



SKOLELEDERUNDERSØKELSEN 2005

Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen

Jorunn Møller, Kirsten Sivesind,
Guri Skedsmo og Marit Aas

 <http://utdanningsledelse.uio.no>
Utdanningsledelse



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITSKAPLEGE FAKULTET

Skolelederundersøkelsen 2005

Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen

Jorunn Møller, Kirsten Sivesind, Guri Skedsmo og Marit Aas

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

8. mars, 2006

U <http://utdanningsledelse.uio.no>
tdanningsledelse

© ILS og forfatterne, Oslo 2006

ISSN: 1502-2013

ISBN: 82-90904-82-7

Utgiver: Unipub AS

Trykk og innbinding: AiT e-dit AS

Rapportserien distribueres av Unipub AS

Henvendelser om denne boka kan rettes til Unipub AS:

Telefon: 22 85 33 00

Telefaks: 22 85 30 39

E-post: post@unipub.no

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Unipub AS er et heleid datterselskap av Akademika AS, som eies av Studentsamskipnaden i Oslo.

FORORD

Denne rapporten er basert på en undersøkelse blant rektorer i grunnskole og videregående opplæring vinteren 2005. Prosjektet er gjennomført på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet. En foreløpig oversikt over framdrift og frekvensfordelingen ble presentert for UFD ved Utdanningsdirektoratet 7.juni 2005, og en underveisrapport ble publisert på Utdanningsdirektoratets nettsider 25. august 2005. Nå foreligger sluttrapporten.

Spørreskjemaet som hadde faste svarkategorier og et omfang på 12 sider, ble sendt til et tilfeldig utvalg av landets rektorer. Det ble gjennomført en purrerunde per vanlig post, og en purring per e-post. Deler av spørreundersøkelsen inngår også i en omfattende internasjonal survey. Den vil senere gi grunnlag for en komparativ analyse av skoleledelse og arbeidsforhold på tvers av land.

Noen av resultatene fra 2005-undersøkelsen kan vi sammenligne med funn som ble presentert i en rapport utgitt i 2001 av Jorunn Møller og Jan Merok Paulsen (*Acta Didactica* 3/2001). Siden den gang er det iverksatt en rekke tiltak fra sentralt hold. Departementet ønsket av den grunn å se nærmere på utviklingen innenfor noen utvalgte områder som ble kartlagt i undersøkelsen som ble publisert i 2001. Et delmål for undersøkelsen i 2005 har dermed vært å vurdere hvilke endringer som har skjedd i løpet av de siste fem årene når det gjelder skoleledernes arbeidsforhold.

Noen forhold vanskeliggjør en sammenligning. Mens 2001-undersøkelsen bare omfattet grunnskolen, inkluderer 2005-undersøkelsen også respondenter fra videregående opplæring. For å kunne sammenligne tallene, har vi derfor ekskludert svar fra rektorer i videregående skole i frekvensfordelingene, og sammenligningen gjelder da kun for grunnskolen. Vi må likevel ta noen forbehold når sammenstillingen av svar skal vurderes. For det første besto respondentene i forrige runde både av undervisningsinspektører og rektorer. Respondentene i 2005 er alle rektorer. For det andre var utvalget i 2001 foretatt med basis i Norsk Lærerlags medlemsliste, et utgangspunkt som byr på mulige systematiske svakheter i forhold til populasjonen av skoleledere i grunnskolen. Men siden Norsk lærerlag den gangen organiserte 80 % av alle skolelederne i grunnskolen, fikk man likevel et relativt representativt bilde. 2005-undersøkelsen baserer seg på et

nasjonalt representativt utvalg og inkluderer både offentlige og private skoler. Fordelingen blant dem som har svart, samsvarer godt med populasjonens fordeling.

I 2005-undersøkelsen har vi i tillegg til å vise frekvensfordelingen på en rekke områder, gjennomført analyser for å avdekke sammenhenger mellom variabler. Vi ser at både individuelle, kulturelle og strukturelle aspekter synes å ha noe betydning for det mønstret som fremkommer i resultatene. Antall år som rektor, alder og kjønn synes til en viss grad å spille inn på rektorenes oppfatning av egen arbeidssituasjon. I tillegg synes skole- og kommunestørrelse å prege organiseringen.

Jorunn Møller (prosjektleder), Kirsten Sivesind, Guri Skedsmo og Marit Aas

INNHold

side

Forord	3
Sammenfatning av resultater	8
1. Beskrivelse av oppdraget	
1.1 Bakgrunnen for oppdraget	12
1.2 Mål for undersøkelsen	13
1.3 Prosjektgruppe	14
2. Metodologiske aspekter	
2.1 Prosedyrer for utvalg	15
2.2 Frafall, avgang og svarprosent	16
2.3 Om rektorene som deltok i undersøkelsen	17
2.4 Om designet av spørreskjemaet	19
2.5 Faktoranalyse og korrespondanseanalyse	20

KARTLEGGING AV ARBEIDSFORHOLD

3. Fylkeskommunal og kommunal styring	
3.1 Skoleeiers styring av skolen	21
3.2 Tidligere studier om skoleeiers styring	23
3.2.1 Utforming av kommunens arbeidsgiverrolle	23
3.2.2 Kommunen som skolepolitisk aktør	24
3.3 Rektors oppfatninger om skoleeiers styring	25
3.4 Oppsummering	35

4. Administrative / merkantile støttefunksjoner

4.1	Ressurser og rammer for administrativ/merkantil støtte	36
4.2	Organisering av vaktmestertjenesten	40
4.3	Ressurser til ledelse	43
4.4	Tidsbruk	47
4.5	Oppsummering	48

5. Undervisning og ledelse

5.1	Innledning	50
5.2	Skolens arbeid for å samordne innholdet i undervisningen	51
5.3	Forskjeller mellom skoleslag	54
5.4	Strukturelle faktorer og kommunal styring	59
5.5	Samarbeidet mellom skoler	61
5.6	Lederens betydning for skolens læringsmiljø	64
5.7	Oppsummering	74

EVALUERING I SKOLEN

6. Evaluering som verktøy for ledelse

6.1	Innledning	77
6.2	Hvem tar ansvaret for vurdering av skolen?	79
6.3	Evalueringsmetoder for utvikling av undervisningskvalitet og læringsmiljø	82
6.4	Evalueringsmetoder for utvikling av elevenes læringsresultater	86
6.5	Endringer som et resultat av etableringen av et nasjonalt system for evaluering	89
6.6	Bruk av skoleporten som verktøy for informasjon	92
6.7	Rektors ansvarspålyt – hva er viktigst?	93
6.8	Oppsummering	97

LÆRINGSKULTUR OG LEDERROLLER

7. Kilder til læring

7.1	Rektorenes oppfatninger av viktige læringskilder	100
7.2	Etterutdanning og kontakt med lokalmiljøet	103

8. Oppfatninger om ledelse

8.1	Ledelse som personlig utfordring	106
8.2	Ledelsesdilemmaer	108
8.3	Kriterier for å bedømme hvor god skolen er	109
8.4	Lederroller og lederfokus	111
8.5	Faktoranalyse som strategi for å konstruere lederroller	111
8.6	Korrespondanseanalyse som strategi for å se sammenhenger	113
8.7	Lederfokus og verdisystemer	117
8.8	Strukturer og systemer som tidsriktige ledelsesverktøy?	119
8.9	Trivsel	120
8.10	Oppsummering	121

Litteratur	123
------------	-----

Oversikt over tabeller og figurer	130
-----------------------------------	-----

Vedlegg:

1.	Forklaringer på noen statistiske og metodiske begreper	133
2	Spørreskjemaet	137

SAMMENFATNING AV RESULTATER

Spørreskjemaet er besvart av 632 rektorer i grunnskole- og videregående opplæring. Dette gir en svarprosent på 65,3. Rektorer ved private skoler utgjør 4 % av utvalget. 13,6 % er rektorer i videregående opplæring. 50,2 % kvinner og 48,8 % menn har sendt inn svarskjema. Fordelingen blant dem som har svart, samsvarer godt med populasjonens fordeling på skoletype. Mer enn 70 % av respondentene er over 50 år. Et flertall av rektorene som har deltatt i undersøkelsen, har mindre enn 15 års erfaring som rektor. Nesten halvparten av utvalget har mindre enn 6 års erfaring som rektor ved nåværende skole. Av den andre halvparten har mange rektorer en relativt lang fartstid på den skolen de nå arbeider ved. I det følgende fremheves utvalgte resultater fra spørreskjemaundersøkelsen.

