skolevurderinger (som nasjonale prøver), kan imidlertid føre til andre konsekvenser⁹⁵. Lærerne vil i noen tilfeller kunne utbedre sin vurderingskompetanse dersom elevresultater blir flittig brukt, og man vil stille større forventninger til elevene som kan føre til større læringsutbytte.

Fag som ikke testes, står riktignok i fare for å bli bortprioritert. Man vil kunne overfokusere på å gjøre elevene klare til slike tester for at de skal produsere gode resultater, og det vil kunne gå på bekostning av annen undervisning. Undervisningen som blir gitt vil også kunne bli vinklet kun slik at elevene lærer seg strategiene til å svare bra på testene, og det kan føre til at elevene får store hull i kompetansen. Det kan også være at lærerne jukser i vurderingen for å stille seg selv eller skolen i bedre lys, og dersom resultatene offentliggjøres kan de beste lærerne forsvinne til de beste skolene.

Dersom elevresultater ikke blir brukt i lærervurderinger, slik som i den tradisjonelle modellen, vil det kunne si at rektor ikke vet noe om i hvilken grad lærerne bidrar til at elevene når sine kompetansemål. Uten å vite det kan det være vanskelig å vite hvilke elever/elevgrupper og lærere som kan trenge ekstra oppfølging for å få det beste både ut av lærere og elever. Det vil også være vanskelig for rektor å vite hvordan skolen som helhet ligger an og har suksess med å gi elevene et godt læringsutbytte.

⁹⁵ Regjeringen.no (2007)

Effektiv feedback på lærernes yrkespraksis

Feedback skal her bety både tilbakemelding (ris og ros) og veiledning for å forbedre lærerens yrkespraksis. Effektiv feedback vil si hvorvidt feedbacken vil ha positiv innvirkning på lærernes yrkespraksis. De fleste lærere får sannsynligvis mye feedback på arbeidet deres fra ulike kilder. Det kan være elever, foresatte, kolleger og andre. I denne sammenheng er det imidlertid rektors feedback som er relevant.

Det å få en eller annen form for feedback fra rektor vil tilsi at læreren blir ”sett”. Behovet for å bli ”sett” av sin sjef på arbeidsplassen, er et behov de fleste arbeidstakere vil kunne kjenne igjen⁹⁶. I tillegg til at det bidrar til å skape sosial tilhørighet, kan feedback også ha andre positive effekter.

Feedback i form av positiv tilbakemelding på godt utført arbeid vil kunne påvirke lærernes yrkesutøvelse ved at det bidrar til å øke lærernes mestringsfølelse. Det vil derfor kunne bidra til den ”positive spiralen” om selvledelse som vist over. Den type feedback vil også kunne virke som positiv forsterkning i Skinners teori om operant betinging⁹⁷. Det vil si at den yrkesadferden som læreren får positiv tilbakemelding (ros) på, sannsynligvis blir gjentatt. På samme måte vil negativ tilbakemelding (ris), kunne fungere som straff og bidra til at læreren korrigerer sin adferd ved å ikke gjenta den uønskede yrkesadferden.

Det å bli sett vil også si at rektorene vil kunne legge merke til eventuelle problemer eller utfordringer lærerne måtte ha i arbeidet. Noen lærere vil, i en slik situasjon, kanskje vegre seg for å be om hjelp, og dermed slite med problemene lenger enn nødvendig. Den type feedback som vil være spesielt relevant i den sammenheng vil være veiledning. Gjennom veiledning vil rektor kunne bidra til at lærerne ikke blir stående i en problemfylt situasjon, men får hjelp til å komme seg ut av den.

Veiledning vil ellers være et sentralt verktøy for å utvikle kompetansen til lærerne, slik at lærernes yrkespraksis bidrar til å gi elevene større læringsutbytte. Det er flere ulike typer veiledning, eksempelvis om man vil veilede som å fortelle lærerne hva de bør gjøre, eller coaching der man utfordrer lærerne til å finne bedre løsninger selv⁹⁸. Det skiller ikke mellom

⁹⁶ Føreland (2005)

⁹⁷ Imsen (1998)

⁹⁸ Berg (2008)

ulike former for veiledning her. Målet med veiledningen vil i alle tilfeller være å gjøre lærerens totale yrkesutøvelse bedre.

I den tradisjonelle modellen vil feedback være ineffektiv. Det vil si at (dersom) den gjennomføres (så gjennomføres den) på en måte som ikke vil ha en positiv påvirkning på lærernes yrkespraksis. I den moderne modeller derimot, vil feedbacken være effektiv, og dermed forbedre lærernes yrkespraksis.

Effektiv feedback, dvs. både tilbakemelding og veiledning, har noen felles kjennetegn⁹⁹. Først og fremst tar den utgangspunkt i konkrete situasjoner. Den poengterer tydelig nøyaktig hva det er ved lærerens yrkespraksis som det gis tilbakemelding på, eller som veiledes. Begge typer feedback skal derfor gis på konkrete handlinger i faktiske situasjoner for å være mest mulig effektiv¹⁰⁰. Feedback bør også komme i rimelig tid etter adferden det gis feedback på, den bør være relevant, direkte og berettiget.

Dersom det blir for mye feedback, den blir ukonkret eller drøyer for lenge med å komme, vil feedbacken være ineffektiv. Den kan til og med virke mot sin hensikt. Eksempelvis kan lærerne gjennomskue dersom rektorene gir ros bare for å gi ros, og da vil lærerne kunne få inntrykk av at rektorene egentlig ikke har noe ærlig å si til lærerne, men bare må finne på noe for å late som man er hyggelig¹⁰¹.

I den tradisjonelle modellen vil det være vanskelig å gi effektiv feedback. Dersom rektor ikke har klare mål/strategier for hvordan yrkespraksisen skal utføres, og ikke selv kontrollerer hvordan yrkespraksisen utføres, vil det være vanskelig å si noe konkret om lærernes arbeid. I den moderne modellen, der det er avklart hvordan lærerne skal arbeide og rektor selv kontrollerer hvordan lærerne arbeider, vil forholdene ligge bedre til rette for at effektiv feedback kan gjennomføres.

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Johannessen og Olsen (2008), Blossing m.fl. (2010)

¹⁰¹ Johannessen og Olsen (2008), Berg (2008)

4.4 Mulige årsaker til at styringen ikke er som den moderne modellen

Det vil her bli gitt en rask oversikt over mulige årsaker til at skolene har de synspunktene på rektors styring av lærernes yrkespraksis som de har.

I løpet av dette kapittelet har det blitt vist at det finnes fordeler og ulemper ved begge modellene, spesielt i ”sin reneste form”, og at det kan være hensiktsmessig å finne en balansegang mellom den. Noe skolemyndighetene også poengterer:

Å finne den rette balansen mellom faglig frihet og felles retning er en utfordring i de fleste kunnskapsorganisasjoner, men det er ekstra krevende på skoler der det har vært svake tradisjoner for ledelse.¹⁰²

Den mest opplagte årsaken til at styring ikke blir gjennomført som den moderne modellen kan derfor sies å være at virkeligheten er, og bør være, mer nyansert enn den idealtypiske modellen. Det er altså ikke meningen at styring skal gjennomføres som den moderne modellen.

Da modellene er basert på en forestilling om en ”tidligere” tilstand, og en forestilling om en ”fremtidig” tilstand, vil det si at det innebærer at skolenes synspunkt på styring er i endring. Dersom noe faktisk skal endres, må det være et ønske om det. Enten fra myndighetene, skolene eller andre. Det at endringene er på ulike stadier kan være fordi noen kommuner eller skoler har hatt stor interesse av å endre styringen mot mer moderne styring, mens andre kommuner og skoler ikke har hatt behov for å endre seg.

Eventuelle ønsker om endring vil sannsynligvis komme fra en av to kanter, enten ”ovenfra” eller ”nedenfra” i organisasjonen. Ovenfra vil her bety myndigheter, skoleeiere og/eller rektor, mens nedenfra vil bety lærerne og/eller rektor.

Dersom det kommer føringer til endringer ovenfra, er det ikke gitt at den faktiske praksisen endres. Organisatoriske endringer kan være et middel for å gi organisasjonen en ”ansiktsløftning” utad, men uten at det skjer faktiske endringer i hvordan arbeidet blir utført¹⁰³. Der gjelder de samme hensyn som dersom rektor ønsker å legge føringer på lærernes

¹⁰² Kvalitet i skolen. St.meld. nr. 31 (2007-2008) s. 44

¹⁰³ Hornburg (2011)

yrkespraksis, føringene bør stemme overens med de holdninger som er gjeldende i skolepersonalet.

Det er rimelig å tro at skoleeiere og rektorer (og de fleste lærere) er klar over hva meldinger til Stortinget sier om hvordan myndighetene ønsker rektors styring av lærere skal foregå i skolen. I den grad skolene ikke har tilnærmet seg styring etter myndighetenes ønsker, kan det tyde på at skoleeiere og -personell har holdninger for hvordan de ønsker styringen, som ikke er overens med myndighetenes ønsker. For at skolene skal endres i takt med myndighetenes ønsker, kan et grep da være å påvirke holdningene lokalt til å samsvare mer med hva som ønskes sentralt.

Det har som nevnt i bakgrunnskapittelet også vært mange andre endringer som har forekommet i skolen, og som fortsatt foregår. Det har bidratt til et økt tidspress for skolepersonalet å skulle sette seg inn i nye stadige prosedyrer og prosesser som et resultat av endringene¹⁰⁴. En annen mulig årsak kan dermed også være at skoleeiere og rektorer vil vente med å innføre flere endringer i skolen for å la lærerne slippe store, kontinuerlige endringer i deres skolehverdag.

For god styring kan kontroll sies å være den viktigste forutsetningen. For å kunne legge opp til en fornuftig plan for hvordan det skal arbeides ved skolen, og for å kunne gjøre korrigeringer (enten i planarbeidet/utviklingsarbeidet eller ved feedback til lærerne), bør rektorene ha inngående kunnskap om hva som foregår på skolen. Det å skaffe den informasjonen, kan imidlertid være veldig tidkrevende. Det kan også være en årsak til at skolene ikke styres ut fra skolemyndighetenes ønsker, de er ikke organisert på en måte som legger opp til den formen for kontroll og styring.

¹⁰⁴ Skaalvik og Skaalvik (2009), Tid til læring. Meld.St. 19 (2009-2010)

5. TALIS

Før metoden for egen undersøkelse blir gjort rede for i neste kapittel, vil en annen undersøkelse som kan bidra til å belyse både oppgavens problemstilling og egen undersøkelse bli presentert.¹⁰⁵ Undersøkelsen heter TALIS og er en stor internasjonal undersøkelse som ser nærmere på ulike aspekter ved skoleledelse og arbeidsmiljø på norske ungdomsskoler. Den tar for seg flere av forholdene som diskuteres i oppgaven. Funn fra TALIS blir derfor inkludert for å se egne funn i lys av TALIS.

Da TALIS kun er gjennomført på ungdomsskoler i Norge skal vil det ikke være mulig å trekke direkte paralleller til egen undersøkelse, som kun inkluderer barneskoler. Det er allikevel vanskelig å finne argumenter som tilsier at det skal være store forskjeller mellom barneskoler og ungdomsskoler i forhold til styring av lærere¹⁰⁶. I tillegg kan det være vanskelig å vite nøyaktig hvordan enkelte spørsmål og svar i TALIS skal tolkes. Noen av spørsmålene og begrepene som brukes i TALIS mangler avklaring, og kan derfor ha blitt tolket ulikt av respondentene. TALIS sier heller ikke noe om årsaksforhold til hvorfor lærerne og skolelederne har svart som de har.

Det er også slik at det i TALIS har vært rektor (og ikke andre skoleledere), som har svart for rektor/skolelederne i undersøkelsen. Det tas heller ikke hensyn til om noen skoler er organisert slik at enkelte lederoppgaver er delegert til andre skoleledere enn rektor. Det vil for eksempel si at på skoler der det er en annen skoleleder enn rektor som har ansvaret for å gi lærerne tilbakemelding, og TALIS spør rektorer og lærere om hvor ofte rektor gir lærerne tilbakemelding, så vil de kunne svare ”aldri”. Det kan allikevel bety at andre ledere ved den skolen gir lærerne mye tilbakemelding, men at det ikke fanges opp av måten spørsmålene er formulert på.

På tross av man ikke kan være helt sikker på nøyaktig hvordan alle resultatene fra TALIS skal tolkes, vil TALIS bli brukt til å belyse min egen undersøkelse, og sette den i en større kontekst.

¹⁰⁵ Dette kapittelet er basert på Vibe, Aamodt og Carlsten (2009)

¹⁰⁶ Når ”lærere” og ”ledere”/”rektorer” nevnes i denne oppgaven i forbindelse med TALIS er det altså kun ungdomsskolelærere og –ledere/-rektorer som er inkludert i undersøkelsen, men det vil bli gjort forskjell på det her og det gjøres få slike distinksjoner i rapporten til undersøkelsen også.

TALIS om rektors føringer på hvordan lærerne utøver sin yrkespraksis

Nesten alle rektorene svarer at deres skoler arbeider ut fra mål og/eller en strategisk plan. Det er gjennomgående vanskelig å vite om rektorene refererer til de generelle målene, nasjonale prøver, og/eller om de har mål/strategier som er særegne for deres skole det refereres til. Altså om ”skolen mål” tolkes som mål ved deres egen skole, og/eller ”skolen mål” (også) tolkes som målene til den norske skolen. Det er derfor vanskelig å si hva målene går ut på, om de er målbare, om de er tydelige, og i det hele tatt hvilke og hva slags mål det siktes til. Nesten 60% av lærerne svarer at rektor ofte definerer skolens mål. Det som nok kan slås fast er en bekreftelse på at skoler på en eller annen måte jobber målrettet.

Ca. en fjerdedel av de norske skolene i TALIS tilbyr nyansatte lærere en formell innkjøringsprosess, mens 40% av skolene har mentorordninger for nyansatte. Det er altså under halvparten av skolene (rektorene) som har en form for opplæring/opplegg for nyansatte.

TALIS om kontroll av lærernes yrkespraksis

På spørsmål om rektor (eller andre fra skolens ledelse) observerer lærernes undervisning, sier 4% av rektorene at det aldri skjer, mot lærernes 48,5%. Elleve ganger større andel lærere enn rektorer, mener altså at klasseromsobservasjoner ikke blir foretatt av skolens ledelse. 25% av rektorene svarer at de ofte foretar klasseromsobservasjoner, men kun 7,5% av lærerne rapporterer at rektorene ofte gjennomfører klasseromsobservasjoner. Det viser ganske stor forskjell i oppfatningen mellom lærerne og rektorene i hvor ofte klasseromsobservasjoner forekommer, men uansett må hyppigheten anses som nokså lav. Det også i forhold til andre land der lærerne som rapporterer at rektorene ofte foretar klasseromsobservasjoner er nesten fire ganger så mange¹⁰⁷.

Allikevel sier nesten alle rektorene at de oftest forsikrer seg om at lærerne arbeider i henhold til skolens mål for opplæringen, og at de er oppmerksomme på forstyrrende adferd i klassene. Det kan tyde på at de får informasjon om hvordan lærerne arbeider, og hvordan det er i klassene på andre måter enn gjennom klasseromsobservasjoner. 65% av lærerne sier seg enige at rektorene ofte er sørger for at lærerne arbeider i henhold til skolens mål. TALIS sier riktignok ikke noe om hvordan rektorene ellers henter informasjon om det som skjer i klasserommene, eller sikrer at lærerne arbeides ut fra skolen mål.

¹⁰⁷ Gjennomsnittlig fra flere land

Imidlertid kan andre funn i TALIS rapportere om at det ikke forekommer altfor sterk kontroll av lærerne. 25% av norske lærere arbeider mindre enn de avtalefestede 32 timene pr. uke som norske lærere skal være på skolen. Det betyr av en fjerdedel av norske lærere ikke arbeider den tiden de er på skolen og at de heller ikke tar med seg noe arbeid hjem. Riktignok jobber 18% mer enn 44 timer pr uke som angir den totale rammen på lærernes arbeidstid i løpet av et arbeidsår¹⁰⁸. Det viser at det er store forskjeller i hvor mye lærerne arbeider. I et yrke der man snakker om tidstyver og at lærerne ikke har tid til undervisningsrelaterte oppgaver som planlegging av undervisning og vurdering av elevarbeider og lignende, så er det bemerkelsesverdig at hver fjerde lærer jevnlig arbeider mindre enn den tiden de er bundet på skolen. Det at det er så stor forskjell i arbeidsmengde stiller spørsmålet om rektorene er klar over hvor mye lærerne arbeider. Er det slik fordi rektorene synes det er greit at noen lærere arbeider så lite, mens andre lærere arbeider så mye over tid – eller vet ikke rektorene hvor mye lærerne arbeider? Det sies TALIS lite om.

Over halvparten av norske rektorer og lærere sier at lærervurderinger forekommer årlig eller oftere. Det som teller mest i den vurderingen er klasseledelse, elevadferd og relasjonen mellom lærer og elev. Elevvurderinger, elevenes prøveresultater, vurdering av klasserommet og innovativ praksis blir tatt mindre hensyn til. Nesten 90% av rektorene svarer at de vanligvis (eller alltid) bringer resultatene av lærervurderingene til læreren.

TALIS om bruk av elevresultater for å vurdere lærernes yrkespraksis

Rektorene inspiserer ikke elevenes arbeid i særlig stor grad. 22% sier at de gjør det ganske ofte, men ingen rektorer sier at de inspiserer elevenes arbeider svært ofte. Allikevel sier ca. 85% av rektorene at de oftest tar elevresultater for å utvikle skolens mål for opplæringen. Det tilsier at elevresultater i liten grad brukes til lærervurderinger. Hvilke elevresultater skolene utvikler skolens mål ut fra er vanskelig å vite, men det kan være rektorene sikter til de nasjonale prøvene.

¹⁰⁸ Lærernes arbeidsår er på 39 uker

TALIS om effektiv feedback på lærernes yrkespraksis

TALIS undersøker flere forhold ved effekten av feedback og styring av lærerne:

- Ca. 35% av rektorene sier at de alltid diskuterer virkemidler for å forbedre svakheter i lærerens undervisning med læreren, og like under 10% svarer at det alltid blir lagt strategier for å forbedre undervisningen til lærere som ikke presterer som ønsket.
- Nesten alle rektorene sier de er oppmerksomme på forstyrrende adferd i klassen. Over 90% av rektorene tar også ofte initiativ til å diskutere problemer lærerne har i klasserommene. Til sammenligning er det kun halvparten så mange av lærerne som mener rektor tar initiativ til å diskutere en lærers problem i klassen.
- Nesten 60% av lærerne melder at de mottar vurdering og/eller tilbakemelding fra rektor¹⁰⁹ på deres yrkespraksis årlig eller oftere. Videre sier de at elevrelasjoner, kollegasamarbeid, klasseledelse og elevadferd er de viktigste kriteriene for lærervurderingen.
- 25% av feedbacken lærerne fikk, opplevde lærerne var forslag til forbedringer på yrkespraksisen, mens 60% hadde fått en tilbakemelding på arbeidet, og tilbakemeldingen var så å si utelukkende god.
- Med tanke på feedbackens innhold så sier 60% av rektorene at de ofte gir lærerne råd om hvordan de kan forbedre sin undervisning. Kun ca. 8% av lærerne deler rektorenes oppfatning av hvor ofte rektorene gir feedback for å forbedre undervisningen deres.
- Mange av lærerne sier seg enige i at feedbacken de får er til hjelp for utviklingen av yrkespraksisen (ca. 55% litt enige og 20% svært enige), men også at de faktiske endringene allikevel er små.

Det som kanskje er mest oppsiktsvekkende er at lærerne ser ut til å ha oppfatning om at dårlig yrkespraksis blant lærerne over tid blir akseptert, at rektorer mangler effektive måter å kontrollere lærerne sine på og at dårlig lærerarbeid blir tatt tak i av ledelsen. Lærerne sier seg også i stor grad enige i at lærervurderingene som blir foretatt har liten innvirkning på hvordan de utfører sin yrkespraksis.

Til slutt nevnes det også at lærerne, når alt kommer til alt, er en tilfredse i jobben sin. Halvparten av lærerne er ”svært enige” i at de er fornøyde med jobben deres, som for øvrig er

¹⁰⁹ det kan være at det er andre skoleledere som har disse oppgavene ved skolen

mer enn andre land. Inkluderer man også de som er ”enige”, øker andelen som trives til litt over nitti prosent.

6. METODE

Da det ble startet å arbeide med denne oppgaven ønsket jeg å forske på skoleledelse, og hvordan rektor brukte *forventningsavklaring*, *tilbakemelding*, *veiledning* og *kontroll* til å forbedre lærernes praksis og sikre kvaliteten i skolen. Det var også det som ble inkludert i undersøkelsens intervjuguide, og ut fra det, oppgavens undersøkelse ble gjennomført¹¹⁰. Gjennom dette kapittelet vil det bli vist hvordan oppgaven endte opp slik den er i dag, med hovedfokus på de metodiske spørsmål¹¹¹.

Oppgavens utgangspunkt var å undersøke hvordan de fire forholdene (som etter hvert ble omdøpt til ”styring”) ble gjennomført i skolen i dag, hvordan det ble ønsket at forholdene ble gjennomført, og å kunne si noe om årsaker til og konsekvenser av det for skolen. Det vil si at det ikke var noen klar problemstilling da arbeidet med oppgaven ble påbegynt. Med en uklar problemstilling var det dermed gitt at problemstillingen var eksplorerende. Eksplorerende problemstillinger brukes først og fremst der man ønsker å komme frem til ny kunnskap. Ved å utforske og gå i dybden på fenomenet kan man undersøke hvilke variabler som kan være relevante for beskrive eller forklare fenomenet. De variablene kan igjen brukes til å lage nye teorier og nye hypoteser som kan testes.

Gjennom å arbeide med oppgaven oppdaget jeg at det var ganske store forskjeller mellom hvordan rektorene styrte lærerne før og hvordan synspunktene på hvordan styring kunne og burde gjennomføres nå er i endring. Jeg valgte derfor å lage to idealtypiske modeller inspirert av de ulike måtene å tenke styring av lærernes yrkespraksis på. Ved siden av å bruke idealtypene til å identifisere de viktigste synspunktene for rektors styring av lærere i empirien, ble det gitt noen årsaksforklaringer for hvorfor skolene kan ha de synspunktene på styring som de har.

Det var ingen ambisjoner om å gjennomføre en undersøkelse som skulle være statistisk generaliserende og å si noe om alle skoler. Til det var utvalget for lite. Jeg vil allikevel søke å lage en teoretisk generalisering av hva slags synspunkt på styring som finnes i skolen. I neste kapittel vil TALIS bli presentert, en stor undersøkelse som kan si noe om flere av de samme forholdene som oppgaven omhandler.

¹¹⁰ For intervjuguide, se vedlegg.

¹¹¹ Begrepene som brukes i dette kapittelet er hentet fra Jacobsen (2005)

Da jeg ønsket å gå i dybden av fenomenet styring og hva det kunne innebære ga det seg selv at jeg måtte velge blant intensive undersøkelsesdesign. Intensive design egner seg godt til å få en detaljert eller helhetlig forståelse. Dersom det hadde vært et mål å kartlegge omfang eller hyppighet for styring av lærere (som TALIS forsøker på), ville ekstensive design vært aktuelle.

Det kan argumenteres for at undersøkelsen kan plasseres under ulike typer intensive design: komparative case-studier og små-N-studier. Case-studier er studier som undersøker et fenomen i en spesifikk kontekst. I denne undersøkelsen vil tre skolars synspunkt på styring bli undersøkt. Forutsetningen for styring på de tre skolene er veldig like, og kan danne grunnlaget for komparativ case-studie av like caser. Empirien i neste kapittel vil også først bli presentert som caser, da synspunktene til de tre skolene vil bli presentert hver for seg. Etter en slik presentasjon vil empirien fra de tre skolene bli samlet og sammenlignet både med hverandre og med funn fra TALIS.

På den annen side er det hvilke synspunkt på fenomenet ”styring” som er under lupen. Fenomenet styring blir sett på fra tre skoler, men fenomenet kan sies å stå mer i sentrum enn skolene fenomenet oppstår i. Undersøkelser som i større grad ønsker å undersøke et fenomen fremfor å se på et spesielt sted eller kontekst et fenomen kan oppstå i, kalles små-N-studier. Undersøkelsen kan derfor også passe inn blant små små-N-studier.

Det er ingen veldig klare grenser mellom case-studier og små-N-studier, og denne undersøkelsen kan sies å bevege seg i krysningspunktet. Jeg vil allikevel si at fenomenet har en viktigere plass enn skolene, slik undersøkelsen bør plasseres blant små-N-studier fremfor komparative case-studier av like caser.

I alle tilfeller vil dataen fra oppgavens undersøkelse bli delvis ”triangulert” mot den ekstensive undersøkelsen TALIS. Ved å foreta en slik triangulering kan man i større grad generalisere funn fra små, kvalitative undersøkelser til større populasjoner. Da det er vanskelig å vite nøyaktig hvordan alt av begreper i TALIS skal tolkes, er det vanskelig å vite nøyaktig hva TALIS sier om oppgavens undersøkelse. Allikevel kan TALIS brukes til å si noe om tendensene, og i den forstand vil TALIS kunne brukes som et supplement til

undersøkelsen, selv om den ikke vil være spesielt god til å generalisere egne funn til en større populasjon.

Problemstillingen kan sies å være beskrivende, med noen forklarende trekk. Den søker å beskrive rektorenes og lærernes oppfatning av hvordan styring gjennomføres og hvordan de ønsker at styring bør gjennomføres. I tillegg vil det bli sett noe på årsaksforklaringer til hvorfor skolene har de synspunktene på styring som de har.

I den deskriptive delen av undersøkelsen har det blitt foretatt en tverrsnittstudie av hvordan styringen ble gjennomført, og ønsket gjennomført, på det tidspunktet undersøkelsen ble foretatt. I så måte har ikke undersøkelsen hatt som mål å skulle si noe om utviklingen i hvordan skolene selv har sett på styring, selv om styring i skolen er et fenomen som har vært og er i endring. I løpet av undersøkelsen kom det imidlertid frem informasjon om hvordan et par av skolene har blitt styrt tidligere. Man kan derfor si at undersøkelsens tverrsnittstudie også har retrospektive egenskaper som vil bli brukt til å si noe om utviklingen av synspunktene på styring i skolene.

En tverrsnittstudie er ikke optimal for å si noe om kausalitet. Gjennom å se på hvilke teorier som kan forklare et fenomen, er det allikevel mulig. I teorikapittelet ble blant annet det vist til noen mulige teoretiske forklaringer til hvorfor skolene kan ha de synspunkt på styring som de har i dag. Slike teorier, som blant annet beskriver og forklarer mekanismer, er ingen absolutte sannheter, men kan brukes til å anta kausale sammenhenger. Det vil ikke være helt sikkert at A fører til B, og det vil heller ikke være helt sikkert at B skjer på grunn av A. Teoriene kan brukes til å si noe om sannsynlige sammenhenger, men uten å undersøke et fenomen over tid er det vanskelig å si noe ”sikkert” om sammenhengene. Teorien i denne oppgaven forsøker å si noe om de sannsynlige sammenhengene om hvordan virkeligheten kan (beskrives og) forklares.

6.1 Metodevalg

Det er to hovedtilnærminger til samfunnsvitenskapelige undersøkelsesopplegg, og det er kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Kvantitativ tilnærming vil generelt sett si at man har en klar problemstilling der man ønsker å undersøke hyppigheten av et fenomen med mål om å generalisere utstrekningen av fenomenet til en større populasjon. Kvalitativ tilnærming vil

generelt si at man har en uklar problemstilling der man vil undersøke hvordan fenomen blir oppfattet, beskrevet og/eller fortolket.

Dersom jeg skulle benyttet meg av en kvantitativ tilnærming måtte jeg først hatt en klar problemstilling der variablene var kjent på forhånd. Hadde jeg vært klar over variablene kunne jeg forsøkt å si noe mer generaliserende om skolenes synspunkt. Det er det TALIS forsøkte. Der ønsket man å se på hvor ofte fenomener forekom og generalisere ut fra forekomstene. Problemet med TALIS, som også kan være gjeldende for andre kvantitative undersøkelser, er at det ikke alltid er like lett å vite hvordan begrepene skal forstås. Det er heller ikke godt å vite nøyaktig hva de som lagd undersøkelsen, eller undersøkelsens respondenter, la i begrepene som er brukt.

Jeg var først og fremst ute etter å oppdage hvordan lærere og rektorer selv opplevde og ønsket styring av lærernes yrkespraksis. Dersom variablene hadde vært lagd ferdig før undersøkelsen ville det vært vanskelig å få fatt på rektorene og lærernes egne synspunkt, opplevelser, beskrivelser og nyanseringer på styringen. Ved å la rektorene og lærerne selv komme med egne beskrivelser, bidro det til å gi en mer helhetlig og dyptgående informasjon om deres egne synspunkt. Da var det de selv som vektla det de syntes var viktigst og mest vesentlig. Kvantitative metoder egner seg best der man ønsker å samle inn kvantitative data, altså data som kan måles eller telles med tall. Rektorene og lærernes beskrivelser av egne synspunkt og oppfatninger lot seg vanskelig fange opp ved hjelp av tall. Det de kom med var meningsfylte ord og setninger, som er det som kjennetegner kvalitative data. Jeg valgte derfor den kvalitative tilnærmingen.

Det er allikevel ikke bare fordeler med den kvalitative undersøkelsen. En ulempe er at man ikke kan generalisere funnene til en større populasjon med stor gyldighet. Nå vil TALIS bli brukt til å sette undersøkelsen i en litt større sammenheng, men da TALIS har lav begrepsgyldighet, vil den ikke danne grunnlaget for en gyldig generalisering. Det jeg i løpet av arbeidet oppdaget at var den største ulempen med min kvalitative undersøkelse var at den var for fleksibel. Det er bra at man kan tilpasse oppgaven til det man finner i undersøkelsene. Men da undersøkelsen var veldig bred og tok for seg veldig mange aspekter, var det vanskelig og tidkrevende å avgrense og velge hvilken teori og empiri som skulle brukes i oppgaven. Dersom jeg hadde foretatt en større avgrensing på forhånd, ville det kunne bidratt til å spare en del arbeid i etterkant. Jeg burde derfor ha startet noe ”smalere” enn det jeg gjorde.

Allikevel har jeg gjennom undersøkelsen fått mye mer kunnskap om rektors styring av yrkespraksis, og fått større innsikt hva det vil innebære. Det å skaffe ny kunnskap er nettopp det kvalitative undersøkelsene er godt egnet til å gjøre.

Det er ulike metoder man kan bruke for å gjennomføre kvalitative undersøkelser. Observasjon, dokumentundersøkelser, gruppeintervju og individuelle intervju er eksempler på metoder å samle inn kvalitative data på. Observasjon ble ikke slo jeg raskt fra meg som metode, da jeg anså at det ville ta for lang tid å samle relevant informasjon. De andre metodene ble derimot vurdert sterkere.

Dokumentundersøkelser er først og fremst å undersøke sekundærdata. Sekundærdata vil si data som er samlet inn av andre enn forskeren. Det kan være tekster eller undersøkelser av andre. I denne oppgaven benytter jeg meg til en viss grad av TALIS som sekundærdata for å se egen undersøkelse i lys av en større sammenheng og kontekst. TALIS som sekundærdata kan også regnes som kvantitative data, samlet inn gjennom kvantitativ undersøkelse. Selv om TALIS baserer seg på kvantitative data, så er ikke fremstillingen utelukkende kvantitativ. Det vil si at rådataen fra undersøkelsene som ble foretatt i forbindelse med TALIS er bearbeidet og presentert gjennom TALIS-rapporten. Den bearbeidelsen og presentasjonen kan ha ført til at dataen som blir presentert i TALIS-rapporten har blitt manipulert for at forfatterne vil få frem egne poeng. Det kan hende at andre analyser av rådataene ville ført til andre konklusjoner. Dét, sammen med andre årsaker nevnt tidligere, er grunnen til at TALIS kun vil bli brukt til å vise til tendensene til skolers synspunkt på styring.

Valget for innsamlingsmetode av primærdataene, altså dataen som først og fremst vil bli brukt til å belyse problemstillingen, sto da mellom gruppeintervju og individuelle intervju. Gruppeintervju ble vurdert sterkt. Ved gruppeintervju ville jeg kunne komme frem til flere beskrivelser og nyanser enn ved det individuelle intervjuet, ved at flere respondenter deltok i undersøkelsen. For å kunne gi et nyansert bilde av styringen på skolene, ønsket jeg å intervjuer minst en lærerrepresentant og rektor ved hver skole. Det å foreta gruppeintervju med flere rektorer samtidig anså jeg som usannsynlig da det ville være vanskelig å koordinere. Det å sette rektor på skolen sammen med en gruppe lærere anså jeg som uheldig da det kunne føre til at lærerne vegret seg for å si alt de hadde å si med rektor som vitne. For å unngå det problemet kunne rektor blitt intervjuet alene og et utvalg av lærerne ved skolen intervjuet som

gruppe. Det ble lenge holdt åpent som et alternativ for hvordan å gjennomføre undersøkelsen, men det var for få lærerrespondenter som ønsket å delta på undersøkelsen til at det var hensiktsmessig. Det var en av grunnene til at det individuelle intervjuet ble valgt.

Det individuelle intervjuet ble imidlertid ikke bare valgt på grunn av praktiske årsaker, det er flere argumenter for at det også var den beste metoden til å samle inn relevant data. Det var den enkelte rektors og lærers synspunkt på styring som jeg var ute etter. Det kan være det hadde kommet inn flere innspill gjennom gruppeintervjuer, men gjennom å prate med respondentene ansikt-til-ansikt kunne det gi en dypere forståelse og bruke mer tid på å avklare den enkeltes synspunkt på styring. Ved å gjennomføre individuelle intervjuer var også faren mindre for at respondentene skulle kunne la seg påvirke av andre forhold som kunne ført til at de ga uriktige opplysninger enn synspunktene de egentlig hadde. Det ble lagt opp til et nokså åpent intervju da jeg hadde et ønske om at lærerne selv skulle få definere mye av begrepsgyldigheten og -innholdet.

6.2 Utvalg av enheter

Da jeg skulle velge ut undersøkelsesenheter bestemte jeg meg å finne *respondenter* til undersøkelsen, altså personer med direkte kjennskap til styring av lærere, fremfor *informanter*. Forskjellen er at informanter ikke har inngående eller direkte kjennskap til temaet som undersøkes. De andre aktørene som kanskje har mest med skolen å gjøre, utenom lærere og rektorer, kan sies å være elever, foreldre, assistenter og skoleeier. Rent hypotetisk kunne noen av disse fungert som informanter, men de ville på ingen måte kunne gitt så mye og god informasjon om temaet som lærerne og rektorene. Det var også lite sannsynlig at de kunne tilført mye tilleggsinformasjon som ville vært veldig relevant. Dermed falt valget utelukkende på respondenter i form av lærere og rektorer.

Det som var viktigst for valg av respondenter, var at de kom fra flere skoler. I tillegg var det viktig å få minst to respondenter fra hver skole, og at en av respondentene var rektor. Valg av respondenter var først og fremst basert på hvem jeg håpet ville gi god informasjon om temaet, men ved å intervjuer både en lærer og rektor, håpet jeg å få belyst skolens synspunkt fra ulike vinkler. I utgangspunktet kunne alle rektorer og lærere vært relevante, men det kan være sannsynlig at nyansatte ikke hadde fått et inntrykk av hvordan synspunktene på styring ved

skolen var. Dermed var det også ønskelig at respondentene hadde arbeidet ved skolen i minst et par år. Utover det tenkte jeg at valget av respondenter kunne være tilfeldig.