Når det gjelder modell for administrativ styring av skolene, svarer 55 % av rektorene at de arbeider i en såkalt to-nivå-kommune. Til sammenligning var det bare 29 % som arbeidet i to-nivå-kommuner i 2001. Videre svarer mer enn 98 % av rektorene i videregående opplæring at skolene er etablert som egne resultatenheter. Det tilsvarende tallet for grunnskolen er i overkant av 70 %.

Bare en liten andel av rektorene ved de skolene som ikke er etablert som egne resultatenheter, har underskrevet lederavtaler. Samtidig er det nesten halvparten av de skolene som er egne resultatenheter, som ikke har lederavtaler som styringsverktøy. Blant de rektorene som har lederavtaler som grunnlag for oppfølgingen, bekrefter et flertall at lederavtalen inneholder oppfølging av økonomi og budsjettansvar. Samtidig er det en høy prosent som bekrefter at lederavtalen også inneholder faglige mål for skolen. Det er mindre vanlig å inkludere personlig mål for den enkelte rektor i lederavtalen. Dette resultatet må også ses i sammenheng med innholdet i medarbeidersamtalene. Funnene viser at kommuner/fylker organisert som to-nivå-modell i særlig grad følger opp på økonomi, mens oppfølging av pedagogisk utviklingsarbeid er mer fremtredende i kommuner/fylker med sektororganisering. Forskjellen vedrørende oppfølging på økonomi er signifikant i to-nivå-modellens favør, mens forskjellen vedrørende oppfølging i forhold til elevresultater er signifikant i sektormodellens favør.

70 % av rektorene oppgir at de har god kontakt med kommunenivå / fylkeskommunalt nivå om de oppgaver som er delegert. På spørsmålet om skoleeier ved kommune/fylkeskommune er pådrivere for at skolene skal drive med pedagogisk utviklingsarbeid, er det 59 % som svarer at de er delvis enig eller helt enig i dette. Et flertall av rektorene opplever med andre

ord at skoleeier er en støtte og pådriver for skolene både i forhold til det pedagogiske arbeidet og andre driftsoppgaver. Samsvaret er imidlertid ikke like positivt når det gjelder oppfatninger om prioritering av bevilgninger til skolen. Bare 33 % av rektorene er *delvis* eller *helt enig* i at bevilgninger til skolen har høy prioritet i deres kommune.

Sammenlignet med 2001- undersøkelsen er det færre grunnskoler som i 2005 har hhv ”*ingen ressurser til kontorbemannning*” eller ”*under 30 % av stilling til kontorbemannning*”. Samtidig viser resultatene at det fremdeles er ca 13 % av skolene som ikke har noen ressurser satt av til kontorbemanning i 2005. 41 % av rektorene i grunnskolen er i 2005 helt uenig at de har tilstrekkelig bemanning på skolene. Til sammenligning svarte 48,8 % det samme i 2001.

50 % av rektorene i grunnskolen er helt uenig eller delvis uenig at vaktmestertjenesten fungerer godt. Riktignok er tallet lavere enn for 2001, men fremdeles er det en relativt stor andel som uttrykker misnøye med organiseringen som er valgt. Det er færre skoler i 2005 som har en vaktmester knyttet til hver skole sammenlignet med 2001.

Et stort flertall av rektorene rapporterer om høy grad av tilrettelegging for besøk på andre skoler. Resultatene tilsier at en økt satsing på erfaringsutveksling mellom skoler og nettverksbygging har legitimitet blant et flertall av landets rektorer. Et spørsmål er imidlertid graden av forpliktelsen i det samarbeidet som foregår mellom skoler. Våre resultater sier ikke noe om systematikken i den erfaringsutvekslingen som foregår på tvers av skoler, og hva slags betydning dette får lokalt for utvikling av praksis. Tallene tyder på at det er et stort potensial for å formalisere samarbeidet mellom skoler, ikke minst med tanke på å skape en god overgang mellom skoletrinnene.

De fleste rektorene svarer at de har etablert gode rutiner for å sikre kvaliteten på arbeidet i skolen. Det gjelder i særlig grad etablering av medarbeidersamtaler med skolens personale, men også rutiner for å følge opp ressurskrevende elever. Elevsaker har høy prioritert når det gjelder veiledningsinnsatsen til skoleledere. Videre er det en klar økning fra 2001 til 2005 i forhold til rektorer i grunnskolen som har rutiner for å følge opp nytilsatte lærere. I 2001 svarte 62,7 ja på dette spørsmålet; i 2005 var tallet 77 %. Det er også en markert økning fra 2001 til 2005 i forhold til rektorer i grunnskolen som har rutiner for å følge opp lærere som *ikke* fungerer, hhv 34,3 % i 2001 sammenlignet med 53,7 % i 2005.

Ved de fleste skolene foregår en felles samordning av innholdet i undervisningen. Analysen så langt indikerer at ungdomstrinnet og videregående skole har i større grad et faglig samarbeid enn barneskoler

og kombinerte barne- og ungdomsskoler som jobber mer tverrfaglig. Samordning av prøver er spesielt utpreget på ungdomstrinnet der dette er minst like viktig som arbeidet med vurderingskriterier og læreplaner i fag. Når det gjelder bruk av vurderingssystemer, svarer bortimot halvparten av rektorene i 1-7 og 1-10 skoler at disse benyttes i oppfølgingssamtaler med lærere. Kun 34 % av rektorene ungdomsskolene og 29 % av rektorene i videregående gjør tilsvarende.

Når vi ser på hvilke evalueringsverktøy rektorene mener har bidratt til å bedre elevenes læringsresultater, underbygger svarene at forberedte elevsamtaler og konferansesamtaler oppleves som de to viktigste evalueringsverktøyene. Dernest kommer diagnostiske prøver. Nasjonale evalueringsverktøy som eksamen, elevinspektørene og nasjonale prøver oppleves ikke som like viktige evalueringsverktøy. Her er det imidlertid klare forskjeller mellom skoleslag. De nasjonale prøvene er blitt mer positivt mottatt på grunnskolens barnetrinn. Samlet sett synes ikke etableringen av et nasjonalt system for evaluering å ha ført til store endringer i skolens innhold, arbeidsmåter, undervisningsopplegg og rektorers arbeid med kompetanseutvikling i personalet. Nettstedet Skoleporten er enda lite i bruk som ledelsesverktøy i skolen. Rektorene opplever skoleporten først og fremst som et verktøy for å sammenligne og vurdere egen skoles resultater i forhold til andre skoler. Nesten halvparten av rektorene sier at utdanningsstatistikken på skoleporten er vanskelig å tolke. Dette resultatet må riktignok ses i lys av at systemet ble etablert først i 2004.

Personlig refleksjon over egen praksis oppfattes som den aller viktigste kilden for egen læring og utvikling. Dernest ser vi at samtaler og diskusjoner med kolleger og observasjoner fra kolleger kommer som en god nummer to. Samtidig er det signifikant korrelasjon mellom formell utdanning i organisasjon og ledelse og høy skåre på følgende kilder til læring: *deltakelse på konferanser, etterutdanning, skolebesøk, leser faglitteratur og personlig refleksjon over egen praksis*. Tilsvarende er det flest rektorer med utdanning som lektor eller mer, som har svart at å lese faglitteratur / forskningsrapporter / fagtidsskrifter er en viktig kilde for egen læring. Dette kan tyde på at formell utdanning disponerer for andre tilnæringer til læring.

Kartleggingen viser at nesten 40 % har ingen formell utdanning i organisasjon og ledelse. 18,4 % har mindre enn 10 vekttall (dvs. mindre enn 30 studiepoeng) og 23,5 % har mindre enn 20 vekttall (60 studiepoeng). Bare 18,5 % av rektorene har 20 vekttall eller mer, noe som tilsvarer minst ett års utdanning i organisasjon og ledelse på heltid.

Korrelasjonsanalyser avdekker en rekke signifikante forskjeller mellom svarene fra kvinnelige og mannlige rektorer. Kvinnene svarer mer positivt enn menn på påstander knyttet til prioritering av tid til veiledning, hvorvidt det er viktig å stille høye krav til elever og personale, samt fokusere på elevenes læringsresultater. De er også mer positive til kunnskapsprøver i kommunal regi, oppmuntrer mer til samarbeid og vurderer i høyere grad enn menn faglitteratur og personlig refleksjon som sentrale kilder til læring. Tilsvarende gjelder oppfatninger om hvilken betydning intern og ekstern evaluering har for skoleutvikling. Dessuten trives de bedre som ledere enn mannlige rektorer.

Jevnt over bekrefter svarene at jobben er blitt mer krevende de senere årene. Det er dessuten et stort flertall av rektorene som uttrykker at de skulle ønske de kunne ta bedre vare på sitt personale. Samtidig uttrykker nesten samtlige at deres egen innsats kan bety en forskjell for skolens praksis i positiv forstand. Det er også en liten økning fra 2001 til 2005 i forhold til rektorer i grunnskolen som sier at de trives i stor grad; hhv 62,7 % i 2001 sammenlignet med 66,7 % i 2005.