Da jeg ønsket å se på flere skoler, syntes jeg det ville være greit å kun se på skoler i samme kommune. Det ville gjøre sammenligningsgrunnlaget bedre, da eventuelle rammer kommunen hadde lagt på rektors styring av lærere ville være lik for alle skolene. Det ville dermed være færre ”ytre faktorer” som kunne forklare eventuelle likheter eller forskjeller mellom synspunktene skolene hadde.

For å finne respondenter tok jeg kontakt med alle rektorene i kommunen pr. e-post. Jeg ba om et møte med rektor der jeg kunne diskutere mulighetene for å intervju dem og deres lærere. I den samme e-posten redegjorde jeg for hva undersøkelsen skulle handle om, i håp om at rektorene ville synes temaet var interessant og dermed øke sannsynligheten for at rektorene/skolene ville delta.

En annen grunn til å skrive om hva undersøkelsen skulle omhandle var å ivareta et av de etiske aspektene som er gjeldende ved å gjennomføre undersøkelser, nemlig det å gi potensielle respondenter tilstrekkelig informasjon. Tilstrekkelig informasjon vil si å gi greie ut om hovedformålet med undersøkelsen og hvordan intervjuene skulle brukes. I brevet inneholdt derfor informasjon om at formålet for undersøkelsen skulle være å diskutere rektors styring av lærere, og at resultatene skulle brukes i masteroppgave i organisasjon og ledelse. Det etiske idealet er riktignok å gi full informasjon til potensielle respondenter, der fordeler og ulemper ved å delta i undersøkelsen blir avklart. Det anses riktignok som et utopisk ideal, dermed anses tilstrekkelig informasjon være god nok informasjon.

Andre etiske aspekter som bør ivaretas i undersøkelser er i hvilken grad respondentenes privatliv blir truet. Informasjonen som ville bli innhentet gjennom undersøkelsen kan ikke kalles fryktelig sensitiv eller privat. Det ville være enkeltpersoners oppfatning av styring, og ønsker i forhold til styring som ble avslørt. Allikevel kan det ha vært slik at noen av lærerne ville vegret å uttale seg, dersom informasjonen om svarene deres var enkle å få tak i. Jeg valgte derfor å anonymisere undersøkelsen slik at det skulle være vanskeligere å kjenne igjen respondentene. Det ble det også informert om i brevet med invitasjonen om å delta i undersøkelsen.

Dessverre var det kun én lærerrespondent ved to av skolene i undersøkelsen. De vil være lette å kjenne igjen for de som kjenner igjen skolene og vet hvilke som stilte som respondenter. De vil være i samme bås som rektorene, som også vil være lette å kjenne igjen for de som kjenner igjen den virkelige skolen ut fra skolene i oppgaven. Skolenavnene i oppgaven er også anonymisert, og jeg velger også å la kommunen være ukjent. Det bidrar til å sikre respondentenes og skolenes privatliv, og det har ingen betydning for oppgaven om det er kjent informasjon eller ei. Det vil dermed kun være de som leser oppgaven og samtidig har kjennskap til skolene og hvem som stilte som respondenter, som vil ha mulighet til å vite hvem respondentene egentlig er.

Jeg antok også at respondentene både hadde kompetanse til å frivillig avgjøre om de ville delta på undersøkelsen eller ikke, at de forsto rammene og konsekvensene for undersøkelsen og at det var de selv som hadde takket ja på forespørselen om å delta i undersøkelsen. I starten av selve intervjuene gikk jeg også raskt gjennom det undersøkelsen skulle handle om og i hvilken sammenheng det skulle brukes. Jeg forsøkte på den måten å forsikre meg om at kravet om at respondentene deltok etter kravet om informert samtykke¹¹² og at deres rett til privatliv ble ivaretatt.

6.3 Undersøkelsens validitet og reliabilitet

En undersøkelses validitet vil si hvor gyldig den er, og det skiller mellom intern gyldighet og ekstern gyldighet. Intern gyldighet vil være om dataen som er samlet inn og konklusjonene som er trukket, kan sies å være riktige. Ekstern gyldighet vil si om funnene fra denne undersøkelsen vil kunne generaliseres enten til en større populasjon eller til teorier/hypoteser. Undersøkelsens reliabilitet vil si i hvilken grad dataene som er samlet inn kan sies å være pålitelige og sanne, eller om respondentene kan ha blitt utsatt for påvirkning som kan ført til at de kan ha avgitt gale data.

Det er flere måter man kan sjekke om man har ivaretatt den interne gyldigheten, selv om det kan være vanskelig å vite om de beskrivelsene man samler inn kan sies å intersubjektive. Intersubjektivitet vil si at flere personer vil være (subjektivt) enige i at noe er riktig. Det er et mer rimelig krav til å vise at noe er rett og ”sant”, fremfor å skulle kreve at man skal påvise

¹¹² Informert samtykke består av begrepene kompetanse, frivillighet, full/tilstrekkelig informasjon og forståelse

objektive sannheter. Av samme grunn er det også vanskelig å si at gyldigheten er sann, men man kan si om den er styrket eller svekket.

I løpet av undersøkelsen ble svarene respondenten kom med kontrollert med respondenten selv. Underveis i løpet av intervjuene kunne jeg gjenta det respondenten hadde svart med egne ord, for å se om jeg hadde forstått responsen slik det var ment. Det ble ikke gjort med all informasjon som respondentene kom med, kun der jeg var usikker på om jeg hadde oppfattet respondenten korrekt. Den formen for respondentvalidering bidro til å sikre begrepsgyldigheten, altså at respondenten og jeg var enige i hva de ulike begrepene brukt i intervjuet innebar.

Andre måter å kontrollere den interne gyldigheten, er ved å kontrollere den opp mot annen teori, empiri og/eller fagfolk. Empirien i undersøkelsen har blitt diskutert med andre som har vært eller er skoleledere og lærere. I tillegg blir empirien sett i lyst av TALIS. Det var ifølge skolefolk ingen oppsiktsvekkende resultater de stilte seg tvilende til at var riktige. TALIS skilte seg på noen områder litt fra egne funn, og det vil bli kommentert nærmere i neste kapittel.

Det å være kritisk til kildene kan være en tredje måte å validere undersøkelsen på. Det vil si om respondentene har vært de mest relevante undersøkelsesenheter for å belyse problemstillingen. Det ville vært vanskelig å finne mer relevante personer med større nærhet til problemstillingen enn rektorene. Det er vanskelig å si om jeg har fått tak i ”de riktige” lærerne. Lærerne vil alle være relevante da de også vil være nærme problemstillingen. Men det kan være at jeg hadde fått flere svar og nyanser ved å foreta gruppeintervjuer hvor jeg kunne fått innspill fra flere lærere. I så måte kan det være at jeg ikke har fått frem alle relevante data om temaet. Det vil ikke si at jeg mener informasjonen respondentene i denne oppgaven har gitt gal informasjon, det vil si at informasjonen kanskje kunne vært større og mer nyansert gjennom gruppeintervjuer eller flere lærerrespondenter.

Det er heller ingen spesiell grunn til å tro at svarene som ble gitt er gale fordi de vegret seg for å komme med relevant informasjon. Det kan være rektorene ønsket å gi et ”penere” bilde av sannheten enn det som var tilfellet, men jeg syntes rektorene og lærernes svar var påfallende like på hvordan de opplevde hvordan styring foregikk på skolene. En årsak til at jeg ønsket å

få både en lærer og rektor som respondent fra samme skole, var også for å forsøke å sikre nyansert data fra ulike ståsted fra samme skole.

Intervjuene var ellers nokså åpne, og det var liten styring av intervjuet fra min side. Det var først og fremst en samtale om styring, og jeg hadde noen få spørsmål/stikkord for å vinkle samtalen inn på de relevante områdene. Jeg var i utgangspunktet ute etter å få deres (lærernes og rektorenes) opplevelse av styring i skolehverdagen, og eventuelle ønsker de hadde for at styringen skulle forekomme på andre måter. Jeg ønsket heller ikke å ”tvinge” respondentene til å ha formeninger om noe de egentlig ikke hadde formeninger om. Dersom de eksempelvis ikke ønsket noe annerledes, så var det fullstendig greit. Skulle jeg presset de på det, kunne de funnet på ønsker de egentlig ikke hadde. Svarene de kom med kan derfor sies å ha kommet nokså uoppfordret.

Det er også mulig å validere mot kategoriseringen og sammenhenger. Kategoriseringen har blitt noe endret underveis, og den endringen har ikke forårsaket endringer i dataen. I forhold til å validere ut fra sammenhenger så kom ikke respondentene med mange mulige årsaksforklaringer. De kom hovedsakelig med beskrivelser av sine synspunkt på hvordan de oppfattet virkeligheten og hvordan de ønsket virkeligheten skulle se ut. Derfor har det liten grunn til å validere sammenhenger i deres årsaksforklaringer. Det kan være annen teori kunne blitt brukt til å si noe om årsakssammenhengene til empirien (som eksempelvis annen teori til å forklare hvorfor synspunktene er som de er), uten at det nødvendigvis ville gjort egne årsaksforslag uriktige og gale.

I utgangspunktet ble undersøkelsen foretatt det jeg trodde var ganske sent i undersøkelsesprosessen. Da jeg i etterkant av undersøkelsen har endret en del på vinkling og teori, kan det sies at undersøkelsen ble gjennomført tidligere enn først antatt. Undersøkelsene ble også gjennomført både med opptaker og notater, i et forsøk på å sikre at jeg beholdt rådataene i sin opprinnelige form.

Ekstern gyldighet kan være relevant i to sammenhenger, ved å bruke funnene til å danne teorier/hypoteser eller generalisere funnene til en større populasjon. I denne oppgaven vil empirien først og fremst bli brukt til å beskrive synspunkt som finnes på rektors styring av læreres yrkespraksis, og litt om hva som kan være årsaker til det. TALIS vil bli brukt for å belyse egne funn, selv om det blant annet på grunn av manglende begrepsgyldighet er

vanskelig å bruke TALIS til å generalisere egne funn til en større populasjon. Da begrensningene ved å bruke TALIS i oppgaven allerede er diskutert, går det ikke nærmere inn på det her.

Det er spesielt to forhold som kan påvirke undersøkelsens reliabilitet, og det er intervju effekt og kontekst effekt. Intervju effekt er hvordan måten intervjuene blir gjennomført på, relasjonen mellom intervjuer og respondent og adferd i løpet av intervjuet, kan ha påvirket respondentenes svar. Intervjuene foregikk stort sett ved at jeg stilte spørsmål og lyttet og tidvis kontrollerte om jeg hadde forstått respondenten rett. Jeg kom også med avklarende eller gravende spørsmål underveis. Jeg tror jeg i liten grad oppførte meg på en måte som skal ha påvirket respondentene stort, i tillegg til at respondenten og jeg brukte litt tid underveis til å avklare og få felles forståelse for begrepene som ble brukt.

Jeg har imidlertid en personlig relasjon til et par av lærerne som var respondenter i undersøkelsen. Det kan tenkes at det påvirket svarene de kom med. De kan ha hatt større tillitt og trygghet til meg slik at de ga mer informasjon under intervjuet enn hadde gjort om de ikke kjente meg. Det kan også være at de satt inne med informasjon fordi de var redde for at informasjon de kom med ville hatt en negativ påvirkning på den eksisterende relasjonen mellom oss. Det er vanskelig å vite hvilken effekt det har hatt, eller om vesentlig informasjon er utelatt. Slik jeg opplevde det, var det verken mer, mindre eller annerledes informasjon som kom frem gjennom de intervjuene, men det kan være at jeg også var for påvirket av relasjonen til å legge merke til det. I tillegg var det ikke noe press fra min side om at de måtte delta, de fikk tilbudet på lik linje som resten av lærerne, som de takket ja til. Jeg ser allikevel ikke bort fra at de kan ha følt at de måtte delta, selv om jeg forsøkte å gjøre det klart at det var helt greit om de valgte å la være å delta. Lærerne det er snakk om er Silje ved Nordskolen og lærerespondenten ved Østskolen.

En annen måte empiriens reliabilitet kan ha blitt påvirket, er gjennom kontekst effekten. Det vil si i hvilken sammenheng og setting intervjuene ble foretatt. Intervjuene ble gjennomført i en naturlig setting ved at de ble gjennomført på skolene respondentene arbeidet, i i arbeidstiden og de var planlagte. De fikk selv avgjøre tid og sted for intervjuene, og dersom de hadde ønsket andre steder eller tider for intervjuene, hadde jeg vært åpen for det. Intervjuene ble gjennomført uten mulighet for at noen overhørte. Det er vanskelig å se at

andre kontekster å holde intervjuene i skulle fremkallet andre eller bedre svar fra respondentene.

Respondentenes synspunkt skal inkludere både deres opplevelse av hvordan styring gjennomføres og hvordan de ønsker at styring skal gjennomføres. I analysedelen i neste kapittel er det flere forhold der det ikke spesifikt står om hvordan respondentene ønsker styring skal gjennomføres. Det skal forstås som at det er samsvar mellom ønskene og gjennomføringen. Respondentenes ønsker vil først og fremst bli nevnt der de ønsket at gjennomføringen skulle foregå annerledes enn den gjorde.

Respondentenes ønsker om hvordan styring skal gjennomføres skal også ses i lys av den skolen de arbeider på. Det kan være at de ikke har tenkt gjennom eller opplevd andre måter at styring kan gjennomføres på. Dersom de hadde arbeidet på skoler med store forskjeller i hvordan styring ble gjennomført, kan de ha hatt klarere preferanser om hvordan de synes styring skulle gjennomføres. Det kan også være at lærere som arbeider ved skolene kan ha flere og andre synspunkt om styringen enn det som kommer frem her, men at de som hadde slike synspunkt valgte å takke nei til undersøkelsen. Da det først og fremst er fenomenet som står i sentrum, er det greit at ikke alle nyanser om synspunkt som eksisterer om styringen på skolene blir inkludert.

Til slutt må det også sies at mine egne forutsetninger kan ha påvirket undersøkelsen og oppgaven som helhet. Jeg er selv utdannet adjunkt og har noen års erfaring fra å jobbe som adjunkt i skolen, men det er noen få år siden sist. Jeg har derfor konkrete erfaringer og opplevelser av rektors styring av skoler selv. Derfor har jeg en del oppfatninger og fordommer om temaet som kan påvirke resultatene. Da jeg har vært klar over dette, har jeg forsøkt å kun ta hensyn til respondentenes synspunkt gjennom oppgaven, og jeg har også forsøkt å gjøre analysen så objektiv og nøytral som mulig.

7. PRESENTASJON OG ANALYSE

I dette kapitlet vil funnene fra oppgavens undersøkelse bli presentert og analysert mot modellene på styring. Presentasjonen og analysen vil først bli gjennomgått for de tre skolene ut fra de idealtypiske modellene, med unntak av bruken av elevresultater, som vil bli sett på for seg i kapittel 7.4.

Funnene fra oppgavens undersøkelse vil deretter bli analysert i lys av funn fra TALIS som kan bidra til å si noe ytterligere om hvilke synspunkt skolene har på rektors styring av lærernes yrkespraksis. Kapitlet avsluttes med å se på hvilke synspunkt som finnes i skolen.

7.1 Sørskolen

Rektors føringer på hvordan lærerne utøver sin yrkespraksis

Rektor på Sørskolen fortalte at lærerne for fem år siden uttrykte ønske om at skolen i større grad skulle ha en felles plan for hvordan skolen skulle drives. Det var mange ulike syn på hvordan lærerne skulle/burde arbeide, og mange hadde følelsen av at man ikke fikk en ensartet retning på det man drev med. Lærerrespondenten ved Sørskolen sa at noe av årsaken var fordi lærerne følte at kollegenes arbeid ikke holdt spesielt høy kvalitet, eller at kollegers arbeidsmetoder sto i kontrast til deres egen. Det kunne være at kollegenes arbeidsmetoder var gode, men at de var dårlige i kombinasjon med egne pedagogiske opplegg. Dermed opplevde de at den totale kvaliteten på undervisningen ikke ble så god som de ønsket. Den største grunnen var riktignok at de følte at de savnet en større fellesskapsfølelse om hvordan man arbeidet som en skole med mål om å oppnå gode resultater for elevene. Rektor og lærerne kom, gjennom diskusjon, frem til et konkret pedagogisk opplegg de ville følge, og ble enige om at alle ansatte (rektor, lærere, assistenter) skulle følge det opplegget.

Lærerne ønsket da at det skulle legges føringer på lærerne for å heve bunnivået på undervisningskvaliteten. De håpet også at det skulle bidra til å skape en mer integrert skolekultur for hvilke normer og verdier som skulle ligge til grunn for lærernes valg av arbeidsmetoder. Man kan si at rektors føringer på lærernes yrkespraksis ble gjennomført i tråd med den tradisjonelle modellen, men at de ønsket å tilnærme seg den moderne modellen.

Det var et stort og bredt flertall som var enige i at de ville ha sterkere føringer på lærernes yrkespraksis, men det var noen få lærere som var skeptiske. Ifølge lærerrespondenten (som ikke var skeptisk) var de først og fremst skeptiske til at autonomien skulle bli innskrenket.

I tillegg til at lærerne mente at den totale undervisningskvaliteten elevene opplevde ville bli bedre ved å legge sterkere føringer, kan det også virke som om lærerne opplevde den store metodefriheten som et problem. Ikke nødvendigvis at de ble usikre på hvordan de ønsket at de skulle gjennomføre undervisningen, men usikre på hvordan de skulle forholde seg til resten av undervisningspersonalet på skolen. Det å ha klare rammer for hvordan man ønsker å arbeide på skolen kan bidra til å skape legitimitet for lærernes faglige avgjørelser, og det gjelder ikke bare ovenfor foresatte, elever og andre aktører, men også ovenfor kolleger. Dersom enkelte av lærerne ville veilede eller korrigere arbeidsmetodene til en kollega, så ville de ha større legitimitet til det, dersom hvordan lærerne skulle arbeide var avklart på forhånd.

Det felles pedagogiske opplegget de valgte fokuserte mye på læringsstiler og læringsintelligenser, og omhandlet ikke bare konkrete undervisningsopplegg i fagene (som det var en del av), men det var også andre prinsipper som skulle være felles. Et eksempel på det kan være at på starten av dagen måtte elevene stille opp utenfor klasserommet og håndhilse på læreren på vei inn i klasserommet.

Det undervises fortsatt i dag etter det samme pedagogiske opplegget, og lærerrespondenten hadde inntrykk av at alle lærerne nå var fornøyde med det, selv om det var uenighet i starten. Det er i alle fall ingen av lærerne som ytrer dissens om det nå.

På Sørskolen har de dermed gjennomgått en endringsprosess til både at det skulle legges føringer på hvordan lærerne skulle utøve sin yrkespraksis, og de har skapt en felles skolekultur. Med tanke på føringer til lærernes yrkespraksis, har de dermed beveget seg fra den tradisjonelle modellen mot den moderne modellen. Ifølge både lærerrespondenten og rektor har det vært veldig få problemer i løpet av endringsprosessen. Rektor og lærere fant frem til det pedagogiske opplegget de ønsket å bruke i fellesskap. Det kan ha sørget for at det opplegget de bestemte seg for var i samsvar med de profesjonelle og faglige overbevisningene til lærerne. Det kan ha bidratt til å gjøre endringsprosessen gikk bedre enn det ellers kunne gått. Dersom de hadde valgt et annet opplegg som var basert på forskning, men som ikke var i tråd med de faglige overbevisningene lærerne allerede hadde, kunne det ha ført til større

konflikter. Det kunne muligens ført til at det ble dannet subkulturer blant lærerne som ville ha store motsetninger til hovedkulturen (resten av personalet) og at de aktivt ville motarbeidet hverandre og hatt pågående konflikter.

At det ble så små konflikter ved endringene tyder på at det kan ha vært færre motsetninger mellom subkulturene på Sørskolen enn de i utgangspunktet trodde. Da de klarte å finne et pedagogisk opplegg som de i så stor grad klarte å enes om, kan det tyde på at de grunnleggende normene og verdiene for hvordan de ønsket å utøve læreryrket i stor grad var like hos flertallet av lærerne, uten at de var klar over det. Ved å ta diskusjonen om hvordan de ønsket det skulle arbeides ved skolen, oppdaget de at de hadde likere syn på hvordan de ønsket å drive skole enn det de var klar over.

Sørskolen valgte et konkret pedagogisk opplegg. For undervise etter det opplegget fant de en ekstern pedagog og kursholder i det opplegget som kunne lære opp personalet. Ikke bare rektor og lærerne, men også assistenter og andre. Én til to ganger årlig har lærerne kurs med den eksterne kursholderen som gir lærerne faglig påfyll i forhold til det pedagogiske opplegget.

Alle nyansatte lærere må også læres opp og delta på kurs så raskt som mulig etter de har blitt ansatt. Det gjøres ingen forskjell på om læreren har lang fartstid som lærer eller er nyutdannet. Alle nyansatte må kurses. Inntil de blir kurset (det kan være det ikke vil være mulig å gjennomføre kurs før skolestart) blir nyansatte tildelt en mentor/veileder ved skolen. Det skal bidra til å trene opp de nyansatte til å arbeide etter det pedagogiske opplegget.

Gjennom å kurse hele personalet i det samme pedagogiske opplegget år etter år, av samme eksterne pedagog, sørger man også for å kontinuerlig sosialisere lærerne til å fortsette i samme spor, og eventuelt kunne få svar på hvordan å løse utfordringer de møter underveis. På den måten de kan kanskje veie opp for noe av ”metodetapet” som kan skje ved at man avgrenser hvilke metoder lærerne skal arbeide etter.

Selv om metodefriheten er snevret inn, later det til at lærerne i stor grad ikke har opplevd den minskede autonomien som et problem. Det var snarere for mye autonomi som var problemet. De føler at de står sterkere i læreryrket siden de nå står samlet om hvordan skolen skal drives, og at de skaper en felles og god front, både ovenfor elever, foresatte og andre.

Lærerrespondenten sa også at det er mye enklere å samarbeide både på team og på tvers av team. Det er også mye enklere å nå gi hverandre feedback og støtte.

Rektor skulle gjerne sett at hele kommunen gikk sammen om å delta på det samme kurset slik at kommunen kunne samarbeidet mer om pedagogisk opplegg, men hun hadde verken klart å overtale sine rektorkolleger i kommunen eller kommunen. I tillegg til at skolene kunne samarbeidet mer og drevet erfaringsbasert utvikling på tvers av skolene, mente rektor at skolene kunne spart penger på å dra på kurs sammen. Det ser derfor ut til at mens lærerne ønsket en mer felles skolekultur innad på skolen, så ønsker rektor ved Sørskolen at skolekulturen innad i kommunen skal bli mer integrert.

Det at de nå har synspunkt på rektors føringer på yrkespraksisen som er i tråd med den moderne modellen, gjør at lærernes arbeid i stor grad standardiseres av normer. Det bidrar også i skolens utviklingsarbeid. Alle skolene i undersøkelsen har ca. halvannen klokke time i uka som er satt av til utviklingstid. På Sørskolen tar de møtene ofte utgangspunkt i konkrete undervisningssituasjoner som de diskuterer ut fra det felles pedagogiske opplegget. I og med at alle er inneforstått med metodene, og at alle skal arbeide ut fra de, vil hele personalet kunne komme med innspill og alle vil kunne dra nytte av diskusjonene.

Kontroll av lærernes yrkespraksis

Rektor på Sørskolen innrømmet at hun synes det er vanskelig å holde oversikt og vite nøyaktig hva lærerne driver med. Selv om hun synes det er vanskelig prøver hun allikevel å gjøre litt forskjellig for å kunne hente informasjon.

En av de tingene hun gjør er å invitere seg selv til klasserommene. Hun sier fra på forhånd når hun kommer. Hun blir kanskje ikke hele timen, men hun blir værende litt, og får da et inntrykk av hvordan lærerne arbeider i klasserommet. I tillegg prøver hun å være oppmerksom når hun beveger seg rundt på skolen. Nå som det sjelden undervises med lukkede klasseromsdører, kan hun få et inntrykk av det som skjer i klasserommene bare ved å være i gangen utenfor. Lærerrespondenten sa også at rektor foretok klasseromsobservasjoner, men syntes det forekom veldig sjelden.

Rektor sier altså fra på forhånd når hun skal foreta klasseromsobservasjoner, men ikke når hun beveger seg rundt på skolen og er oppmerksom på lydene fra klasserommene. Det å

overvåke hva lærerne gjør kan bidra til å svekke tillitsforholdet mellom lærerne og rektor. Ved å skulle si fra på forhånd, kan det bidra til å redusere faren for at lærerne skal tvile på at rektor har tillit til lærerjobben som gjøres. Gjennom å avtale besøkene på forhånd, vil lærerne få greie på hensikten til besøket, slik at de ikke trenger å bli engstelige for at rektor skal sjekke om de gjør en dårlig jobb. Det kan naturligvis være det som er hensikten med besøket, eller uansett se hvordan lærerne utøver yrkespraksisen, men det går an å allikevel berolige og la lærerne vende seg til tanken om at de skal bli observert på forhånd.

Det å si fra om besøket kan også gjøre at lærerne forbereder seg spesielt til timen rektor kommer på besøk og da gjennomfører undervisningstimen på andre måter enn slik de vanligvis gjør. Rektor vil kunne ende opp med kun å se lærerne på sitt beste, og ikke få et godt inntrykk av hvordan læreren er til vanlig. Inntrykket som kommer ved et avtalt klassebesøk kan muligens rettes opp noe ved å observere fra gangen, eller gjennom annen informasjon om lærernes arbeid. Rektor ga ikke inntrykk av å ”luske” i gangen for å observere lærernes arbeid, hun gikk heller litt saktere gjennom gangen da hun var på vei fra A til B.

Det finnes dermed fordeler og ulemper ved både å si fra, og å la være å si fra om klasseromsobservasjoner på forhånd. Lærerrespondenten syntes ikke det var noe spesielt problem at rektor sa fra på forhånd, og trodde det uansett ikke ville være veldig stor forskjell på lærernes prestasjoner om rektor sa fra eller ikke. Dersom elevene bare skulle ha lesetime, så kanskje de valgte å gjøre noe litt mer aktivt hvis rektor kom på besøk, eller sa fra til rektor at det var en kjedelig time å observere, og foreslo hun kom en annen time isteden. Lærerrespondenten mente eventuelle forskjeller først og fremst ville dreie seg om slike ting, og at ikke at kvaliteten på læreren ville bli fryktelig annerledes om rektor sa fra eller ikke.

Hyppigheten av direkte observasjon ser ut til å forekomme så sjelden at det er vanskelig å si at kontrollen foregår nokså likt som i den tradisjonelle modellen. Lærerrespondenten uttrykte ei heller noe spesielt ønske om at kontrollen skulle være spesielt annerledes. Rektor skulle gjerne observert lærerne sine mer, men synes ikke hun hadde mer tid å bruke på det.

Rektors feedback på lærernes yrkespraksis

Lærerrespondenten sa at de sjelden fikk feedback fra rektor. Det kunne være noe på medarbeidersamtalene og noe uformell tilbakemelding i ulike sammenhenger, men det var

nokså sjelden og ikke satt i system. Rektor mente også at det forekom ganske lite feedback fra henne. De hadde riktignok satt kollegaveiledning i system, ved at utvalgte lærere (nesten) ukentlig presenterte et undervisningsopplegg i utviklingstida som de diskuterte og ga tilbakemelding på. Selv om rektor var til stede, så var det stort sett lærerne som sto for tilbakemelding og veiledning. Det kan argumenteres for at rektor står bak, siden det er hun som har bestemt at utviklingstiden skal brukes slik, men det blir ikke det samme som at rektor gir feedback. Det latet heller ikke til at lærerrespondenten hadde spesielle ønsker eller behov for å få mer feedback fra rektor. Da det er vanskelig å se at feedback fra rektor overhodet forekom i noen særlig grad, er det meningsløst å se hvorvidt den var effektiv. Feedback på Sørskolen må dermed også plasseres nærmere den tradisjonelle modellen¹¹³.

7.2 Østskolen

Rektors føringer på hvordan lærerne utøver sin yrkespraksis

På Østskolen har de et felles pedagogisk grunnsyn, men de har ikke felles pedagogiske opplegg. Det var altså da noen prinsipper lærerne hadde blitt enige om at skulle ligge til grunn for undervisningen, men ingen konkrete opplegg eller metoder. Det rektoren på Østskolen påpekte var at hun forventet at lærerne hadde god kompetanse og visste hva som var god undervisning av ulike elevgrupper.

Rektor kunne videre fortelle at hun var veldig skeptisk til å skulle legge sterkere føringer på lærernes yrkespraksis. Hun var av den oppfatningen at lærerne på skolen hadde ulike kompetanseområder som de var spesielt opptatt og interessert i. Det var blant annet en lærer som var spesielt interessert i å bruke naturen i undervisningen og samtidig hadde mye kompetanse om dette. Hun mente at det var en stor styrke for både elevene og resten av kollegiet. Den læreren kunne ta med seg ulike elevgrupper ut i naturen og bruke ”uteskolen” som klasserom, og dermed gi elevene et undervisningstilbud som ga noe mer og annerledes enn det som var mest typisk. Det bidro til at kollegiet som helhet hadde en bredere kompetanse og at man kunne bruke den kompetansen til å tilpasse undervisningen i større grad til de enkelte elevene. Hun trodde videre at lærerne ikke ønsket sterkere føringer.

¹¹³ Det minnes om at det er rektors feedback som blir diskutert, og det tilsynelatende var god feedback mellom kollegaene på alle skolene.

Lærerrespondenten ved Østskolen hadde de samme inntrykkene som rektor. Han opplevde at de hadde bred kompetanse på skolen, og at lærerne ikke ønsket sterkere føringer, han ønsket det i alle fall ikke. De mente begge det var en stilltiende enighet om hvor de ønsket å komme med undervisningen på skolen, men at det samtidig var stor aksept for å utføre arbeidet, og å nå de generelle målene på ulike måter. Lærerrespondenten har spesiell kompetanse i å arbeide med elever som trenger spesiell oppfølging, og har også en stor interesse av det. Stillingen hans er også utformet slik at han i hovedsak arbeider med spesialundervisning. Han var i så måte også en ressurs for resten av lærerne som gjerne gikk til han for tips i forhold til undervisning av elever med særskilte behov.

Østskolens synspunkt på føringer på lærernes yrkespraksis kan se ut til å ligge nærme den tradisjonelle metoden. De har riktignok blitt enige om noen felles pedagogiske prinsipper de skal arbeide ut fra, men i forhold til hvilke metoder de valgte å bruke, ser det ut til at de har stor metodefrihet. Det ser også ut til at rektor i stor grad har tillit til lærerutdanningen og stoler på at lærernes kompetanse er utviklet tilstrekkelig der.

Fremfor å forsøke å styre alle lærerne til en felles skolekultur for hvilke arbeidsmetoder som skulle brukes, var det mer ønskelig å ha ulike subkulturer som hadde sine spesielle interesser og kompetanse. Det var riktignok slik at de ikke ønsket at subkulturene skulle være i konflikt med hverandre, men tanken var at ulikheten ville bidra til å gi elevene et bredere undervisningstilbud.

Det å dyrke individualiteten på den måten bidro også til at lærerne hadde en stor grad av autonomi, noe rektor syntes var veldig viktig å fokusere på. Hun opplevde det slik at lærerne som fikk lov til å bruke sine egne interesser i undervisningen også trivdes bedre og hadde mer overskudd til elevene.

Lærerrespondenten opplevde det i alle fall slik at han var veldig godt fornøyd med graden av autonomi han hadde ovenfor måten han underviste elevene med spesielle behov. Han klarte ikke å forestille seg at han ville trives på noenlunde samme måte dersom han skulle bli pålagt å arbeide annerledes enn det han gjorde. Han trodde det hadde en sammenheng med at han underviste på den måten han mente var best. Da han ikke visste om noen bedre måter å undervise elever med særskilte behov på, så syntes han det hadde vært uheldig å bruke (potensielt) dårligere undervisningsmetoder.

Østskolens fokus på det individuelle og det uttrykte ønske om at lærerne skal ha stor autonomi, både fra rektor og lærer, tilsier at de ligger nær den tradisjonelle modellen for føringer på lærernes yrkespraksis. Lærerne ble ikke sosialisert til å bli like, men til å bli ulike og få frem det unike ved lærerne. De mente allikevel at de hadde en felles ”hovedkultur”, og at ulike subkulturer på hvordan å drive skolen ikke var i motsetning til hverandre.

Kontroll av lærernes yrkespraksis

Østskolens rektor kunne også fortelle at hun noen få ganger hadde muligheten til å observere lærerne i arbeid, og at hun også plukket opp noe om hvordan det sto til med lærerne og klassene ved å bevege seg i gangene på skolen. I den grad hun ville foreta klasseromsobservasjoner, pleide hun ikke å si fra på forhånd.

Utover det, pratet rektor en del om hvordan hun gikk gjennom lærernes planer og brev til elever og foresatte. Hver uke sendte lærerne brev med elevene hjem til foreldrene. Brevene kunne inneholde hva elevene skulle ha i lekser og hva elevene skulle lære i løpet av den neste uka. Dersom det var andre spesielle hendelser som skulle skje, eller hadde skjedd, ble det også informert om i brevet. Det kunne eksempelvis også stå noe om at elevene hadde vært spesielt flinke til å jobbe godt i timene den uka, eller kanskje det sto at det hadde vært problemer med mye forstyrrende adferd i timene, og at foreldrene ble oppfordret til å ta opp det med elevene. Brevene ble både sendt med elevene hjem, og lagt inn på den digitale læringsplattformen som skolen brukte. De brukte læringsplattformen stort sett utelukkende til akkurat det. Ved å lese gjennom de brevene, kunne rektor se hva de ulike klassene holdt på med fra uke til uke. Da visste hun noe om hva som foregikk, både av positiv og negativ karakter i klassene, og eventuelt kunne ta tak i det ved behov. Den korrespondansen med hjemmene var ikke noe rektor krevde av lærerne for at hun skulle kontrollere arbeidet deres. Det var et middel lærerne selv valgte for å gjøre skole-hjem-samarbeidet best mulig. Da lærerne allerede skrev slike brev, syntes rektor at hun like gjerne kunne bruke den informasjonen til å holde seg oppdatert om lærerne, klassene og elevene. Rektoren på Østskolen var den eneste som sa at hun brukte mye tid på å gå gjennom slik korrespondanse mellom lærerne og hjemmene.

Det hun også prøvde å gjøre ganske ofte var å delta på lærernes teammøter. Det hendte at disse var lagt til nokså samme tid, men da deltok hun kanskje halvparten av tiden på det ene

og resten på det andre, eller gikk annenhver gang. Det kunne variere etter (enten hennes eller teamets) ønsker og behov. Gjennom det fikk hun ikke oversikt over hvordan lærernes yrkesmetoder ble gjennomført og fungerte i praksis, men hun fikk oversikt over hva lærerne var opptatt av, hva de hadde problemer med og hva som foregikk i klassene. Hun syntes det var en ganske god og ressurseffektiv måte å bli bedre kjent med lærerne og klassene og å få generell innsikt om hva som foregikk på skolen.

Det å delta på teammøtene ga henne også en mulighet til å være tilgjengelig for spørsmål som lærerne måtte ha også. Det at hun var tilgjengelig for lærerne var generelt viktig for henne, men teammøtene var da en arena hvor hun var spesielt tilgjengelig for lærerne.

Lærerrespondenten ved Østskolen hadde opplevelsen av at rektor var nokså godt oppdatert om hvordan han utførte sin yrkespraksis, selv om han ikke helt visste hvordan hun var det, utover det han fortalte selv. Han fortalte rektor ofte om hva han gjorde og hva som foregikk i hans yrkeshverdag. Da han var involvert med flere elever fra ulike klasser, så han antok at kanskje de andre lærerne fortalte rektor litt om hvordan de mente han utførte hans yrkespraksis.