1. BESKRIVELSE AV OPPDRAGET

1.1 Bakgrunnen for oppdraget

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo, ved professor Jorunn Møller, fikk høsten 2004 i oppdrag av Utdannings- og forskningsdepartementet å gjennomføre en spørreundersøkelse hvor målgruppen var rektorer i grunnskole og videregående opplæring. Både rektorer i offentlige og private skoler er inkludert.

Bakgrunnen for oppdraget er de store endringene som er gjennomført i skolen i løpet av de siste årene. Både det som skjer lokalt i den enkelte kommune/fylkeskommune og forandringer mer generelt i den sentrale styringsstrukturen, vil gjerne påvirke innrammingen av skolelederjobben. Skoleledere anses å ha et særlig ansvar for å sette i verk de intensjoner som ligger til grunn for arbeidet med nye læreplaner og nasjonale prøver. For departement og direktorat er det viktig å få god informasjon om hvordan skoleverket tar i mot de nye utfordringene. Hva gjøres lokalt for å følge opp nye styringssignaler fra sentralt hold, og hvordan opplever den enkelte rektor situasjonen? Av særlig interesse er sammenhengen mellom skoleledernes arbeidsvilkår, kommunenes støtteapparat og de prioriteringer som skoleledere gjør i forhold til omstillingene og de nye forventningene.

Høsten 2000 gjennomførte Møller og Paulsen en kartlegging av skolelederes arbeidsforhold, både ut fra faktiske forhold lokalt når det gjaldt ressurser, styring, struktur og organisering, og ut fra hvordan skoleledere erfarte og opplevde sin egen arbeidssituasjon (Møller og Paulsen, 2001). Siden den gang er det iverksatt en rekke tiltak fra sentralt hold. Det er for eksempel innført et nasjonalt vurderingssystem, klassedelingsregelen er opphevet, og www.skoleporten.no som åpner opp for større grad av innsyn i skolens resultater, ble lansert våren 2004. Det stilles nye krav til rapportering, nye læreplaner er underveis, og det er i forbindelse med Kunnskapsløftet (Rundskriv F 13-04) planlagt et betydelig kompetanseløft for lærere og skoleledere. Departementet ville av den grunn se nærmere på utviklingen innenfor noen utvalgte områder som ble kartlagt i undersøkelsen fra 2000. Dette utgjør spørreskjemaets del A. I tillegg ønsket departementet et spesielt søkelys på evaluering som verktøy for styring og ledelse. Dette utgjør spørreskjemaets del B.

Parallelt har prosjektleder vært involvert i en internasjonal undersøkelse som har hatt til hensikt å identifisere ledelsespraksis i både grunnskoler og videregående skoler som opplever at de lykkes i å møte mange av de utfordringene skolene nå står overfor. Første fase omfattet en kvalitativ studie av ledelsespraksis i skoler som har fått anerkjennelse av myndighetene (Leithwood 2005; Møller og Fuglestad 2006). Fase to i dette prosjektet inkluderer en nasjonal survey i de respektive landene. I spørreskjemaets del C har vi inkludert spørsmål som også inngår i den internasjonale undersøkelsen. Dette gir en mulighet for komparative analyser av oppfatninger om skolelederrollen på tvers av land.

1.2 Mål for undersøkelsen

Målet for undersøkelsen har vært å:

- Kartlegge rektorers arbeidsforhold ut fra faktiske forhold lokalt når det gjelder ressurser, styring, struktur og organisering, ut fra hvordan arbeidssituasjonen erfarer og oppleves av den enkelte skoleleder, og spore endringer siden høsten 2001, jfr. Jorunn Møller og Jan Merok Paulsen: *"Skolelederes arbeidsforhold i grunnskolen"* Acta Didactica 3/2001, <http://www.ils.uio.no/omenheten/publikasjoner/actadidactica/>
- Kartlegge rektorers bruk av evaluering som grunnlag for utvikling av skolen.
- Kartlegge rektorers oppfatning om det å være leder i skolen.
- Se norske rektorers oppfatninger om ledelse i et internasjonalt perspektiv. (Denne delen av undersøkelsen er utformet i samarbeid med de som er involvert i "Successful School leadership Project", SSLP, hvor Danmark, Sverige, England, Hong Kong / Kina (Shanghai), Australia (Victoria og Tasmania), USA (Buffalo), Canada (Toronto) også deltar.)

Spørreskjemaet ble sendt ut den 20. februar 2005 til et tilfeldig utvalg av landets rektorer, stratifisert etter skoletype, (dvs. fådelte skoler, 1-7 skoler, 8-10 skoler, 1-10 skoler og videregående skoler) og kommunestørrelse. Både offentlige og private skoler er inkludert i utvalget. En kontroll i etterkant for spredning på landsdeler viste et tilfredsstillende resultat i forhold til populasjonen. Det ble gjennomført én purrerunde med vanlig post og en elektronisk purrerunde. Den elektroniske purrerunden ga fire ekstra svar.

Resultatene fra den internasjonale undersøkelsen er dessverre blitt forsinket og vil tidligst foreligge i desember 2006. Derfor inneholder ikke denne rapporten komparative analyser.

1.3 Prosjektgruppe

Prosjektet har vært ledet av Jorunn Møller, professor ved ILS, Universitetet i Oslo. Dessuten har Kirsten Sivesind, Guri Skedsmo og Marit Aas deltatt i alle faser som gjelder undersøkelsen. Alle er ansatt i faggruppen for Utdanningsledelse ved ILS, Universitetet i Oslo.

Roar Håskjold, Sentio har vært en viktig sparringspartner i de statistiske analysene. Forut for underveisrapporten drøftet vi også analysene med Gjert Langfeldt, førsteamanuensis ved Høgskolen i Agder som vil videreføre enkelte analyser i rammen av forskningsprosjektet ASAP (Achieving School Accountability in Practice), finansiert gjennom KUL-programmet, Norges forskningsråd.

<http://www.hia.no/ped/didaksenter/lese/index.php?kode=lese&webprofil=Asap&filnavn=Asap>

2. METODOLOGISKE ASPEKTER

2.1 Prosedyrer for utvalg

For å beregne populasjonen har vi hatt som grunnlag en datafil som inneholder fortegnelse over alle grunnskoler og videregående skoler per oktober 2004. Vi valgte å ta ut skoler i utlandet og den ene videregående skolen i Longyearbyen. Dette resulterte i 568 videregående skoler og 3209 grunnskoler i populasjonen. Utvalget vårt ble stratifisert etter skoletype, (videregående skoler, rene ungdomsskoler, barnetrinn og kombinerte barne- og ungdomstrinn) og kommunestørrelse. Tabell 2.1 viser hvordan populasjonen fordeler seg på de to stratifiseringsvariablene.

Tabell 2.1: Populasjonens fordeling relatert til stratifiseringsvariablene

		Bef. kat		Total
		0-19999	20000 og over	
Skoletype 1 VGS	Count	270	298	568
	% of Total	7,1 %	7,9 %	15,0 %
2 Utrinn	Count	261	236	497
	% of Total	6,9 %	6,2 %	13,2 %
3 Andre	Count	1815	897	2712
	% of Total	48,1 %	23,7 %	71,8 %
Total	Count	2346	1431	3777
	% of Total	62,1 %	37,9 %	100,0 %

Vi valgte å sende skjemaet ut til ca 25 % av landets rektorer. Dette er en høyere prosent enn det som normalt brukes for denne type undersøkelse, men dette valget ble gjort for å sikre et høyt nok antall i hver av kategoriene som var valgt for stratifiseringen. Dette var viktig for å kunne generalisere med en sikkerhet på 95 %.

Under ser vi så uttrekkstabellen basert på et utvalg som er på 1000 skoler og som er representativt på de to variablene skoletype og kommunestørrelse. Rene ungdomsskoler er det færrest antall i, og med et bruttoutvalg på 132 skoler vil feilmarginen maksimalt ligge på ca. 7,3 % med sikkerhet på 95%.

Tabell 2.2: Utvalgets fordeling relatert til stratifiseringsvariablene

		Befolkn. kat		Total
		0-19999	20000 og over	
Skoletype 1 VGS	Count	71	79	150
	% of Total	7,1 %	7,90 %	15,00 %
2 Utrinn	Count	69	62	132
	% of Total	6,9 %	6,20 %	13,20 %
3 Andre	Count	480	237	718
	% of Total	48,0 %	23,70 %	71,80 %
Total	Count	621	379	1000
	% of Total	62,1 %	37,90 %	100,00 %

Dette illustrerer at vi ved å trekke et representativt utvalg får relativt få videregående skoler og ungdomsskoler i små kommuner, men dette står i forhold til populasjonen. Vi kunne derimot ha tatt med alle her for å få flere skoler i disse to gruppene, men da ville utvalget ha blitt skjevt, og vi måtte ha brukt vektingsmål i analysen.