Rektorene på alle tre skolene sa også at de fikk en del annenhåndsinformasjon. Det var stadig at kolleger, elever og foresatte pratet om (de andre) lærerne i samtale med rektor. Rektorene mente alle at de var kritiske til slik informasjon og tok hensyn til hvem som sa hva. Rektorene på Østskolen og Sørskolen kunne også fortelle at de prøvde å delta på noen foreldremøter med alle foreldrene til en elevgruppe. Der kunne det også komme frem informasjon om lærerne og klassene som kunne vær relevant for rektor.

Rektor ved Østskolen foretar lite klasseromsobservasjon, men klarer tilsynelatende å holde seg nokså oppdatert om hvordan de ulike lærerne gjennomfører sin yrkespraksis allikevel. Det at hun oppsøker situasjoner for å få informasjon om lærernes praksis trekker kontrollen mot den moderne modellen, men det at hun ikke observerer den faktiske undervisningen trekker mot den tradisjonelle modellen. Det kan derfor sies at Østskolens synspunkt på kontroll ligger nokså midt mellom den moderne og tradisjonelle idealtypen.

Rektors feedback på lærernes yrkespraksis

Lærerrespondenten uttalte først: ”ingen tilbakemelding er god tilbakemelding.” Det vil si at dersom han ikke fikk høre noe om sitt eget arbeid, så antok han at han gjorde en jobb som rektor var fornøyd med. Han anså allikevel seg selv som en person som likte å få mye tilbakemelding, så han sørget for å få feedback, dersom han følte behov for feedback. Det gjorde han ved å oppsøke rektor og fortelle arbeid han mente han hadde utført på en god måte. Det fikk han ofte bekreftelse fra rektor på. Det samme kunne også være gjeldende dersom han hadde behov om veiledning eller spørsmål. Da han i utgangspunktet arbeidet mest med elever med spesielle behov, og hadde mer erfaring med å arbeide med eksempelvis autister enn rektor, var det ikke alltid veldig mye veiledning å hente fra den kanten, men han visste det var en mulighet. I forhold til andre aspekter av jobben hans, kunne det riktignok være det mye å hente av veiledning fra rektor. Uansett så tok stort sett han selv initiativ til å prate med rektor for å få den feedbacken han hadde behov for. Dersom kollegaene hans (eller andre arbeidstakere generelt) syntes de fikk for lite feedback, så syntes han at de i større grad burde følge hans eksempel eller si klarere fra at de ønsket mer feedback.

Den formen å ”utløse” feedback på riktignok, mente han også hadde en klar ulempe, nemlig at lærerne ikke alltid selv ville vite når de hadde behov for feedback. Det kan hende at de var mer umotiverte og slitne eller trengte mer veiledning enn de var klar over, og at det da ville være uheldig dersom feedback kun skulle initieres av lærerne selv. Det vil være umulig å be om feedback på noe man ikke opplever man har behov for å få feedback på. Han var derfor helt tydelig på at feedbacken ikke bare burde komme på lærernes initiativ.

Rektor mente at hun ga en del feedback på teammøtene og uformelt i gangene, men hun ga også inntrykk av at feedbacken ikke nødvendigvis var en spontan reaksjon på undervisningen, siden hun sjelden observerte undervisningen. Feedbacken som ble gitt kan derfor sies å ikke være så effektiv som den ellers kunne vært.

Det ser ut til at Østskolen befinner seg nærmere den tradisjonelle modellen på kontroll. Rektor bruker riktignok ulike metoder på å oppdatere seg på hva lærerne gjør i klasserommet, men det å observere lærerne selv skjer i minimal grad.

7.3 Nordskolen

Rektors føringer på hvordan lærerne utøver sin yrkespraksis

Rektor på Nordskolen kunne fortelle at de ikke har noen klare forventninger til hvordan lærerne skal arbeide, og heller ingen veiledning av nyansatte lærere. Det var dermed ingen klar strategi eller plan for å sosialisere lærerne til å arbeide ut fra de samme normene og verdiene. Lærernes arbeid på Nordskolen kan dermed sies å bli koordinert ved hjelp av standardisering av kunnskap.

De hadde allikevel form for midlertidige føringer på hvordan lærerne skal utøve sin yrkespraksis. Da lærere kom tilbake fra kurs kunne det være at rektor ba den/de læreren/lærerne som deltatt om å ”undervise” kollegaene om det de hadde lært på kurset. Skolens utviklingstid ble gjerne brukt til det, spesielt dersom lærere hadde vært på kurs om temaer som kunne være relevant for de fleste andre lærerne. Lærerne som hadde vært på kurs presenterte da både formålet med kurset og noen konkrete metoder. Rektor forventet at alle lærerne selv testet de metodene som ble presentert, i sin egen undervisning. Det var kun krav til å prøve metodene i en til to uker. Tanken hans med det var at noen lærere, gjennom å prøve metodene selv, kanskje fant nye metoder de syntes var til hjelp i egen undervisning. Dersom de ikke syntes metodene var til hjelp, var det ikke noe krav om at de skulle fortsette å bruke kursmetodene utover en til to uker. Nokså ofte kunne kursene være fagrelaterte, så det var ikke snakk om at metodene da ville ”gjennomsyre” all undervisning i et par uker, men noen få skoletimer i løpet av et par uker.

Lærerrespondentene bekreftet at de måtte være med på å prøve nye ting, men de syntes de fikk for liten opplæring i det de skulle prøve. Dersom en lærer hadde vært på et to-dagers kurs, og skulle bruke skolens utviklingstid på maks halvannen time, sa det seg selv at de ikke ville få den samme forståelsen om metodene som kursdeltakerne. De opplevde det også slik at det derfor var vanskelig å ha motivasjon og entusiasme rundt å måtte implementere kursmetodene. Utover det syntes de det var en god ordning og de hadde plukket opp en del nyttige metoder de hadde brakt med seg i egen yrkespraksis videre.

Nordskolen ser ut til å være nærmest den tradisjonelle modellen i forhold til føringer på lærernes yrkespraksis. Det er ingen samlende plan for hvordan lærerne skal utøve sitt arbeid. Lærerne ser ikke ut til å ha noen normer og verdier som de mener skal eller bør være spesielt

styrende for de arbeidsmetodene lærerne bruker. På den annen side, så har rektor forventninger til at nye metoder skal prøves ut. Man kan ikke si at det er et forsøk på å lage felles normer og verdier for å styre lærerne, men kan ses som et forsøk på å sikre at lærerne er faglig og metodisk oppdaterte, og dermed også bruker forskningsbaserte kunnskapsmetoder.

Målet med et slikt system kan sies å bidra til å gi lærerne mer faglig ballast som de kan ta med seg videre i det daglige arbeidet. Det er opp til lærerne selv å velge om og hvordan de ønsker å benytte seg av den nye kunnskapen. Det er i utgangspunktet da stor autonomi, selv om den tidvis og midlertidig vil bli noe redusert.

Hvilke synspunkt på føringer på lærerne Nordskolen kan sies å ha, er også avhengig av hvordan det ønskes at føringene skal være og der var det litt ulike oppfatninger blant lærerne.

Silje var fornøyd med at det skulle være såpass stor grad av autonomi, og mente at det var det som passet henne best. Hun syntes lærerne skulle arbeide ut fra de beste metodene, men at det var viktig å la lærerne arbeide slik de selv ønsket å arbeide. Hun hadde ikke tro på at kvaliteten på undervisningen ville bli veldig mye bedre dersom man skulle tvunget lærerne til å jobbe etter spesielle metoder eller opplegg som de selv ikke følte seg komfortable med. Det ville samtidig ikke si at lærere som gjorde en dårlig jobb skulle få lov til å fortsette med det, men det at noen lærere kanskje ikke var flinke til å skulle undervise, trengte ikke gå ut over alle. Hun var positiv til å skulle teste nye metoder, som de hadde som vane nå. Det var stadig småting som kunne plukkes opp og implementeres i egen undervisning som kunne være nyttig, men ikke at det skulle være slik alltid. Silje synes også at argumentet om at alle måtte jobbe ut fra samme pedagogiske opplegg for å sikre kvaliteten på lærernes arbeid, var et dårlig argument. Det ville da være bedre å ta tak i de lærerne som ikke fungerte godt nok, og hjelpe de til å bli flinke lærere. Det å tvinge lærere til kanskje å måtte bruke andre metoder enn det som gjorde at de var gode lærere, og orket å stå i lærerjobben, syntes hun ikke var en spesielt god ide. Det mente hun ville kunne føre til at gode lærere ble dårlige.

Berit var i stor grad enig med Silje i forhold til at autonomi var viktig, men mente at ledelsen burde ha krav og forventninger til at lærerne skulle arbeide etter metoder som var forankret i forskning. Med det mente hun ikke at skolen skulle bli enige om noe felles pedagogisk syn, opplegg eller metoder, men at rektor sørget for at de metodene lærerne arbeidet etter var forskningsbaserte. Hun sa videre at hun syntes det var fint at lærere fikk lov til å dra på kurs,

og det var fint at kursdeltakere delte informasjon fra kursene i utviklingstiden i ettertid. Hun savnet riktignok at ledelsen brukte et filter på hva slags kurs lærerne skulle dra på, eller hva som skulle ”undervises” til resten av personalet i ettertid. Hun mente at noen av de kursene som lærere dro på, og som resten av lærerne måtte prøve metoder fra, ikke holdt spesielt god kvalitet eller kunne vise til at metodene var forskningsbaserte. Hun syntes det var overraskende at ikke ledelsen og kommunen i større grad sørget for å kvalitetssikre hvilke kurs som skulle tilbys, og hvilke kurs som skulle godtas for lærerne deres.

Marit var ikke fornøyd med graden av føringer fra rektor på lærernes yrkespraksis. Først av alt ønsket hun at ledelsen tok et mye sterkere grep for å lage en plan med hva slags pedagogikk man ønsket skolen skulle bedrive, og hvilke pedagogiske grunnsyn man ønsket at skolen skulle representere. Hun påpekte at det var positivt at lærerne fikk ta initiativ selv til å dra på kurs og at man var oppfordret å prøve ulike undervisningsmetoder. Hun savnet allikevel felles normer og verdier som skulle ligge til grunn for alle skolens lærere. Marit medga at det kunne føre til at noen av lærerne ville kunne føle seg overkjørt og at lærerne måtte gi opp litt av den autonomien de hadde i klasserommene i dag, men Marit syntes det ville være verdt det. Hun mente at dersom lærerne fikk være med på å avgjøre hva den pedagogiske grunntanken skulle være, så ville kanskje omstillingen gå lettere. Hun stilte også spørsmålet om dersom lærerne ikke ønsket å være sikre på at de gjorde en best mulig jobb for elevene, hvorfor ville de da være lærere?

Det første som kan sies er at de ulike synene viser til at det på Nordskolen er at det er et differensiert skolekultur med hensyn til hvilke føringer rektor skal pålegge lærernes yrkespraksis. Det at det er en differensiert skolekultur kan tas til inntekt for at Nordskolen ligger nærmere den tradisjonelle modellen. Silje ønsker det som ligner den tradisjonelle modellen, mens Marit ligger nær den moderne, og Berit kan sies å være et sted i mellom.

Kontroll av lærernes yrkespraksis

På Nordskolen har de også, som Sørskolen og Østskolen, åpne klasseromsdører og får inntrykk av lærerne på den måten, og inspektørene er tidvis på teammøtene. Det at inspektørene er innom teammøtene gjør at de har en lederrepresentant der, og på den måten informerer rektor om vesentlige forhold som kommer frem på teammøtene. Inspektørene har imidlertid ikke personal- eller resultatansvar, så deres rolle blir ikke omtalt videre her. Utover det var det få forskjeller mellom slik Nordskolen gjennomførte kontroll, og slik de andre

rektorene gjennomførte kontroll. Det var allikevel ett år det var annerledes kontroll og feedback på Nordskolen.

For tre år siden ga lærerne uttrykk for at de ikke følte at det arbeidet de gjorde ble sett og lagt merke til. Det var ikke et problem for alle lærerne, men flertallet syntes det hadde vært fint om rektor var mer opptatt av arbeidet lærerne gjorde.

Det tyder på at lærerne hadde behov for å bli sett, og å vite om rektor satte pris på det arbeidet de gjorde, eller om rektorene mente de burde utføre arbeidet. En ting var at kolleger, elever og foreldre så arbeidet deres og ga feedback, men de ønsket også å vite hva rektor synes.

Påfølgende skoleår fikk rektor ordnet ressursene slik at han satte seg selv inn som timelærer¹¹⁴. Han hadde kanskje 5-10 undervisningstimer i uka, over 3-4 uker på hvert trinn. I løpet av de ukene han var på hvert trinn arbeidet han sammen med alle lærerne på det trinnet. Ved å arbeide sammen med lærerne, i det samme klasserommet, fikk han mulighet til å se hvordan hver enkelt lærer arbeidet over tid. Det er sannsynlig at han da både fikk se ”gode” og ”dårlige” sider av lærerne, og fikk et godt inntrykk av lærernes yrkespraksis.

Rektor vedgikk at det ikke var alle lærerne som var veldig komfortable med det, spesielt ikke i begynnelsen. Silje og de andre lærerrespondentene mente at ikke alle lærerne ble helt komfortable med det i løpet av perioden det pågikk heller. De trodde det hadde mest å gjøre med at det var veldig uvant, og at det ga en følelse av å bli overvåket. Ikke at de nødvendigvis var redde for at de ikke hadde tillit, men de var usikre på hva rektor ville synes om deres undervisning. De visste dermed ikke helt hva slags feedback de ville få, og om kanskje rektors oppfatning av dem ville bli forverret (selv om de ikke visste utgangspunktet).

Etter en endt periode på de respektive klassetrinnene hadde rektor et møte med hver av lærerne på trinnet hvor han ga feedback på arbeidet lærerne hadde gjort. Lærerne fikk da både tilbakemelding på godt arbeid og eventuelle tips for å skulle gjøre det bedre. I bunn og grunn syntes både rektor og lærerne at det var en god måte å både gjennomføre kontroll og gi feedback på. De syntes kanskje ikke det var nødvendig at rektor var delaktig i fullt så stor

¹¹⁴ I gjennomgangen av hvordan kontrollen foregikk det skoleåret vil det både bli vist til kontroll og feedback samlet.

grad som akkurat i løpet av det året der, men at det allikevel var å foretrekke fremfor ingen ting.

Året etter var ressursene til skolen noe annerledes, så det var ikke mulig å fortsette på samme måte videre. Derfor er det i dag mye mer likt slik det var før man hadde det året, og slik det er på de andre skolene.

I løpet av det året kan Nordskolen sies å ha hatt synspunkt på kontroll av lærerne og feedback som har vært tett opptil den moderne modellen, i motsetning til den tradisjonelle modellen som kan sies å være regjerende igjen nå.

Berit og Silje hadde forståelse for at det ville være for ressurskrevende (spesielt med tanke på tid) for rektorene å skulle foreta klasseromsobservasjoner for å se hva lærerne holdt på med. De hadde heller ingen spesielle ønsker om at det skulle være like mye kontroll som den gang, selv om de kanskje syntes det kunne vært greit med noe mer enn det er i dag.

Marit derimot var uenig. Hun syntes det burde være en selvfølge at rektor er oppdatert på det lærerne gjør. Hun innså at det ville være ressurskrevende, men da måtte rektor delegert administrative oppgaver på inspektørene, eller så måtte inspektørene gis personal- og resultatansvar. Det bør etter hennes mening være et minimum at alle ledere, i skolen og andre steder, kontrollerer at medarbeiderne gjør arbeidet de blir betalt for, på en tilfredsstillende måte.

Både i forhold til hvordan kontroll gjennomføres i dag, og hvordan respondentene (utenom Marit) ønsker kontroll, må Nordskolen i dag sies å være nær den tradisjonelle modellen for kontroll av lærerne. Marit derimot, ligger tett opptil den moderne. Det peker igjen på at det er en differensiert skolekultur.

Rektors feedback på lærernes yrkespraksis

Feedback i dag på Nordskolen fungerer i stor grad slik som den gjør på de andre skolene. Berit og Silje syntes det var greit at rektor ikke lenger ga mye feedback, mens Marit syntes det burde være en selvfølge at rektor (eller noen andre i ledelsen) ga lærerne feedback på deres yrkespraksis.

Silje fortalte riktignok at det stadig vekk hendte at de fikk et klapp på skulderen eller en positiv kommentar når de hadde utført et arbeid bra. Det kunne komme spontant og tilfeldig, og samtidig være konkret. Det gjaldt nokså utelukkende tilbakemelding og ikke veiledning. Det kunne ofte gå på andre forhold enn det som går på undervisning, eksempelvis at man bidro positivt med innspill på møter eller i en eller annen sammenheng der rektor var til stede. Allikevel syntes Silje det bidro til at man følte at man ble sett og satt pris på av ledelsen.

Berit kunne også formidle at hun var overrasket over at hun aldri hadde fått noen ”negativ” feedback, kun utelukkende positiv. Hun kunne ikke en gang huske at hun hadde fått konstruktiv kritikk. Det syntes hun var litt underlig og kjedelig, for hun var ganske sikker på at hun hadde gjort noe som var kritikkverdig i årene hun hadde jobbet ved Nordskolen. Det var riktignok et inntrykk hun hadde med seg fra tidligere skoler også, at det virket som det var en form for ”snillisme” ved at man ikke skulle kunne være kritisere hverandre, selv ikke når det var godt ment. Hun mente selv at det kanskje kom som en følge av at det var stort fokus på å gi elevene positiv feedback og det dermed ble mer unaturlig å skulle gi negativ feedback på yrkespraksisen. Hun opplevde det allikevel som kjedelig da hun ville satt pris på både et litt mer nyansert syn og at de rundt henne, og spesielt rektor, kunne være litt mer direkte. Det er et typisk eksempel på at positiv feedback alene ikke nødvendigvis er positivt. Hadde den vært mer nyansert ville Berit oppfattet den som mer ærlig.