2.2 Frafall, avgang og svarprosent

Det ble sendt ut 998 spørreskjemaer og gjennomført to purrerunder, hvorav den siste ble gjennomført elektronisk. Vi fikk inn 632 svar. Det var mulig for rektorene å svare enten via vanlig post eller elektronisk. 116 av 632 valgte det elektroniske alternativet.

I alt er det 30 personer som går ut av utvalget. Disse har returnert spørreskjemaet med en begrunnelse for hvorfor de ikke svarer på skjemaet. Tabellen nedenfor viser avgangen fordelt på kategorier.

Tabell 2.3: Antall som går ut av utvalget fordelt på kategorier

	Sluttet som rektor	Permisjon eller sykemeldt	Skolen er blitt filial eller nedlagt i løpet av det siste året	Skjemaet er besvart elektronisk ifølge informant, men er ikke kommet fram
Antall	5	2	21	2
% av avgang	16,67	6,67	70	6,67

Utvalget ble dermed redusert til 968 respondenter. Ved at 632 har levert skjema, gir det en svarprosent på 65,3 %. Svarprosenten må også vurderes i sammenheng med størrelsen på utvalget og spørreskjemaets lengde.

Det var to svar fra kombinerte grunnskoler og videregående skoler, og på tre skjemaer var det ikke satt kryss for skoletype. På 21 skjemaer er det også krysset av for både fådelte og barnetrinn eller kombinerte barne- og ungdomstrinn. Totalt har 632 rektorer svart på spørreskjemaet. Hele populasjonen består av 3777 skoler, hvorav 568 er videregående skoler og 497 er rene ungdomsskoler. Fordelingen blant dem som har svart, samsvarer jevnt over godt med populasjonens fordeling.

2.3 Om rektorene som deltok i undersøkelsen

Tabell 2.4 viser fordelingen av respondenter på skoletype. 50,2 % kvinner og 48,8 % menn har sendt inn svarskjema. 13,6 % er rektorer i videregående opplæring. Vi har fått inn 23 svar fra rektorer ved private skoler. Det utgjør 4 % av utvalget.

Tabell 2.4: Fordeling på skoletype

Skoletype	N	Fordeling i %	Populasjonens fordeling i %
Videregående skole	90	14	15
Ungdomstrinn 8 – 10	78	12	13
Barnetrinn 1 -7	239	38	72
Kombinert barne- og ungdomstrinn 1 – 10	110	18	
Fådelte skoler	89	14	
Kombinert grunn- og vg. skole	2		
Flere kombinasjoner	21	3	
Mangler avkryssing	3		
Totalt	632		

Tabell 2.5 viser aldersspredningen. Som vist, er mer enn 70 % av rektorene over 50 år.

Tabell 2.5: Alder

Alder	I %	N
30 – 40 år	8,1	51
41 – 45 år	5,9	37
46 – 50 år	14,1	88
51 – 55 år	25,2	159
56 – 60 år	31,9	200
61 -	14,8	92
Missing		5

Rektorene ble videre bedt om å angi hva slags formell utdanning de har innenfor organisasjon og ledelse. Dette fremgår av tabell 2.6.

Tabell 2.6: Formell utdanning i organisasjon og ledelse i %

Ingen formell utdanning	39,6
Under 10 vekttall (dvs. under 30 studiepoeng)	18,4
10-19 vekttall (dvs. 30-59 studiepoeng)	23,5
20 vekttall eller mer (tilsvarende minst et år på heltid/60 studiepoeng)	18,5

Tabell 2.7 viser at flertallet av rektorene som deltok i undersøkelsen har mindre enn 15 års erfaring som rektor, nesten halvparten av utvalget har mindre enn 6 års erfaring som rektor ved nåværende skole, og mange rektorer har relativt lang fartstid på den skolen de nå arbeider ved.

Tabell 2.7: Antall år som rektor og antall år ved nåværende skole

	År som rektor	År som rektor ved nåværende skole	Antall år ved nåværende skole
	I %	I %	I %
Fra under 1 år til og med 5 år	30,5	43,9	28,1
Fra 6 år til og med 10 år	26,8	27,1	23,4
11 – 15 år	20,6	14,8	14,8
16 – 20 år	12,9	8,7	11,0
21 – 25 år	4,7	2,4	6,3
26 år og over	4,7	3,2	16,5

2.4 Om designet av spørreskjemaet

Erfaringer fra undersøkelsen i 2001 og sentrale teoretiske perspektiver innenfor feltet skoleledelse har ligget til grunn for designet av spørreskjemaet, se vedlegg 2. Spørsmål knyttet til skoleeiers satsning på ledelse og rektors rolle som leder er blant annet inspirert av sentrale temaer i en omfattende evalueringsrapport om kvalitetsutvikling i den norske grunnskolen (Dahl et al. 2004). I tillegg er det i utformingen av spørreskjemaet gjort forsøk på å undersøke hvordan skoleledere oppfatter det å lede i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon (Møller 1995), og hvordan de opplever sine relasjoner med og oppfølging fra overordnede. Her har vi hentet inspirasjon fra Finstad og Kvåle (2003). Som det fremgår av vedlegg 2, har vi inkludert noen variabler som kartlegger rektorenes oppfatninger av sine overordnede på hhv kommune- og fylkeskommunalt nivå. Disse variablene fanger også inn noen av de presiseringene Kommunenes Sentralforbund (2005 b) har gitt av den gode skoleeier, og som vi kan ramme inn som en ”aktiv skoleeier” i positiv forstand. Dette omfatter for eksempel spørsmål som etablering av lederavtaler med rektorene, gjennomføring av medarbeidersamtaler minimum annet hvert år. Oppfølgingen av arbeidet i skolen må handle både om økonomi, pedagogisk arbeid og elevenes læringsresultater for at skoleeier skal få karakteristikken ”aktiv skoleeier”.

Men i likhet med Kommunenes Sentralforbunds egne presiseringer, legger også vi til grunn at det ikke er tilstrekkelig å bare ivareta kontrollfunksjonen. Like viktig er det å stimulere til pedagogisk utvikling ved hjelp av økonomi, tilrettelegging av gode støttefunksjoner og fellesskap på tvers av skoler i kommunen, samt gode muligheter for relevant etterutdanning for skolens personale.

Andre underliggende teoretiske premisser i skjemaet er at læring skjer gjennom deltakelse i en sosial praksis, der utvikling av praksisfellesskap står sentralt (Wenger 1998) og ledelse forstått som et relasjonelt fenomen (Møller 2004; Fuglestad & Lillejord 1997). Resultatene fra kasusstudiene i det internasjonale forskningsprosjektet *Successful School Leadership* utgjør en sentral kilde for spørreskjemaets del C (Møller & Fuglestad 2006). I tillegg har vi tatt utgangspunkt i en analyse av forskningsfeltet som Leithwood og Riehl (2003) har gjennomført på oppdrag fra ”American Educational Research Association”. De oppsummerer hva forskningsfeltet kan konkludere om god skoleledelse. Deres kildegrunnlag domineres av kvantitative studier, men de har også inkludert sammensatte kasusstudier og

systematiske enkeltkasusstudier. For en nærmere drøfting av forskningsfeltet skoleledelse, se Møller (2006).

2.5 Faktoranalyse og korrespondanseanalyse

Hensikten med å bruke *faktoranalyse* var å undersøke underliggende sammenhenger og muligheten for å kunne sette noen felles ”merkelapper” på en rekke spørsmål. Bruk av faktoranalyse gjør det mulig å redusere antall variabler ved å gruppere variabler, som ut fra respondentenes svar, henger sammen i faktorer (Skog 2004). Ved hjelp av denne grupperingen av enkeltvariabler kan man avdekke respondentenes svarmønstre. Helt konkret betyr dette at når respondentene sier seg helt enig i et av spørsmålene som inngår i en faktor, så vil de også ha en tendens til å svare helt enig i de andre spørsmålene innenfor samme faktor. På denne måten sikres en viss konsistens i respondentenes svar. Samtidig vil faktorene være uttrykk for underliggende prosesser og sammenhenger (Tabachnick 1996).

I analysen av skoleledernes oppfatninger om egen lederrolle dannet dessuten faktoranalysen utgangspunktet for bruk av *korrespondanseanalyse*. Hensikten med denne analysestrategien var å finne flere kjennetegn og karakteristika ved faktorene, og dermed skape et mer utfyllende bilde av skolelederrollene. Korrespondanseanalysen gjør det mulig å se på sammenhengen eller korrelasjonen mellom flere variabler på ulike målenivå samtidig. Resultatene presenteres grafisk ved at variabelkategoriene representeres som punkter i et koordinatsystem. Dermed kan store mengder detaljert informasjon vises samtidig som vi får en viss oversikt. En artikkel av Skedsmo og Aas (2006) gir en mer detaljert forklaring av de metodologiske overveielserne. Noen enkle statistiske begreper er også kort beskrevet i vedlegg 1.

Gjennom kombinasjonen av disse to analysestrategiene har vi konstruert et sett lederroller på bakgrunn av respondentenes egne oppfatninger. Disse oppfatningene kan være et resultat av hvordan de oppfatter seg selv som ledere, hvordan de ønsker å oppfatte seg selv, eller et resultat av hvordan de forholder seg til ytre forventninger. Dersom andre ledere ved skolen og lærerne hadde vært inkludert blant respondentene, ville analysen endt opp i flere oppfatninger av skolelederrollen og dermed flere typer ”sannheter”. Dette er et viktig perspektiv å ha med seg når materialet skal tolkes.

KARTLEGGING AV ARBEIDSFORHOLD

3. FYLKESKOMMUNAL OG KOMMUNAL STYRING

3.1 Skoleeiers styring av skolen

Kommunene er både *et politisk organ* for det lokale selvstyret og *et forvaltningsorgan* som har til oppgave å iverksette statlig politikk og frembringe tjenester for innbyggerne. På denne måten blir kommunens innbyggere på den ene siden *deltakere* i den politiske prosessen som velgere og partimedlemmer, og på den andre siden har innbyggerne krav på å motta kommunale tjenester. Det lokale selvstyret begrunnes gjerne ut fra verdier som frihet, demokrati og effektivitet (Bukve 1997).

Skolesektoren var frem til slutten av 1980-tallet i stor grad styrt fra sentralt nivå både når det gjaldt innhold og finansiering. Før det nye inntektssystemet ble innført i 1986, fikk sektoren sin økonomi sikret gjennom øremerkete tilskudd fra Staten. Dermed var det heller ikke nødvendig å gå inn i forhandlinger om midler med andre sektorer i kommunen. Dette satte også skolen i en særstilling. En ny kommunelov som ble vedtatt i 1992, forutsatte at alle de eksisterende særlovene skulle revideres og underordnes kommuneloven. Et bærende prinsipp var at kommuner og fylkeskommuner i hovedsak skulle få organisere seg slik de selv ville. I løpet av 1990-åra skjedde det også en utstrakt fristilling. Opplæringsloven ble endret slik at det nå ikke stilles krav om skolestyre og skolesjef i kommunene. Det er kun krav om skolefaglig kompetanse i kommunens administrasjon (jfr. § 13-1).

1. mai 2004 ble også forhandlingsansvaret for undervisningspersonalet overført fra Staten til kommunene til tross for stor motstand fra fagforeningene. I dokumenter fra Storting og regjering omtales nå kommunene som *skoleeiere*. Kommunen har fått ansvaret for skolen innenfor sentralt gitt rammer, og det innebærer at politikerne har medansvar for utviklingen av skolen i kommunene. Det nye styringssystemet er blant annet basert på et ønske om en tydeligere ansvars plassering og en større lokal handlefrihet (St.meld. nr. 30, (2003-2004)). Ansvarsdelingen er som følger: Stortinget vedtar lovene, Utdannings- og forskningsdepartementet fastsetter forskrifter, læreplaner og sender ut rundskriv med retningslinjer,

Utdanningsdirektoratet er departementets forlengede arm på riksplan, med spesielt ansvar for kvalitetsutviklingen, og Fylkesmannen som regional stat har ansvaret for tilsyn og kontroll med skolen. Kommunestyret har myndighet og ansvar for drift og utvikling av skolene i egen kommune, men oppgaver kan delegeres til utvalg, administrasjon og/eller den enkelte skole (Kommunenes Sentralforbund 2005 a:17).

Det vil være store variasjoner fra kommune til kommune, men styringsordningen kan se slik ut (ibid: 19):

Politisk	Administrativt
Kommunestyret	Rådmannen
Utvalg eller komité under kommunestyret	Sektorsjef/enhetsleder/skolefaglig ansvarlig
Ev. driftsstyre for den enkelte skole	Rektor

Etter iverksettingen av kommuneloven av 1992, var det mange kommuner som endret sin organisasjonsform. Mens det tidligere var vanlig å ha tre nivåer, er det etter hvert mange kommuner som har gått over til en tonivå modell (ibid:18). Administrativt var det vanlig med sektorsjef, men dette administrative mellomleddet har mange kommuner nå fjernet. I praksis betyr det at administrasjonen er organisert etter funksjoner med drifts-, forvaltnings- og utviklingsenheter på sentralt nivå, og med tjenesteenheter som fristilte enheter direkte under rådmannen¹. Hensikten er å etablere en flatere struktur som et prinsipp for organisering. Til nå har dette fått forskjellige uttrykk rundt om i kommuner. Et hovedtrekk er at kommuneadministrasjonen er blitt ”slankere” på midten, og man forsøker å innføre mer direkte kommunikasjons- og beslutningslinjer mellom kommunenes toppledelse og lederne for enhetene. Det er denne endringen man gjerne kaller en overgang fra trenivå til tonivåkommune.

De nye organisasjonsmodellene som er valgt, følger prinsippet om at politisk sektortenkning og fokusering på fagkyndighet skal vike for helhet og strategitenkning. Kommunikasjonen skjer i stor grad gjennom måldokumenter og tilbakerapportering. Gjennomgående har kommunene hentet inspirasjon og ideer fra prinsippene om New Public Management (NPM). Kommunenes Sentralforbund har vært en viktig aktør når det gjaldt

¹ Ifølge opplysninger fra Kommunenes Sentralforbund i oktober 2005 hadde 230 kommuner reorganisert sin virksomhet både på politisk og administrativ side i såkalte tonivåmodeller. I tillegg har de fleste kommunene benyttet seg av ”delegeringsgrepet” hvor rektor er tildelt ansvar for økonomi, personal og resultater.

spredningen av disse ideene. Ulike kommuner har riktignok valgt å vektlegge ulike elementer fra denne tenkningen, og dermed kan det være store variasjoner mellom kommunene når det gjelder adopteringen av NPM (Røvik 1998). Samtidig er det en del kommuner som holder fast i en tradisjonell hovedutvalgsmodell med undervisningsutvalg og skoleetat. Andre er organisert etter en utvidet hovedutvalgsmodell med oppvekst- og kulturetat.

3.2 Tidligere studier om skoleeiers styring

En viktig motivering for reformvirksomheten fra slutten av 1980-tallet og fram til i dag har både vært et ønske om utvikling og fornyelse innad i skolen, og et ønske om bedre styring av skolen. Den statlige styringen ble oppfattet som en hindring for den friheten man ønsket i kommunen. Skolen er nå både økonomisk, administrativt, faglig og politisk underlagt rådmannen og kommunens øverste politiske ledelse. Dette betyr at den tradisjonelle skolesjefsrollen har endret seg fra å være en relativt selvstendig rolle med direkte linje til Staten, til en lederrolle som er mer integrert i den kommunale organisasjonen. Intensjonen har også vært å få til en tydeligere grenseoppgang mellom politikere og administrative toppledere.

Hvilke endringer har så de økte frihetsgradene som kommuneloven 1992 ga rom for, medført? I løpet av de siste ti årene har det vært gjennomført en rekke studier for å kunne besvare dette spørsmålet. Her vil vi særlig kommentere utformingen av kommunens arbeidsgiverrolle og kommunen som skolepolitisk aktør (jfr. Møller & Presthus 2006).

3.2.1 Utforming av kommunens arbeidsgiverrolle

En sammenlignende studie av fire større bykommuner som hadde valgt ulik organisasjonsmodell på 1990-tallet, rettet søkelyset mot endringer når det gjaldt utformingen av den kommunale arbeidsgiverpolitikken og forholdet til profesjonene (Ramsdal et al. 2000). Konklusjonen var at arbeidsgiverrollen overfor profesjonene var i endring selv om endringene var små på grunn av et omfattende lønns- og avtaleverk. En noe uforutsett konklusjon var at kommunestyrets arbeidsgiverrolle, uavhengig av valgt organisasjonsmodell, var blitt *avpolitisert* i alle fire kommunene, og beslutningsmakten var blitt flyttet til den administrative linjeorganisasjonen. Politikerne hadde med andre ord fått mindre innflytelse i skole spørsmål, mens rådmannens

maktposisjon var styrket. Det var også mulig å se at de kjennetegn og prinsipper som New Public Management, NPM, representerer, preget alle fire kommunene. Selv om kommunene ikke hadde valgt bort hovedutvalgsmodellen, kunne man likevel oppleve at NPM-baserte styrings- og ledelsesprinsipper ble etablert på organisasjonsnivåer under det overordnede politisk-administrative systemet.