I forhold til feedback, ser det ut til at Nordskolen er nære den tradisjonelle modellen, igjen, i motsetning til Marit. Ut fra det Marit ønsker, så ser det ut til at hun hadde ansett det som en fordel dersom skolene hadde endret organisasjonsstrukturen fra profesjonelt byråkrati til direkte tilsyn.

7.4 Elevresultater

Både rektorene og lærerne fortalte at de i liten grad mente at elevresultater lå til grunn for lærervurderinger. Elevresultater ble allikevel brukt som et verktøy på skolene.

Lærerne selv bruker ulike kartleggingsprøver gjennomgående for å se hvordan elever ligger an faglig. Spesielt gjelder det basisfagene norsk, engelsk og matematikk hvor de undersøker elevenes måloppnåelse med henhold til mål fra Kunnskapsløftet. Blant annet gjennomføres det lesetester på elevene høst og vår for å vurdere elevenes utvikling i leseferdigheter. Dersom

enkeltelever hadde dårlig utvikling i lesehastighet/-forståelse, kan det bli satt inn tiltak for å prøve å øke utviklingen av elevenes leseferdigheter til et tilfredsstillende nivå. I så fall gikk ofte lærerne til rektor og fortalte om de ressursbehovene, med grunnlag i elevprestasjonene. Det var sjelden rektor tok initiativ selv til å undersøke slike prøver og tester. Elevresultater ble derfor brukt ved skolene, men ikke for å vurdere lærernes kvalitet.

Alle skolene er av kommunen pålagt å rapportere noen standardiserte tester. For barneskolene er det kartleggingsprøver på 2. trinn og nasjonale prøver på 5. trinn. Det er de resultatene kommunene vurderer skolene og rektorene på, og spesielt de nasjonale prøvene, da de blir offentliggjort.

Lærerne, spesielt ved Sørskolen og Nordskolen, fortalte at de fikk forventninger i forhold til nasjonale prøver. Rektorene ønsket og forventet gode resultater på de nasjonale prøvene. Det var også slik på Østskolen, men både rektor og lærerrespondent virket mer avslappet i forhold til prøveresultatene der. På Østskolen ble nasjonale prøver omtalt på lik linje som å prate om at elevene skal lære matematikk, altså en liten del av det som skjer på en skole. På Sør- og Nordskolen ble de nasjonale prøvene omtalt med en tilnærmet ærefrykt. Satt på spissen satt jeg med en følelse av at å få gode resultater på nasjonale prøver var viktigere enn fagene, i alle fall andre faglige resultater på 5. trinn.

Ifølge lærerne¹¹⁵ har rektor mye større forventninger i forhold til de nasjonale prøvene enn andre tester. Rektor på Sørskolen fortalte eksempelvis at hun forventet at lærerne skulle arbeide spesifikt med å trene opp elevene til å løse oppgaveformer som er like som de som brukes i nasjonale prøver. På Nordskolen kunne Silje fortelle at rektor hadde sagt at han forventet at resultatene på nasjonale prøver holdt seg på samme nivå eller økte, sammenlignet med året før.

Det å ha Sørskolens innstilling til de nasjonale prøvene, kan bidra til å gjøre testen viktigere enn pensum. Fremfor å arbeide vanlig med pensum, og bruke nasjonale prøver som et verktøy i forhold til det vanlige pensumet, så skal lærerne arbeide spesifikt for å trene opp elevene i å løse den type prøver. Lærerne på Nordskolen kunne også fortelle at de brukte tid på å trene opp elevene i å løse oppgaver som var like de som var basert på nasjonale prøver. Det

¹¹⁵ Igjen spesielt på Nord- og Sørskolen

foregikk ikke på noen av skolene gjennom hele skoleløpet, men spesielt undervisningen i starten av 5. trinn bar tydelige preg av det.

På Nordskolen fikk de beskjed om at det forventes at elevene gjør det minst like bra på nasjonale prøver som foregående år. Ved å stille slike forventninger tas det ikke hensyn til elevenes utgangspunkt. Lærerne syntes det kunne være litt slitsomt at det ble forventet like resultater av ulike elever, i tillegg til at de følte at det var lærerne som underviste på 5. trinn som først og fremst ble ansett som de ansvarlige for resultatene. Det kunne også være ganske ofte at elevene byttet lærere mellom 4. og 5. klassetrinn¹¹⁶. De som var lærerne på 5. trinn ble da sett som de ansvarlige for resultatene, selv om de kun hadde vært elevenes lærer i noen få uker. Dersom elevene skulle produsere dårligere resultater enn elevene året før, likte de ikke tanken på at de kanskje ble sett på som ansvarlige for det. I den forbindelse kan det sies at det er noe motsetning mellom uttalelsene. Lærerne føler ikke at rektor vurderer om de er gode eller dårlige lærere basert på nasjonale prøver, men allikevel ser det ut til at lærerne føler bryr seg om hvordan resultatene kan påvirke hvordan andre ser på dem som lærere. De ga riktignok ikke uttrykk for at det kunne være urettferdig ”andre veien” dersom elevene skulle produsere gode resultater.

Dersom det trenes mye på å løse oppgaver som tilsvarer nasjonale prøver så kan det bidra til at elevene blir målt på deres ferdigheter til å løse slike oppgaver, snarere enn at deres faktiske kunnskaper og kompetanse måles. I så måte vil nasjonale prøver fungere dårlig til å kartlegge elevenes faktiske ferdigheter, og vil ikke være et nyttig verktøy til å kartlegge elevenes ferdigheter.

Det var ingen av rektorene eller lærerne som uttrykte noe ønske om at elevresultater skulle brukes annerledes enn det gjør. Det kan tyde på at det i større grad er fokus på å gjøre lærerjobben bra (enn elevresultatene lærerjobben resulterer i) under parolen om at dersom lærerne gjør en god jobb, vil elevresultatene også komme.

Ut fra dette kan det sies at skolene, med tanke på kontroll og lærervurdering ved hjelp av elevprestasjoner, er nærmere den tradisjonelle modellen enn den moderne. Det kan avslutningsvis også nevnes at de samlede resultatene fra nasjonale prøver i 2010, viser at

¹¹⁶ Blant annet fordi det er en del førskolelærere i barneskolen som kun har undervisningskompetanse til og med 4. klassetrinn.

Sørskolen lå litt over landsgjennomsnittet, Nordskolens resultater ligger langt over landsgjennomsnittet, og Østskolen ligger så vidt over Sørskolen¹¹⁷. Alle skolene hadde positiv utvikling fra i fjor.

7.5 Oppgavens undersøkelse i lys av TALIS

Det har nå blitt vist til hvilke synspunkt på rektors styring av lærerne som finnes på de tre skolene i oppgavens undersøkelse. Her vil de synspunktene sammenlignes med funn fra TALIS. Det minnes om at resultatene ikke alltid vil være direkte sammenlignbare, at TALIS har lav begrepsgyldighet, slik at TALIS blir brukt til å fortelle om tendenser, ikke generalisering av egne funn. TALIS har heller ingen tall som direkte sier noe om hvordan lærerne eller rektorene ønsker at TALIS skal gjennomføres.

Rektors føringer på hvordan lærerne utøver sin yrkespraksis

De tre skolene har forskjellige synspunkt på hvilke føringer rektor legger, og bør legge, på lærernes yrkespraksis. Sørskolen legger mange og tydelige føringer, Østskolen har noen føringer, og Nordskolen har færrest føringer. Synspunktene til de tre lærerrespondentene på Nordskolen var likedan delt, mens lærerrespondentene fra Sør- og Østskolen ønsket å fortsette med føringene som var gjeldende på deres skoler.

Føringene gikk ut på å måtte ha et spesifikt pedagogisk grunnsyn som lærerne skulle arbeide ut fra, eller å arbeide ut fra mer konkrete pedagogiske opplegg/metoder som var felles for alle lærerne ved skolen. Det ble tatt som en selvfølge at lærerne på alle skolene ellers arbeidet målrettet ut fra de generelle målene i Kunnskapsløftet.

I TALIS svarer flertallet av lærere og rektorer at lærerne arbeider ut fra skolens mål. Hvilke av skolens mål det her refereres til er vanskelig å si. Det kan være elevenes mål som er redegjort i Kunnskapsløftet, og det kan være vage, uklare og umålbare mål, som at skolen har som mål å gi den enkelte elev best mulig opplæring på sitt nivå. Det kan også være klare mål for hvilke arbeidsmetoder lærerne skal arbeide ut fra på akkurat den skolen. Hvorvidt målarbeidet respondentene i TALIS refererer til kan sies å påvirke skolekultur og lærernes autonomi, er derfor umulig å si. Til det er begrepsavklaringen og -gyldigheten for lav.

¹¹⁷ Nasjonale prøver

Den eneste av de tre skolene som har en innkjøringsprosess eller mentorordning for nye lærere er Sørskolen. Sørskolen har til gjengjeld det for alle nyansatte, og ikke bare nyutdannede. Det å bare ha det for nyutdannede ser ut til å være mer utbredt i TALIS, men av de skolene som har det for alle nyansatte, er det 25% som har innkjøringsprosesser og 40% som har mentorordning. Det er ikke belegg for å tro at de skolene som har innkjøringsprosesser eller mentorordninger har sterkere føringer på hvordan lærerne skal arbeide, enn de skolene som ikke har det. På tross av at det ikke er belegg for det, kan det allikevel være sannsynlig. Ikke at tallene på skoler med rektorer som legger føringer på yrkespraksisen vil stemme overens med skoler som har en form for innkjøringsprosess eller mentorordning for nyansatte, men det kan være sannsynlig at den samme tendensen vil være til stede. Det at det er innkjøringsprosesser kan tyde på at skolene ønsker at lærerne skal arbeide etter spesifikke metoder. På samme måte kan det være usannsynlig at skoler som ikke har noen form for innkjøringsprosesser vil arbeide etter spesifikke metoder.

Det å trekke slike slutninger vil i bestefall være rimelig. Dersom man likevel velger å tolke TALIS slik, kan man si at tendensen er at under halvparten av norske rektorer legger så sterke føringer på lærernes yrkespraksis at det fordrer en form for opplegg for nyansatte. I så fall er vil det kunne sies at norske skoler ligger et stykke unna den moderne modellen for den styringsindeksen. Det later dermed til at tendensen er at det er store forskjeller i synspunktene på hvordan rektors føringer på lærernes yrkespraksis er. Ser man på Skole-Norge under ett kan man påstå at det er en differensiert oppfatning, på lik linje som skolekultur kan være differensiert.

Kontroll av lærernes yrkespraksis

De tre skolene i undersøkelsen faller alle nærmere den tradisjonelle enn den moderne med tanke på kontroll av lærerne, selv om Østskolens rektor tok en del grep for å undersøke hvordan lærerne fungerer. På Nordskolen hadde de det ene året hvor rektor ga seg selv undervisning på ulike trinn for å kunne kontrollere lærerne i tråd med den moderne modellen, men i dag er de tilbake til lav kontroll av lærerne.

TALIS viser til store forskjeller med tanke på hva lærerne rapporterer om kontroll og hva rektorene rapporterer om kontroll. En årsak til det kan være at rektorene ikke har rukket å kontrollere alle lærerne. Dersom rektor kontrollerer fem lærere i løpet av et skoleår, så kan rektor ha inntrykk av å ha kontrollert lærerne ofte. De fem lærerne kan også gi uttrykk for å ha

blitt kontrollert ofte. For de resterende tretti lærerne på skolen som ikke har blitt kontrollert derimot, så vil de fortelle at rektor ikke foretar kontroll.

Uansett ser det ut til at klasseromsobservasjoner forekommer veldig sjelden, både i oppgavens undersøkelse og i TALIS. Nesten halvparten av lærerne sier at rektor aldri foretar klasseromsobservasjoner. Ut fra det kan det være naturlig å anta at rektorene ikke har god førstehåndsinformasjon om hvordan lærerne utøver sin yrkespraksis. Det taler ei heller for at det er god kontroll når TALIS kan vise til store forskjeller i hvor mye lærerne arbeider. Ca. 25% av alle lærere som arbeider mindre enn de avtalefestede arbeidstimene lærerne er bundet til skolen i løpet av uka. Det er vanskelig å tro at rektorer, eller ledere generelt, hadde akseptert av én av fire medarbeidere jevnlig arbeider mindre enn de skal, dersom de hadde vært klar over det. Det til tross for at arbeidstid kan være på vei ut med tanke på hva som er viktig for lederne. Det er indikasjoner som viser at dagens ledere i større grad legger, og i fremtiden vil legge, vekt på den kvaliteten arbeidstakerne leverer, fremfor tiden de bruker på å levere den¹¹⁸.

Selv om det er liten kontroll, sier nesten alle rektorer at de forsikrer at lærerne arbeider i henhold til skolens mål for opplæringen og at de er oppmerksomme på forstyrrende adferd i klassene. Cirka to tredjedeler av lærerne er enige i at lærerne rektorene forsikrer at lærerne arbeider i henhold til skolens mål. Det vites heller ikke hvilke mål det snakkes om her, de generelle mål og/eller spesifikke mål for den enkelte skole. I denne konteksten trenger ikke det spille altfor stor rolle. Det som spiller en rolle er hvordan praktisk talt alle rektorer kan ha oversikt over både problemadferd i klassene og sikrer seg lærerne arbeider etter skolens mål, da de i veldig liten grad innhenter førstehåndsinformasjon om det som foregår i klasserommet. Det sier TALIS lite om, men det mest sannsynlige vil være at rektorene baserer seg mye på annenhåndsinformasjon.

Rektoren på Østskolen deltar eksempelvis på teammøter. Det kan være at hun der får et godt inntrykk av hvordan lærerne ønsker og planlegger å arbeide. Det kan også tenkes at lærerne på slike møter uttaler frustrasjoner over problemadferd i klassen, frustrasjoner over at undervisning ikke gikk som planlagt og lignende. I tillegg kan det være at foresatte er bekymret over problemadferd i deres barns klasse og tar opp det med rektor. Det å delta på

¹¹⁸ Bjørndal (2011)

teammøter kan derfor være en veldig god arena for rektorene å få informasjon om hvordan lærerne opplever deres egen yrkesadferd i klasserommet. Den informasjonen vil i stor grad være analysert og tolket av lærerne selv, og det kan være uheldig å kun basere seg på den informasjonen for å avgjøre om lærerne følger skolens mål eller ikke. Det vil kunne være en god og relevant kilde, men uten å støtte den opp med egne observasjoner, kan det gi et bilde som ikke rektor nødvendigvis ville vært enig i dersom rektor selv hadde sett hva som foregikk i klasserommet.

Det er derfor vanskelig å se at rektorene, gjennom ”kun” annenhåndsinformasjon, kan sikre at lærerne arbeider etter de mål skolen har. Det at de i stor grad baserer seg på annenhåndsinformasjon er en ting, men å ikke støtte det opp med førstehåndsinformasjon, kan bidra til å gi et misvisende inntrykk av hvordan lærerne arbeider. Nå er det noen rektorer i TALIS som henter førstehåndsinformasjon gjennom å observere lærerne i klasserommet, men det ser ut til å forekomme i veldig liten grad.

Det kan også være at TALIS-respondentene mener at man sikrer at lærerne arbeider etter skolens mål gjennom å arbeide i team slik at lærerne kontrollerer, observerer og veileder hverandre. Respondentene i TALIS kan ha tolket det at rektor sikrer lærernes arbeid gjennom å organisere lærerne i team. Det kan være en måte rektor indirekte sørger for at lærerne arbeider etter skolens mål. Det er vanskelig å vite nøyaktig hva TALIS spør om, og hva respondentene har svart på.

På den annen side mener over halvparten av rektorer og lærere at rektor vurderer lærerne årlig eller oftere. De mener også at det som først og fremst vurderes er klasseledelse, elevadferd og relasjon mellom lærer og elev. Rektorer vurderer altså lærernes ferdigheter i klasserommet, uten å i særlig grad observere lærernes yrkespraksis i klasserommet. Det er vanskelig å trekke andre konklusjoner enn at rektorene skaffer seg den informasjonen på andre måter enn gjennom observasjon. Det tilsier ikke at informasjon som de ikke har observert selv er dårlig, men informasjonen vil da til en viss grad være basert på fortellinger fra lærerne selv, elever, foresatte, kolleger eller andre.

Ut fra undersøkelsens empiri var kontroll av lærernes yrkespraksis klart nærmest den tradisjonelle modellen. Det samme kan TALIS si i forhold til klasseromsobservasjoner og å ha oversikt over hvor mye lærerne arbeider. Rektor og lærere i TALIS mener allikevel at

rektorene har tilstrekkelig informasjon om lærernes yrkespraksis til at de sørger for at lærerne arbeider etter skolens mål, og til at de har god oversikt over problemadferd i klassene. Det kan tyde på at det foregår mer kontroll enn det både oppgavens undersøkelse og TALIS har klart å fange opp, eller at rektor i veldig stor grad baserer styring av lærere på annenhåndsinformasjon.

Bruk av elevresultater for å vurdere lærernes yrkespraksis

Elevresultater blir i liten grad brukt til å vurdere lærernes yrkespraksis i undersøkelsens skoler. TALIS sier også at elevresultater i liten grad blir brukt til lærerevalueringer, og TALIS kan i tillegg fortelle at over tre fjerdedeler av rektorer ikke inspiserer elevenes arbeider. Allikevel sier 85% av rektorene at de ofte legger elevresultater til grunn for å utvikle skolens mål for opplæringen. Det kan virke som en stor motsetning at så få rektorer skal undersøke elevenes arbeider, mot at så mange rektorer bruker elevresultater som grunnlag av utarbeiding av skolens mål.

En årsak kan være at rektorene kan ha tolket elevarbeider og elevresultater annerledes. Eksempelvis kan elevarbeider være lekser og elevresultater kan være nasjonale prøver. Det er vanskelig å si. I tillegg er det igjen problemer med nøyaktig hva ”skolens mål” skal innebære. På undersøkelsens skoler hadde de mål om å gjøre det like bra eller bedre enn tidligere på nasjonale prøver. Det vil innebære at man tar elevresultater som grunnlag for å utvikle mål, ved at man har en målsetning om å bli bedre enn tidligere elevresultater. Det kan også være en måte respondentene i TALIS kan ha resonnert på, men det er igjen vanskelig å vite.