Tilsvarende hadde Englands studie (2000) av ”skolen i kommunalt eie” vist at politikerne gjennomgående var lite tydelige på hva de ideologisk ville med sine skoler, selv om det implisitt kunne registreres en lojalitet til den statlige utdanningspolitikken. Skolens pedagogiske innhold ble i liten grad behandlet på den politiske arenaen. Han kunne også registrere lav grad av utviklingsorientering hos kommunens toppledelse, noe som ble forsterket gjennom en resultatoppfølging som bare vektla avvik fra oppsatte mål.

En undersøkelse noen år senere rettet spesielt søkelyset mot de kommunale og fylkeskommunale toppledernes dagsorden når det gjaldt innhold og kvalitet i skole og utdanning (Bæck & Ringholm 2004). Konklusjonen her var at saker som økonomi og skolebygninger fortsatt hadde en dominerende posisjon når det gjelder sakskartene. Topplederne mente imidlertid selv at deres engasjement omkring innholds- og kvalitetssiden av skolens virksomhet hadde økt de siste årene, en oppfatning som også de hovedtillitsvalgte for undervisning i noen grad delte. Samtidig ga topplerne uttrykk for å ha liten kapasitet for å utvikle et sterkere engasjement på dette området. Mange andre oppgaver konkurrerte om tid.

3.2.2 Kommunen som skolepolitisk aktør

Som skoleeier har kommunene ansvaret for at reformer implementeres lokalt. Dette var tema for en undersøkelse om kommunens rolle ved iverksettingen av ny læreplan i 1997 (Kleivan 2002). Studien, som sammenlignet tre kommuner med ulik styringsstruktur, viste for det første variasjon i forhold til det kommunale styringsnivåets kunnskaper om og involvering i skoleutvikling. Den tradisjonelle kommunen med tette koplinger mellom politikere, administrasjon og profesjon var kommet lengst i tenkningen om en helhetlig skoleutvikling. For de kommunene som hadde valgt en annen organiseringsform, var en hovedforklaring på manglende engasjement i skolens utvikling, dels dårlig kommuneøkonomi og dels mangel på administrative ressurser og tidspress. Men samlet sett spilte politikerne i alle tre kommunene en ubetydelig rolle i forhold til skoleutvikling, og valg av organisasjonsform syntes ikke å ha stor forklaringskraft. Lokalpolitikere så ikke skoleutvikling som sitt ansvarsområde og

hadde for lite kunnskap om skolens innhold. Innføring av NPM-inspirerte prinsipper syntes også å bidra til at politikerne i sterkere grad følte seg satt ut på sidelinja i skolespørsmål.

En annen studie innenfor evalueringen av Reform 97 stilte spørsmålet om iverksetting av læreplanreformen i en kommune, kunne forsterkes gjennom et aktivt kommunalt ansvar for skolen (Finstad & Kvåle 2003). En av konklusjonene var at skoleeiers oppfølging i form av dialog med den enkelte skole, hadde stor betydning for kvalitetsutvikling i skolen. I de kommunene hvor det var brobygging og dialog mellom nivåene i den kommunale organiseringen, hadde man oppnådd en mer samlende skoleutvikling og et større engasjement og vilje til utprøving av nye arbeidsmåter i skolen, sammenlignet med de kommunene som hadde delegert ansvaret til skolene, og hvor styringsdialogen var ensidig kontraktstyrt i forhold til økonomi. Omstilling var satt på dagsorden i de fleste kommunene, men på ulik måte. I de kontraktstyrte kommuner hadde man i liten grad oppnådd å samle skolene om en felles utvikling. Dermed ble bildet mer preget av fragmentering.

3.3 Rektorens oppfatninger om skoleeiers styring

Med de tidligere studiene som bakteppe ønsket vi å undersøke rektorenes oppfatninger om skoleeiers styring anno 2005. I tillegg til en drøfting av resultatene fra 2005-undersøkelsen presenterer vi en sammenligning av resultater fra kartleggingen som ble gjennomført i 2001 der det finnes sammenlignbare tall. Sammenligningen gjelder kun for grunnskolen skoleledere².

Datamaterialet fra skolelederundersøkelsen i 2005 viser en variasjon når det gjelder rektorenes beskrivelse av skoleeiers styring av skolen ved hjelp av bestemte virkemidler. Lederavtaler er ett av mange virkemidler for skoleeier når det gjelder styring av skolene. Som vist i tabell 3.1 har det skjedd store endringer fra 2001 til 2005.

² Når det gjelder kartlegging av oppfatninger, brukte vi 4 svarkategorier i 2001, og 5 svarkategorier i 2005. Det gjør en sammenligning litt problematisk hvis midtkategorien i 2005 er stor. Den er da angitt i teksten.

Tabell 3.1: Rektor har underskrevet en lederavtale med skoleeier

		2001	2005
Skoleledere i grunnskolen i %	JA	11,1	41,9
	NEI	88,9	58,1

Tabellen viser en klar økning fra 2001 til 2005 i antall rektorer i grunnskolen som svarer at de har underskrevet lederavtale med skoleeier.

Hvis skolene er definert som egne resultatenheter, er det av interesse å studere hvordan skoleeier følger opp arbeidet i skolen både når det gjelder økonomi, elevenes læringsresultater, pedagogisk arbeid og politiske prioriteringer, hvorvidt rektorene har underskrevet en lederavtale som årlig følges opp, om skoleeier gjennomfører medarbeidersamtaler med sine rektorer, og hva innholdet i lederavtalen og i medarbeidersamtalene handler om. Tabellen nedenfor viser en prosentvis fordeling av hvor mange respondenter fra ulike skoleslag som i 2005 har svart **JA** på en rekke spørsmål knyttet til skoleeiers bruk av lederavtalen som verktøy for styring av skolen.

Tabell 3.2: Skoleeiers bruk av lederavtaler som verktøy for styring av skolen

Spørsmål fra Del A nr. 1: Fylkes/kommunal styring og organisering av skolen	N	Fåddelt i %	Barnetrinn 1-7 i %	Ungd.trinn 8-10 i %	Kombinert barn/ung 1-10 i %	Videre gående opplær. i %
1b: Rektor har underskrevet en lederavtale som årlig følges opp fra skoleeier	603	24	50	53	34	39
1c: Lederavtalen inneholder økonomi/budsjettansvar	632	67	70	69	67	78
1c: Lederavtalen inneholder faglige mål for skolen	632	57	64	63	56	70
1c: Lederavtalen inneholder personlige mål for deg som leder	632	33	51	51	29	39

Tabellen viser at ca halvparten av rektorene på barne- og ungdomstrinnet rapporterer til skoleeiere som har lederavtaler som grunnlag for oppfølgingen. Blant disse bekrefter et flertall at lederavtalen inneholder oppfølging av økonomi og budsjettansvar. Samtidig er det en høy prosent som bekrefter at lederavtalen også inneholder faglige mål for skolen. Relativt sett er det mindre vanlig å inkludere personlig mål for den enkelte rektor i lederavtalen.

Når det gjelder videregående opplæring er det i underkant av 40 % av rektorene som har underskrevet en lederavtale. Innholdet i disse lederavtalene er tilsvarende som for grunnskolen. Knappt ¼ av de fådelte skolene har en tilsvarende ordning. Dette kan ha sammenheng med at fådelte skoler er lokalisert i mindre kommuner hvor skolene har etablert en mer uformell kontakt med skoleeier.

Mer enn 74 % av alle rektorene svarer at skolene er etablert som egne resultatenheter i kommunen/fylkeskommunen. Her er det noen forskjeller mellom grunnskoler og videregående skole. Nærmere 98 % av rektorene i videregående skole svarer at skolen er egen resultatenheter, 61 % blant fådelte skoler, mens barnetrinn og ungdomstrinn har 73 %. Det kan være av interesse å se om alle dem som har *bekreftet* at de er etablert som egen resultatenheter, også har underskrevet en lederavtale. Resultatet går fram av tabell 3.3.

*Tabell 3.3: Skolen er etablert som egen resultatenheter * Rektor har underskrevet en lederavtale med skoleeier.*

		A1b: Rektor har underskrevet en lederavtale som årlig følges opp fra fylkeskommunen/kommunen i %	
		JA	NEI
A1a: I vår fylkeskommune/kommune har man etablert hver skole som egen resultatenheter i %	JA	53	47
	NEI	10	90

Tabellen viser at rektorer ved de skolene som ikke er etablert som resultatenheter, bare i svært liten grad har underskrevet lederavtaler, og at nesten halvparten av skolene som er etablert som egne resultatenheter, ikke har underskrevet noen lederavtale. Dette kan tolkes på flere måter. Etablering av en lederavtale kan neppe forstås som et avgjørende virkemiddel for skoleeier i deres oppfølging av skolens resultater. Det er mange måter å følge opp skolene på. Selv om lederavtalen representerer et potensial i positiv forstand,

vil skoleeiers bruk av avtalen, avgjøre om den blir et godt virkemiddel. Det gir ikke spørreskjemaet svar på. I tillegg vil nok de gjensidige tillitsrelasjonene som er etablert mellom rektorer og skoleeier, spille en viktig rolle.

I media har det den siste tiden vært mye oppmerksomhet knyttet til hvorvidt skoleeier har tilstrekkelig skolefaglig kompetanse. Tabell 3.4 viser endringene fra 2001 til 2005.

Tabell 3.4: Ledere på kommunalt nivå har skolefaglig kompetanse

Del A. Spørsmål 1 d)	Ledernes svar i % i 2001	Rektorenes svar i % i 2005
Ja i stabsfunksjon	52,3	49,4
Ja, med linjeansvar	47,7	37,9
Nei		12,6

Som vist i tabellen er det store endringer fra 2001 til 2005 når det gjelder skolefaglig kompetanse med linjeansvar. Dette henger nok sammen med at mange kommuner har reorganisert seg i tråd med den såkalte to-nivå-modellen. Dette fremgår av resultatene som er vist i tabell 3.5 og 3.6

Tabell 3.5: Modell for administrativ styring

Del A. Spørsmål 1 g)	Rektorenes svar i % i 2001	Rektorenes svar i % i 2005
Sektormodell	52,5	39,3
To-nivå-modell (/virksomhetsmodell)	29,0	55,0

Tabellen viser en klar økning i den såkalte to-nivå-modellen som foretrukket modell for styring av grunnskolen. Blant rektorene i 2005-undersøkelsen er det totalt 39,6 % som svarer at de har sektormodell som struktur, 51,9 % er organisert som to-nivå-kommune, og 5,2 % har en parlamentarisk modell. 3,4 % har krysset av for ”annet”.

Tabell 3.6: Modell for administrativ styring * Har dine ledere på fylkeskommunalt/kommunalt nivå skolefaglig kompetanse?

Organisasjonsstruktur	Ja, i stab + med linjeansvar	Ja, i stabs-funksjon	Ja, med linjeansvar	Nei
Sektormodell	8,3	43,9	44,3	3,5
To-nivå-modell	6,7	52,2	21,2	19,9
Parlamentarisk modell	16,1	38,7	41,9	3,2
Annet	6,3	43,8	6,3	
Total	7,9	47,9	32,2	12,1

Som vist ovenfor er det markerte forskjeller mellom to-nivå-modellen og sektormodellen når det gjelder skolefaglig kompetanse på kommunalt/fylkeskommunalt nivå.

Vi har videre kjørt bivariate sammenhenger for å undersøke i hvilken grad det er sammenheng mellom skoleeiers organisering av skolene og bruken av lederavtaler. Resultatene er presentert nedenfor i tabell 3.7 og 3.8. Det er da særlig interessant å sammenligne sektormodellen med to-nivå-modellen siden de fleste respondentene kan plasseres i disse to gruppene. 38 personer hadde ikke krysset av for styringsstruktur.

Tabell 3.7: Modell for administrativ styring * Rektor har underskrevet en lederavtale som årlig følges opp fra skoleeier.

Organisasjonsstruktur	N	Ja i %	Nei i %
Sektormodell	235	20,2	79,8
To-nivå-modell	308	56,6	43,4
Parlamentarisk modell	31	71,4	28,6
Annet	20	38,9	61,1
Total		42,4	57,6
Missing	38		

Tabell 3.8: Modell for administrativ styring * Innholdet i lederavtalen

Organisasjonsstruktur	Økonomi/budsjett i %	Faglige mål for skolen i %	Personlige mål som leder i %
Sektormodell	53,2	49,8	28,5
To-nivå-modell	83,4	71,1	53,9
Parlamentarisk modell (eks. Oslo)	90,3	87,1	58,1
Annet	80,0	80,0	53,0
Total	71,7	63,8	43,4

I tillegg har vi undersøkt sammenheng mellom modell for administrativ styring og bruken av medarbeidersamtaler. Resultatene er vist i tabell 3.9 og 3.10.

*Tabell 3.9: Modell for administrativ styring * Hyppighet på medarbeidersamtaler.*

Organisasjonsstruktur	1-2 g. per år i %	2. hvert år i %	Hvert 3. år i %	En samtale siste 5 år i %	Aldri
Sektormodell	42,7	12,8	6,8	20,5	17,1
To-nivå-modell	56,4	10,8	3,6	18,7	10,5
Parlamentarisk modell	83,9	3,2		12,9	

*Tabell 3.10: Modell for administrativ styring * Innholdet i medarbeidersamtalen.*

Organisasjons Struktur	Økonomi i %	Elev-resultater i %	Pedagogisk utvikl.arb i %	Årsplan, virk.plan i %	Kompet. utvikl. i %	Visjoner strategi i %
Sektormodell	42,1	37,4	70,6	59,6	48,1	57,4
To-nivå-modell	66,6	31,8	59,1	64,0	42,2	55,8
Parlamentarisk modell	77,4	74,2	77,4	77,4	58,1	67,7
Annet	30,0	25,0	55,0	40,0	35,0	60,0
Total						

Tabell 3.10 viser at to-nivå-modellen i særlig grad følger opp på økonomi og virksomhetsplaner, mens oppfølging av pedagogisk utviklingsarbeid er mer fremtredende i kommuner/fylker med sektororganisering. Forskjellen vedrørende oppfølging på økonomi er signifikant i to-nivå-modellens favør, mens forskjellen vedrørende oppfølging i forhold til elevresultater er signifikant i sektormodellens favør. De øvrige forskjellene er ikke signifikante.

En korrelasjonsanalyse mellom valg av organisasjonsmodell og faste prosedyrer for oppfølging av henholdsvis økonomi, elevenes læringsresultater, det pedagogiske arbeidet og politisk/administrative prioriteringer, viser at det er utviklet klare prosedyrer når det gjelder den økonomiske oppfølging både innenfor sektormodellen og innenfor to-nivå-kommunen. For de andre områdene gir svarene et mer blandet mønster hvor bare ca halvparten svarer at de har prosedyrer enten de er organisert som sektormodell eller innenfor en to-nivå-modell.

I en tid hvor mer enn 74 % av rektorene i 2005 svarer at skolene som de leder, er definert som egne resultatenheter, er det videre av interesse å se på handlingsrommet de har når det gjelder økonomiske disponeringer. Mulighetene for overføring av både underskudd og overskudd fra det ene året til det andre, kan angi noe av dette handlingsrommet.

Tabell 3.11: Skolen må vanligvis overføre underskudd fra et budsjettår til det neste

Del A. Spørsmål 1 j)	Ledernes svar i % i 2001	Rektorenes svar i % i 2005
Ja	40,6	44,6
Nei	53,6	55,4

Som vist, er det bare en liten økning fra 2001 til 2005 blant lederne i grunnskolen som svarer at de må overføre underskudd fra ett budsjettår til et annet. Ut fra den oppmerksomhet som har vært knyttet til budsjettstyring den siste tiden, er det kanskje noe overraskende at ikke forskjellene er større. Vi bør i denne sammenheng ta i betraktning at spørsmålet som ble stilt i 2001, hadde tre svarkategorier; *ja*, *nei*, *vet ikke*. Det er grunnen til at summen av ”*ja*” og ”*nei*” ikke blir 100 % i 2001. Hvis vi antar at noen av ”*vet ikke*”- gruppen i 2001 ville ha svart ja, blir forskjellen mellom 2001 og 2005 mindre. Dette betyr at det er liten forskjell mellom 2001 og 2005 når det gjelder spørsmålet om skolen må overføre underskudd fra ett budsjettår til det neste.