Det kan også være at rektorene ser resultatene fra nasjonale prøver og former skolens mål ut fra om skolens elever ser ut til å ligge i det øvre eller nedre resultatskalaen. Skoler som har tradisjon for å produsere svake elevresultater, bør ha andre målsetninger for å øke elevenes læringsutbytte enn skoler som har tradisjoner for å produsere sterke elevresultater. Nøyaktig hva TALIS spør om, og nøyaktig hva respondentene svarer, vites imidlertid ikke. Av undersøkelsens skoler kan det se ut til at Sørskolen kan ha opplevd det slik. De hadde dårligst resultater på nasjonale prøver i 2010, men har vist en positiv utvikling siden 2008. Det kan være at de av den grunn opplevde at de trengte fastere rammer for undervisningen og tydeligere planer, både for lærerne og elevene, for å bedre resultatene. Ikke at det kanskje var den eksplisitte grunnen, men at de i ønsket tydeligere rammer og føringer fordi de opplevde at slik skolen ble drevet, ikke førte til de ønskede resultatene. Nordskolen derimot, som generelt

sett har produsert høye resultater på nasjonale prøver, kan ha mindre behov for å stramme grepet om undervisningen, fordi de opplever at slik de arbeider fører til de ønskede elevresultatene.

Da det er få rektorer som inspiserer elevarbeider, vil det her falle mest naturlig å plassere skolene nærmere den tradisjonelle modellen. Det later da til at elevresultater i liten grad blir brukt til å vurdere lærerne i noe tilfelle. Det ser ut til at nasjonale prøver er den store indikatoren på om skoler er gode eller dårlige ifølge oppgavens undersøkelse, både ovenfor kommune, media, lokalsamfunn og andre ”ytre” aktører, men også med tanke på hvordan skolen, rektor og lærerne vurderer seg selv. TALIS derimot sier lite spesifikt om nasjonale prøver.

Effektiv feedback på lærernes yrkespraksis

Effektiv feedback forekom i liten grad i de tre skolene. Grunnen til at det ikke forekom oftere var antagelig ikke på grunn av vilje, men på grunn av at rektorene sjelden befant seg i situasjoner de kunne gi feedback på. Da rektor sjelden så lærerne utføre sin yrkespraksis, ville de ha lite grunnlag til å gi feedback.

TALIS har informasjon som kan si mer om tendensene ved feedback i norske skoler. Det mest interessante, som verken TALIS eller min undersøkelse gir noen fullgode svar på, er hvordan rektorene får grunnlaget til å gi lærerne feedback. En forutsetning for å gi effektiv feedback er at man trenger informasjon om det man skal gi feedback på. Tidligere i kapittelet er det vist til at rektorene i liten grad observerer lærerne i aksjon, samt ulike metoder rektorene kan få annenhåndsinformasjon på. Eksempler på det kan være deltakelse på teammøter, foreldremøter, åpne klasseromsdører, innspill fra kolleger, foresatte, elever og andre. Det kan være verdifulle arenaer og personer for å få nyanserte bilder av hvordan lærerne er, både i og utenfor klasserommet. Allikevel vil det i stor grad bygge på andres vurderinger og utsagn. Istedenfor at rektorene ser at en lærer gjør noe bra og kommenterer det direkte, vil rektor isteden måtte si: ”jeg hørte du hadde løst det problemet på en god måte, bra jobba!”. Det kan være effektiv feedback, så sant det er spontant, ærlig og i rimelig tid etter handlingen. Ut fra TALIS kan det virke som at det nettopp er annenhåndsinformasjon som i stor grad ligger til grunn for rektors feedback. Det ser ifølge TALIS ut til å forekomme mer feedback på lærernes yrkespraksis, enn det de klarer å hente inn av førstehåndsinformasjon om lærernes yrkespraksis.

Hver tredje rektor sier at de, dersom de oppdager lærere som ikke har en tilfredsstillende yrkespraksis, alltid diskuterer virkemidler for forbedring med den aktuelle læreren, og i få tilfeller lages det en utviklingsplan for læreren. Dette gjaldt de lærerne som ikke hadde tilfredsstillende yrkespraksis. Hvorvidt det dreier seg om lite tilfredsstillende yrkespraksis i et enkelttilfelle eller over tid, er ikke eksplisitt nevnt. I den grad det skal diskuteres virkemidler for forbedring (og ikke ”gis en korreksjon”) antar jeg at det er snakk om yrkespraksis over tid og ikke en enkeltepisode. TALIS sier dessverre ikke hvorfor rektorene ikke alltid diskuterer virkemidler dersom de har dårlige lærere, men en årsak kan være føyelige lærere som ikke våger å ta gripe inn i lærerens undervisningspraksis¹¹⁹.

Nesten alle rektorene sier de er oppmerksomme på problemadferd i klassene og nesten like mange sier de tar initiativ til å diskutere de problemene med lærerne. Igjen må det sies at måten rektorene blir oppmerksomme på problemadferd, antagelig vil være gjennom annen kontroll enn klasseromsobservasjon. Rektorene har nevnt at de nå, med åpne klasseromsdører kan få innblikk på nettopp slike ting ved å bevege seg i skolene, som kan forklare en del av hvordan de får informasjon om problemadferd, men sannsynligvis ikke alt. Rektoren på Østskolen deltok på teammøtene, og det vil kunne være en arena der problemadferd blir diskutert. Lærerrespondenten på Østskolen fortalte at han ofte selv tok initiativ til å prate med rektor ved eventuelle behov. Det vil riktignok si at læreren er den som tar initiativ til å ta få hjelp for problemadferden og ikke rektor. Nå var riktignok under halvparten av lærerne av den oppfatning at rektorene ofte tar initiativ til å diskutere problemadferden, så i hvor stor grad rektorene faktisk tar det initiativet er usikkert.

Av all feedback som ble gitt, sa lærerne i TALIS at ca. 25% av all feedback var veiledning og 60% var en positiv bedømmelse av arbeidet. Nesten to av tre rektorer sa imidlertid at de ga veiledning til forbedring av lærernes yrkespraksis ofte, mot at 8% av lærerne hadde den samme opplevelsen. Grunnen til den store forskjellen kan ha delvis samme årsak som over, angående kontroll, at rektorene gir kanskje ofte veiledning til noen, men ikke når ut til alle. Allikevel kan det være nokså liten tvil om at feedback, spesielt med tanke på veiledning, forekommer i nokså liten grad. Den veiledningen som kommer, mener lærerne fører til veldig små endringer, som altså ikke vil føre til en vesentlig forbedring av lærernes yrkespraksis.

¹¹⁹ Kultur for læring. St.meld. nr. 30 (2003-2004)

Rektorene i TALIS har generelt inntrykk av at deres feedback er mer virkningsfull enn det lærere opplever.

Feedbacken som forekommer kan ut fra TALIS sies å være generelt lite effektiv. Med tanke på at kontrollen også er lav, kan ikke det sies å være veldig overraskende. For at rektorer skal kunne gi effektiv feedback bør rektorene ha et godt innblikk i lærernes yrkespraksis. Rektorene bør også kjenne konteksten til yrkespraksisen. Med mindre rektorene kjenner konteksten vil det også være vanskelig å vite om lærerne har gjort en god jobb ovenfor akkurat de/den eleven/-e, og hvordan lærerne eventuelt burde gjort noe annerledes. Det kan være at rektorene ikke kjenner konteksten godt nok til å kunne gi en effektiv feedback.

Det kan være en lærer lager gode planer, og selv opplever at elevene responderer bra, men at yrkespraksisen som utøves er helt feil ovenfor akkurat de elevene, og at læringsutbyttet også er veldig svakt. Uten å kjenne til konteksten, i denne sammenheng elevenes forutsetninger, vil det dermed kunne virke som at læreren opptrer godt, og det er det inntrykket rektor får av lærerens yrkespraksis. Dersom rektor hadde observert elevene og læreren sammen, ville rektor kanskje sett at læreren bommet med opplegget til akkurat de elevene, og kunne bidratt til å bedre lærerens yrkespraksis på en effektiv måte gjennom veiledning.

Det kan også være at rektorene ikke lenger har den faglige ballasten som vil være nødvendig for å kunne gi effektiv feedback. Rektorene må også ha kompetansen selv til å kunne vite hva som er god undervisning ovenfor ulike elevgrupper, for både å vite om lærerne utfører arbeidet bra, og gi veiledning på metoder som kunne vært bedre. TALIS forteller ikke noe om hvor mange av rektorene som fortsatt underviser, eller hvor ofte rektorene har undervisning. Det kan være en del skoler som har hatt de samme rektorene som før Kunnskapsløftet kom. Både Sørskolen og Nordskolen har hatt sine rektorer i langt over ti år. Nå har de undervist noe fra tid til annen, men med unntak av det spesielle året på Nordskolen, har ikke rektorene hatt en stor grad av undervisning. I den grad rektorer har liten undervisning, kan de miste oversikt over hvordan det er å være lærer, i takt med at skolen utvikler seg. Det kan også være at da i meste fall en liten del av jobben består av undervisning, har ikke rektorer prioritert å holde seg veldig faglig oppdatert på det som skjer av forskning på pedagogiske metoder. Dersom rektorene hadde vært oppdaterte på det nyeste av pedagogiske metoder, kan det være naturlig å tro at skolene hadde vært flinkere til å implementere ny kunnskap også, fremfor lærerne er

blant de dårligste blant profesjonsyrkene til å bruke forskningsbasert kunnskap i yrkesutøvelsen.

Selv om rektorene har en oppfatning om at de gir nokså mye og effektiv feedback, ser det ut til at også feedback må sies å være tilnærmet lik den tradisjonelle modellen. Det er lite som tilsier at lærerne får særlig mye effektiv feedback.

Lærernes ønsker til styring

Tidligere¹²⁰ ble det påpekt at TALIS ikke sier noe om lærernes ønsker, og det derfor vil være vanskelig å bruke TALIS til å si noe om det. Det kan allikevel sies at dersom skoler styres på andre måter enn det lærerne ønsker, vil det kunne føre til at mange av lærerne er misfornøyde. Det kan være konflikter med differensiert skolekultur, for lite eller for mye autonomi enten for seg eller sine kolleger, det kan være for mye kontroll i form av overvåkning, for lite feedback og lignende. Dersom lærerne hadde vært sterkt uenige i hvordan skolene styres, kan det være nokså sannsynlig at en del lærere ville vært misfornøyde i jobben. Nå hadde imidlertid Marit sterke meninger om at skolen hennes burde styres annerledes enn slik den ble styrt. Hun ønsket at det skulle være en sterkere grad av styring, men hun var allikevel veldig fornøyd i jobben sin. På samme måte kan man si at dersom lærerne er misfornøyde i jobben, er det ikke dermed gitt at det er de forholdene som diskuteres her som er årsak til misnøyen. Jeg vil allikevel argumentere for at siden de aller fleste lærerne ser ut til å trives, så kan det være rimelig å anta at de fleste lærerne også er enige i slik styringen foregår. I alle fall enige nok til at det ikke skaper så store frustrasjoner som gjør at de ikke trives i arbeidet.

7.6 Synspunkt på rektors styring av lærernes yrkespraksis som finnes i skolen

Det første som kan sies om de synspunktene på rektors styring av lærernes yrkespraksis som finnes i skolen, er at det ikke er et klart og entydig synspunkt, men at de er differensierte

I oppgavens undersøkelse kom det frem store forskjeller i grad av føringer rektor la på lærernes yrkespraksis, og hva respondentene selv ønsket av føringer på yrkespraksisen. Føringene varierte fra å ha konkrete pedagogiske opplegg og metoder som skulle følges, til å

¹²⁰ Se starten innledningen av kapittel 7.5

ha noen felles verdier eller midlertidige metoder som skulle være styrende. Funnene fra TALIS er for uklare til å kunne kaste mer lys over hvor sterke føringer skoler generelt sett har, eller ønsker. Det kan samtidig bidra til å styrke oppfatningen om at det er store forskjeller i hvor sterke føringer rektorer legger på lærernes yrkespraksis.

Blant skolene i oppgavens undersøkelse, ser det i dag ut til at rektorene i liten grad kontrollerer lærerne ved hjelp av førstehåndsinformasjon. Det er liten grad av klasseromsobservasjoner. Det forekommer at rektorene observerer lærerne på ulike møter, leser gjennom planer lærerne utarbeider eller brev lærerne sender til foreldrene. Det kan bidra til å gi lærerne inntrykk av hvordan lærerne er som lærere, men ikke hvordan eksempelvis relasjonene mellom lærer og elever er, eller hvordan læreren fungerer i undervisningssituasjonen (som ifølge TALIS var det som ble mest vektlagt i lærervurderinger). Den førstehåndsinformasjonen som forekommer kan heller ikke sies å ta mye hensyn til konteksten informasjonen hentes inn i, til det ser den ut til å være for tilfeldig og overflattisk. Den slutning som kan trekkes av det er at den kontrollen som forekommer i stor grad er annenhåndsinformasjon. Den annenhåndsinformasjonen som rektorene i oppgavens undersøkelse sier at de får inn om hvordan lærerne utøver sin yrkespraksis, går på å få innspill fra andre lærere, elever, foresatte, andre aktører og lærerne selv. TALIS sier ikke noe om hvordan rektorene får annenhåndsinformasjon.

Elevresultater ser i liten grad til å være en del av vurderingen av lærernes yrkespraksis. Lærerne bruker elevresultater i det daglige arbeidet, men i den grad rektorene bruker elevresultater, ser det ut til å være resultatene fra de nasjonale prøvene. Der ønsker rektorene høye resultater, og selv om prøvene ikke blir brukt til å formelt vurdere lærerne, ser resultatene ut til å kunne påvirke selvfølelsen til både lærerne og rektorene. Lærerne arbeider konkret i å øve elevene til å løse oppgaver som er blitt brukt i nasjonale prøver. Resultatene fra de nasjonale prøvene blir riktignok brukt av kommunen (og samfunnet forøvrig) til å vurdere rektorene og skolene i oppgavens undersøkelse. Det kan bidra til å forklare hvorfor resultatene er viktig for skolene. Ifølge TALIS legger rektorer generelt liten vekt på elevresultater som grunnlag for å vurdere lærerne. Rektorene i TALIS legger allikevel mye vekt på elevresultater for å utarbeide skolens mål, på tross av at rektorene kun i veldig liten grad inspiserer elevenes arbeider. Det er imidlertid vanskelig å vite hvilke mål rektorene utarbeider, og hvilke elevresultater som brukes.

Effektiv feedback fra rektor ser ut til å forekomme i veldig liten grad på skolene i oppgavens undersøkelse. Det er noe uformell feedback i ulike settinger, men det er sjelden resultat av rektors observasjoner av lærernes arbeid. Det kan tyde på at feedback først og fremst blir gitt etter at rektorene har blitt fortalt om lærernes yrkespraksis fra andre. Ifølge TALIS ser tendensen også der ut til å være at feedbacken lærerne får er lite effektiv.

Styring kan påvirke lærernes trivsel, gjennom hvor vidt det er for mye eller for lite autonomi, feedback, kontroll og lignende. Marit var misfornøyd med slik skolen styres, men var allikevel fornøyd med å være lærer. På tross av det kan det være sannsynlig at dersom trenden hadde vært at lærerne var veldig uenige i hvordan rektor styrte deres yrkespraksis, ville lærerne mistrives. Tall fra TALIS viser at når alt kommer til alt, er lærerne fornøyd i læreryrket. Tendensen kan derfor sies at lærerne ønsker den samme styringen som foregår på skolene deres i dag, og at det er en grad av overensstemmelse mellom hvordan styring gjennomføres, og hvordan styring ønskes gjennomført.

Samlet sett ser det da ut til at skolenes synspunkt på rektors styring av lærernes yrkespraksis som ligger mye tettere opptil den tradisjonelle modellen enn den moderne. Den styringsindeksen der skolene ligger nærmest den moderne modellen, ser ut til å være føringer som legges for hvordan lærerne skal arbeide. Den indeksen skiller seg noe fra de andre ved at det kan sies å være det som krever minst ressurser, spesielt i form av tid, å gjennomføre. Synspunktene på styring som finnes i skolen kan generelt sett sies å ligge et stykke unna det de sentrale skolemyndigheter skulle ønske at de gjorde, selv om ikke skolemyndighetene ønsker styring som er identisk med den moderne modellen.

I den grad lærertrivsel skal tas til inntekt for at lærerne er fornøyd med dagens form for styring, er det ingen ønsker om at rektor skal styre lærernes yrkespraksis sterkere. I de tilfeller der endring ikke stemmer overens med profesjonelles faglige overbevisninger, kan det bidra til å skape konflikter eller at endringene bli ignorert. Hvis myndighetene derfor vil endre styringen, kan en holdningsendring være et godt sted å starte. Ved å endre holdningene til rektorer og lærere, vil selve endringene kunne gjennomføres på en effektiv måte, og kanskje etter ønske fra skolene selv.

Det kan også spørres om de sentrale skolemyndighetenes ønsker for rektors styring av lærere er utopiske. Rektorene har etter hvert et veldig stort ansvarsområde med veldig mange

arbeidsoppgaver. Det bildet meldingene til Stortinget tegner av hvordan de ønsker styring (slik det er definert her), kan minne om slik det kan være naturlig i organisasjoner som er strukturert som direkte tilsyn enn profesjonelle byråkrati. En rektor kan være alene med personal- og resultatansvar for eksempelvis 36 lærere og assistenter. Det kan fungere bra i et profesjonelt byråkrati, der det ikke er meningen at rektor skal styre lærerne i veldig stor grad. Lærerne og lærerteamene vil i et profesjonelt byråkrati i stor grad styre seg selv. Dersom rektorene i mye større grad skal styre de 36 lærerne, er det vanskelig å se at profesjonelt byråkrati er en egnet organisasjonsmodell til det. Dersom ledere skal styre sine medarbeidere i veldig stor grad, vil 36 lærere være tre ganger så mange som det kontrollspennet anbefaler som det maksimale antallet en leder kan ha tilsyn med. Nå mener kanskje ikke myndighetene at styringen skal foregå i fullt så sterk grad, at antallet lærere må være innenfor kontrollspennet for at det skal være mulig. Allikevel kan det å "tvinge" skoler til å omstrukturere seg slik at skolestrukturen er bedre egnet til sterk styring, være et annet grep myndighetene kan ta for at lærerne skal kunne styres på den måten de ønsker. Det vil kunne tilsi at personal- og resultatansvaret blir fordelt på flere skoleledere enn rektor, slik at det ikke først og fremst blir rektors oppgave å skulle styre lærerne. Det vil uansett si at forholdene vil ligge bedre til rette for at lærerne kan styres i en sterkere grad enn de ser ut til å styres i dag.

8. AVSLUTNING

I starten av oppgaven ble det vist til hvilke endringer skolen har stått ovenfor de siste årene. Noen av de endringene gjelder hvordan skolene ledes. Meldinger til Stortinget de siste årene påpeker at skoleledelse er en viktig faktor for elevenes læringsutbytte. I den forbindelse ønsker myndighetene at rektorer skal styre lærerne i sterkere grad enn det som har vært tradisjonen for rektors styring av lærerne i norsk skole tidligere, slik at rektorene lettere kan påvirke arbeidet lærerne gjør ovenfor elevene. Med det som utgangspunkt har det gjennom denne oppgaven blitt forsøkt å vise til hvilke synspunkt på styring som finnes i skolene i dag. Styring har gjennom oppgaven vært definert ut fra den grad rektor kan sies å ha krav og forventninger til hvordan lærerne skal utføre sin yrkespraksis, kontrollere lærernes yrkespraksis og gi feedback på lærernes yrkespraksis.

For å se på hvilke synspunkt på styring som finnes i skolene, ble det gjennomført en undersøkelse på tre barneskoler i samme kommune. Totalt sett ble tre rektorer og lærere intervjuet om deres synspunkt på styring, både ut fra hvordan styringen ble gjennomført og om de ønsket at styringen skulle foregå på andre måter enn den gjennomføres i dag. I tillegg ble resultatene fra den undersøkelsen delvis sammenlignet mot TALIS, som er en større undersøkelse som også kan belyse noen aspekter ved hvordan styringen foregår. Funnene fra undersøkelsene ble analysert mot to idealtypiske modeller for rektors styring: den tradisjonelle og moderne modellen. Undersøkelsene har vist at det er mange synspunkt på hvordan rektorer styrer og bør styre lærerne.

Det ser ut til å være store forskjeller i hvor sterke føringer rektorer legger på lærernes yrkespraksis. Østskolen stiller sterke krav til at lærerne må følge et pedagogisk opplegg, og kurser alle nyansatte i det pedagogiske opplegget. Nord- og Sørskolen har mye svakere føringer på hvordan lærerne skal arbeide. Det bildet kan TALIS også se ut til å tegne, ved at under halvparten av norske skoler har opplæringsopplegg for alle nyansatte lærere. Noen rektorer ser allikevel ut til å legge sterke føringer på lærernes yrkespraksis. Det å legge føringer på lærernes yrkespraksis snevrer først og fremst inn lærernes autonomi og legger til rette for å skape en integrert skolekultur som i stor grad styres av normer. Det så ut til å passe bra for Østskolen. På Nordskolen var det differensiert skolekultur, men allikevel så det også ut til å passe lærerne der, selv om ikke alle lærerne var enige at det burde være så få føringer på lærernes yrkespraksis.

Det ser ut til å være mindre forskjeller i graden av rektors kontroll av lærere og elevresultater, og feedback rektorer gir til lærere. Generelt sett ser det ut til at rektorer selv i veldig liten grad kontrollerer den yrkespraksisen læreren utøver. I den grad rektorer selv kontrollerer lærerne, ser lite av kontrollen ut til å være kontroll av lærerne i arbeid med elevene. Det på tross av at det er nettopp arbeid lærerne gjør med elevene som ifølge TALIS ser ut til å være de viktigste kriteriene i lærervurderinger. TALIS forteller også at over halvparten av lærerne vurderes årlig eller oftere av rektor. Det kan tyde på at rektorene har oversikt over hvordan lærerne arbeider. Da rektorene i liten grad observerer lærerne selv, er det sannsynlig at mye av den oversikten kommer fra annenhåndsinformasjon. Den største kilden til annenhåndsinformasjon ser, ifølge oppgavens undersøkelse, ut til å være lærere som enten forteller om egen eller andres yrkespraksis.

Selv om det forekommer en del lærervurderinger, er feedbacken lærerne får lite effektiv ved at den ser ut til å ha liten innvirkning på lærernes yrkespraksis. Årsaker til det kan være at rektorene ikke foretar mange kontroller selv, slik at de sjelden er i situasjoner hvor de kan gi effektiv feedback. Det kan også være at rektorene ikke kjenner konteksten til lærernes yrkespraksis godt nok, eller ikke er gode nok pedagoger selv, til å kunne gi effektiv feedback. Det å finne gode måter for rektorene å kontrollere lærerne på, ser ut til å være den største utfordringen for at rektorene skal kunne styre lærerne på en god måte.

Det er vanskelig å si om skolene selv ønsker at styringen bør foregå slik den gjør. Rektorene i egen undersøkelse skulle ønske de kunne gjennomført flere kontroller og gitt mer og effektiv feedback, men synes ikke de har tid. Ellers ser lærerne i TALIS ut til å trives i skolen. Det kan tyde på at de ikke er spesielt uenige med den styringen rektorene gjennomføres i skolene i dag.

Alt i alt ser det ut til at synspunktene som finnes på rektors styring av lærernes yrkespraksis er mye nærmere slik rektorer tradisjonelt sett har styrt skolene, fremfor slik skolemyndighetene ønsker at rektorer skal styre lærerne. Det kan være mange årsaker til at det er slik, men tre mulige årsaker trekkes frem her.

Den første årsaken kan være at lærerne og rektorene ikke ser eventuelle fordeler ved å skulle endre styringen, da det er fordeler og ulemper både med sterk og svak grad av styring. Det kan også være at lærerne og rektorene synes fordelene ved svak styring veier tyngre enn

fordelene ved sterk styring. I så fall kan skolemyndighetene forsøke å endre de holdningene slik at flere lærere vil se seg enige i fordelene ved sterkere grad av styring.

Den andre kan være at styringsindeksene som brukes i oppgaven i stor grad ivaretas på lærernes team i dag. Der tilpasser lærerne yrkespraksisen til hverandre, kontrollerer hverandres og elevenes arbeid og gir hverandre feedback. Det kan være at lærerne i liten grad har behov for å styres av rektor da de får mye av oppfølgingen fra kollegaene på lærerteamet de arbeider på. Selv om teamorganisering kan være en årsak til at lærere ikke har behov for å styres av rektor, er det lite som tyder på at teamorganiseringen bør endres for å kunne gjennomføre sterkere styring.

Den tredje årsaken kan være at det å gjennomføre sterk styring på skoler som er organisert som profesjonelle byråkrati, ikke er praktisk gjennomførbart. Dersom skoler skal gjennomføre sterk styring av lærerne, kan det være hensiktsmessig å ha flere personalledere i skolen som kan styre et mindre antall lærere enn det som forventes at rektor skal gjøre alene. Hvis skolemyndighetene ønsker sterkere styring av lærere, kan et annet grep for å gjennomføre det, være å oppfordre eller tvinge skoler til å omstrukturere seg til å ligne mer på organisasjoner med direkte tilsyn, enn profesjonelle byråkrati.

Den forrige læreplanen, L97, fokuserte på hvordan undervisningen skulle gjennomføres, og hva pensumet skulle være. Det kan minne om måten myndighetene omtaler rektors styring av lærere i meldingene til Stortinget. Der er det fokus på hvordan styringen skal gjennomføres og hva styringen skal inneholde. Med Kunnskapsløftet var det ikke hvordan elevene skulle lære og hva undervisningen skulle inneholde, som var interessant. Det var hva målene for undervisningen som sto i sentrum. Det kan også være et grep skolemyndighetene kan ta for å endre rektors styring av lærere. Istedenfor å si hvordan skoleledelse og styring skal gjennomføres, kan de heller ha klare krav og forventninger til hva rektors styring av lærere skal resultere i. Da vil man også i større grad kunne tilpasse styringen til lokale forhold og hensyn, på samme måte som hvordan å nå Kunnskapsløftets mål kan tilpasses lokale forhold og hensyn. Kanskje skolemyndighetene kan sikre at rektors styring resulterer i det de ønsker ved å fokusere på mål for hva styringen skal resultere i, fremfor hvordan styringen skal gjennomføres?

VEDLEGG

Intervjuguide lærere

Tema	Spørsmål	Kommentarer
Informasjon om hvordan lærerne utfører jobben sin.	Har du inntrykk av at skoleleder vet hvordan du utfører læreryrket ditt og kjenner dine styrker og svakheter som lærer?	
	Hvordan opplever du at skoleleder samler informasjon om hvordan du utøver yrket ditt?	
	Hvordan synes du skoleledere/lærere bør tilegne seg informasjon om hvordan du utfører jobben din?	
Forventningsavklaring	Hva slags forventningsavklaring får du fra skoleledelsen?	Eventuelle andre kilder/måter de får feedback på?
	Hva slags forventningsavklaring skulle du ønske du fikk?	
Tilbakemelding	Hva slags tilbakemelding får du fra skoleledelsen?	Er ønskene realistiske, hvordan kan det realiseres?
	Hva slags tilbakemelding skulle du ønske du fikk?	
Veiledning	Hva slags veiledning får du fra skoleledelsen?	
	Hva slags veiledning skulle du ønske du fikk?	

Intervjuguide skoleledere

Tema	Spørsmål	Kommentarer
Informasjon om hvordan lærerne utfører jobben sin.	Mener du at du har et godt inntrykk av hvordan lærerne dine utfører læreryrket sitt og at du kjenner deres styrker og svakheter som lærere?	
	Hvordan samler du informasjon om hvordan lærerne utøver yrket sitt?	
	Hvordan skulle du ønske du kunne samlet inn den informasjonen?	
Forventningsavklaring	Hva slags forventningsavklaring gir du lærerne dine?	Eventuelle andre kilder/måter de får feedback på?
	Hva slags forventningsavklaring skulle du ønske du kunne gi?	
Tilbakemelding	Hva slags tilbakemelding gir du lærerne dine?	Er ønskene realistiske, hvordan kan det realiseres?
	Hva slags tilbakemelding skulle du ønske du kunne gi?	
Veiledning	Hva slags veiledning gir du lærerne dine?	
	Hva slags veiledning skulle du ønske du kunne gi?	

REFERANSELISTE

Arkivsaknr 10/2035-I, Sandefjord kommune, 2010

Beggerud, Roger (2010). *Kvalitetsstyring – teori og praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Berg, Morten Emil (2008). *Ledelse. Verktøy og virkemidler*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget

Bjørndal, Bente (2011). –*Nå driter de i om jobber åtte timer dagen eller ei, bare kvaliteten er god nok*. URL: <http://www.dagensit.no/article2107745.ece> (Lesedato 24.4.2011)

Blossing, Ulf m.fl. (2010). Hvordan forbedre skoler? I: *Bedre skole* nr. 3-2010, s. 19-23

Busch, Tor og Jan Ole Vanebo (2003). *Organisasjon og ledelse. Et integrert perspektiv*. 5.utg. Oslo: Universitetsforlaget

Byrådssak 412/09, Bergen kommune, 2009

Day, Christopher m.fl. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Final Report, National College for School Leadership

Ertesvåg, Frank (2006). *Vil gi dårlige lærere sluttpakke*. URL: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=113323> (Lesedato 13.4.2011)

Faktaark til presentasjon av GNIST (2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Fretland, Ragnhild Avdem (2008). *Vil sparke dårlige lærere*. URL: <http://www.dagbladet.no/nyheter/2008/01/21/524488.html> (Lesedato 13.4.2011)

Føreland, Marie (2005). *Praktiske tips for skoleledelsen*. Bergen: Fagbokforlaget

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

Halvorsen, Kristin (2010). *Innsats nytter*. URL:

<http://www.aftenposten.no/meninger/article3938918.ece> (Lesedato 13.4.2011)

Hegdal, Eirin (2010). *Lærere får strykkarakter*. URL:

<http://www.vl.no/samfunn/article14221.zrm> (Lesedato 13.4.2011)

Hornburg, Thomas Boe (2011). *Arbeidsdagen styres av moter*. URL:

<http://www.aftenposten.no/okonomi/innland/article4042395.ece> (Lesedato 13.4.2011)

Imsen, Gunn (1998). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 3. utg. Oslo: Tano
Aschehoug

Imsen, Gunn (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 4. utg. Oslo:
Universitetsforlaget

Jacobsen, Dag Ingvar (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i
samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Jacobsen, Dag Ingvar og Jan Thorsvik. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3.utg.
Bergen: Fagbokforlaget

Johannessen, Jon-Arild og Bjørn Olsen (2008). *Skoleledelse – skolen som organisasjon*.
Bergen: Fagbokforlaget

Kjensli, Bjørnar (2009). *–Bedre lærere avgjørende*. URL:

<http://www.forskning.no/artikler/2009/januar/207552> (Lesedato 21.3.2011)

Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere (2008). Oslo:
Kunnskapsdepartementet

Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008.
(2004) Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Kultur for læring. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (St.meld. nr. 30, 2003-2004)

Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet. (St.meld. nr. 31, 2007-2008)

Læreren – rollen og utdanningen. Oslo: Kunnskapsdepartementet. (St.meld. nr. 11, 2007-2008)

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97 (1996). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet, K06 (2006). Midlertidig utgave juni Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lødding, Berit, Eifred Markussen og Nils Vibe (2005). ”... utnytte sine evner og realisere sitt talent”? Rapport 5/2005. Oslo: NIFU STEP

Møller, Jorunn m.fl. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Nasjonale prøver. URL: <http://apu.aftenposten.no/skole/prover/> (Lesedato 13.4.2011)

Nordby, Kristin Jonassen (2010). –*Dårlige skoler skyldes dårlige rektorer*. URL: <http://www.aftenposten.no/jobb/karriere/article3768901.ece> (Lesedato 13.4.2011)

OECD (2007). *Improving school leadership. Country background for Norway*. Paris: OECD

PISA.no. *Publikasjoner*. URL: <http://www.pisa.no/publikasjoner/index.html> (Lesedato 13.4.2011)

Regjeringen.no. *Kvalitetsutvalget grunnopplæringen*. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Styrer-rad-og-utvalg/kvalitetsutvalget-grunnopplaringen.html?id=475817> (Lesedato 13.4.2011)

Regjeringen.no (2006). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringa 2005-2008*. URL:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2006/kompetanse-for-utvikling.html?id=100373> (Lesedato 13.4.2011)

Regjeringen.no (2007). *Rangering skremmer – fremmer ikke læring*. URL:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/rangering-skremmer--fremmer-ikke-laring.html?id=493629
(Lesedato 14.4.2011)

Regjeringen.no (2009). *Tidsbruk-utvalget*. URL:
<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/personer-og-enheter/Styrer-rad-og-utvalg/2009/tidsbruk-utvalget.html?id=543189> (Lesedato 14.4.2011)

Sanden, Charlotte Haarvik (2010a). *PISA-testen ble et sjokk for Norge*. URL:
<http://www.nrk.no/nyheter/norge/1.7413860> (Lesedato 13.4.2011)

Sanden, Charlotte Haarvik (2010b). *Innsats nytter*. URL:
<http://www.nrk.no/nyheter/norge/1.7414437> (Lesedato 4.4.2011)

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2009). Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere: En utfordring for skoleledere. I: Roy Asle Andreassen, Eirik Irgens og Einar M. Skaalvik, red. *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Skjelbred, Liv (2008). *–Gledelig stabil interesse for læreryrket*. URL:
<http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Hoyere-utdanning/Larerutdanning/--Gledelig-stabil-interesse-for-lareryrket/> (Lesedato 14.4.2011)

Strøm, Bjarne, Lars-Erik Borge og Halvdan Haugsbakken (2009). *SØF-rapport nr. 04/09. Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning

Tid til læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet. (Meld. St. 19, 2009-2010)

Thorsen, Roar (2008). *Læreren er skolens viktigste ressurs*. URL: <http://kv.no/kultur/lereren-er-skolens-viktigste-ressurs-1.4897476> (Lesedato: 21.3.2011)

Tveitereid, Kirsti (2009). *Lærer – elev relasjonen er det viktigste for læringsutbyttet i skolen!* URL: <http://lillegarden.wordpress.com/2009/02/23/forskning-pa-hva-som-virker-i-skolen/> (Lesedato 24.4.2011)

Ulvik, Marit (2008). *Hvorfor vil ikke lærere jobbe i skolen?* URL: <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-A/Meninger/Kronikk/-Hvorfor-vil-ikke-larere-jobbe-i-skolen/> (Lesedato 14.4.2011)

Utdanningsdirektoratet.no (2009). *Råd og ressurser – Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. URL: <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/?pageNumber=21> (Lesedato 24.4.2011)

Utdanningsdirektoratet.no (2010a). *Midtveis i evalueringen av Kunnskapsløftet 2006-2012*. URL: http://www.udir.no/upload/Forskning/2010/Midtveis_evakl_mars2010.pdf (Lesedato 13.4.2011)

Utdanningsdirektoratet.no (2010b). *Spørsmål om rektorprogrammet*. URL: http://www.udir.no/Artikler/_Skoleledelse/Nasjonalt-utdanningstilbud-for-rektorer--sporsmal-og-svar/ (Lesedato 13.4.2011)

Utdanningsdirektoratet (2011). *Kompetanse for en rektor – forventninger og krav*. URL: http://www.udir.no/Artikler/_Skoleledelse/Kompetanse-for-en-rektor---forventninger-og-krav/ (Lesedato 14.4.2011)

Vibe, Nils, Per Olaf Aamodt og Tone Cecilie Carlsten (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. NIFU STEP