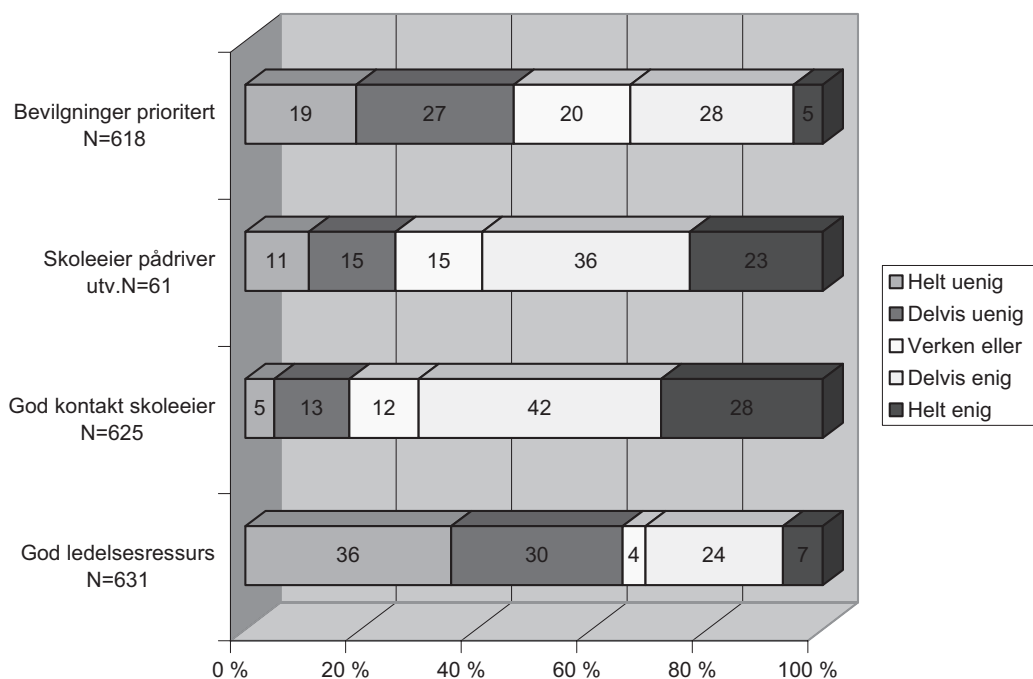
Sett på bakgrunn av at nye styringsmodeller forutsetter en mer langsiktig planlegging av ressursbruk, er det uventet at nesten 70 % av rektorene svarer at de ikke kan overføre et overskudd fra ett budsjettår til et annet, som vist i tabellen nedenfor.

Tabell 3.12: Skolen kan overføre overskudd fra et budsjettår til det neste

	Ledernes svar i % i 2001	Rektorenes svar i % i 2005
Ja	23,0	30,9
Nei	75,4	69,1

Riktignok er det en viss økning sammenlignet med 2001-undersøkelsen, men resultatet fra 2005 viser at vi stadig har en situasjon i skolen hvor man må bruke opp alle midlene innenfor budsjettåret.

Det er også viktig for relasjonen mellom nivåene hvordan styring og organisering oppfattes av rektorene. Figur 3.1 viser en prosentvis fordeling om rektors oppfatninger om styring og organisering.



Figur 3.1: Rektors oppfatninger om styring og organisering lokalt. Svarkategorier: Helt uenig, delvis uenig, verken eller, delvis enig, helt enig.

Ser vi svarkategoriene *Delvis enig* og *Helt enig* under ett, finner vi at det er 70 % av rektorene som oppgir at de har god kontakt med kommunenivå /

fylkeskommunalt nivå om de oppgaver som er delegert³. På spørsmålet om skoleeier ved kommune/fylkeskommune er pådrivere for at skolene skal drive med pedagogisk utviklingsarbeid er det 59 % som svarer at de er delvis enig eller helt enig i dette. Et flertall av rektorene opplever med andre ord at skoleeier er en støtte og pådriver for skolene både i forhold til det pedagogiske arbeidet og andre driftsoppgaver. Samsvaret er imidlertid ikke like positivt når det gjelder oppfatninger om prioritering av bevilgninger til skolen. Bare 33 % av rektorene er *delvis* eller *helt enig* i at bevilgninger til skolen har høy prioritet i deres kommune.

Sammenligner vi dette resultatet med undersøkelsen i 2001, fremkommer følgende mønster:

*Tabell 3.13: Skolekontoret/oppvekstkontoret sørger for at skolene har økonomiske ressurser til å drive pedagogisk utviklingsarbeid (2001) * Bevilgninger til skolen har høy prioritet i min kommune (2005)*

	Helt uenig i %	Delvis uenig i %	Delvis enig i %	Helt enig i %
2001	25,2	35,1	34,3	5,4
2005	20,1	27,1	26,7	5,5

Her er det en nedgang i antall skoleledere i grunnskolen som svarer helt uenig, delvis uenig og delvis enig i at bevilgninger til skolen har høy prioritet. Legger en sammen helt uenig og delvis enig, er det en nedgang av skoleledere som er uenig i at bevilgninger til skolen har høy prioritet. Som vist ovenfor hadde spørsmålet en litt annen ordlyd i 2001. 20,7 % svarte ”*verken eller*” i 2005.

Tabell 3.14: Skolekontoret/oppvekstkontoret er pådrivere for at skolene skal drive med pedagogisk utviklingsarbeid

	Helt uenig i %	Delvis uenig i %	Delvis enig i %	Helt enig i %
2001	14,7	19,8	43,3	22,2
2005	12,4	15,8	33,6	22,4

³ Figuren viser prosentvis fordeling i forhold til følgende spørsmål

- Bevilgninger til skolen har høy prioritet i min kommune
- Skoleeier er pådrivere for at skolene skal drive med pedagogisk utviklingsarbeid
- Som rektor har jeg god kontakt med kommunalt/fylkeskommunalt nivå om de oppgaver som er delegert
- Skolen har god nok ledelsesressurs til å utføre pålagte lederoppgaver

Tabell 3.14 viser en nedgang blant skoleledere i grunnskolen som sier de er delvis enig i at skoleeier er pådrivere. 15,8 % svarte ”*verken eller*” i 2005.

Tabell 3.15: Skolen ved rektor har god kontakt med kommunalt nivå om de oppgaver som er delegert

Del A. Sp.mål 5b)	Helt uenig i %	Delvis uenig i %	Delvis enig i %	Helt enig i %
2001	6,1	22,3	46,9	24,7
2005	4,1	14,2	42,6	26,5

Her er det en nedgang i skoleledere som er delvis uenig i at de har god kontakt med kommunalt nivå om de oppgaver som er delegert. 12,5 % svarte ”*verken eller*” i 2005.

*Tabell 3.16: Jeg opplever kommunenivået som en støtte i mitt arbeid som leder (2001)*Jeg opplever støtte fra overordnet i mitt arbeid som leder (2005)*

	Helt uenig i %	Delvis uenig i %	Delvis enig i %	Helt enig i %
2001	17,2	26,5	45,5	10,8
2005	4,8	12,4	35,7	34,6

Tabell 3.16 viser en nedgang i forhold til antall skoleledere i grunnskolen som er helt uenig, delvis uenig og delvis enig i at de opplever at overordnet nivå er en støtte i sitt arbeid som leder, mens det er en økning i antall skoleledere som sier de er helt enig. Spørsmålet hadde en litt annen ordlyd i 2001. 12,5 % svarte ”*verken eller*” i 2005. Sammenligner vi bare ytterpunktene er det en markert forbedring fra 2001 til 2005.

3.4 Oppsummering

Samlet sett synes skoleeier å ha blitt en bedre støttespiller for rektorene enn resultatene fra 2001 undersøkelsen ga uttrykk for, men det er bare 33 % som er delvis eller helt enig i at bevilgninger til skolen har høy prioritet i deres kommune/fylke. Mer enn halvparten av alle rektorene som har svart på skjemaet, arbeider i såkalte to-nivå-kommuner. 20 % som arbeider i disse tonivå - kommunene, svarer at deres ledere ikke har noe skolefaglig kompetanse, ca. halvparten svarer at skolefaglig kompetanse finnes i stabsfunksjoner, mens 20 % også har ledere med linjeansvar som også har skolefaglig kompetanse.

Rektorene har fått økt ansvar, og det er en markant økning i antall rektorer som har skrevet under en lederavtale med kommunen. Blant de rektorene som har lederavtaler som grunnlag for oppfølgingen, bekrefter et flertall at lederavtalen inneholder oppfølging av økonomi og budsjettansvar. Samtidig er det en høy prosent som bekrefter at lederavtalen også inneholder faglige mål for skolen. Relativt sett er det mindre vanlig å inkludere personlige mål for den enkelte rektor i lederavtalen. Dette resultatet må også ses i sammenheng med innholdet i medarbeidersamtalene som viser at kommuner/fylker organisert som to-nivå-modell i særlig grad følger opp på økonomi, mens oppfølging av pedagogisk utviklingsarbeid er mer fremtredende i kommuner/fylker med sektororganisering. Forskjellen vedrørende oppfølging på økonomi er signifikant i to-nivå-modellens favør, mens forskjellen vedrørende oppfølging i forhold til elevresultater er signifikant i sektormodellens favør.

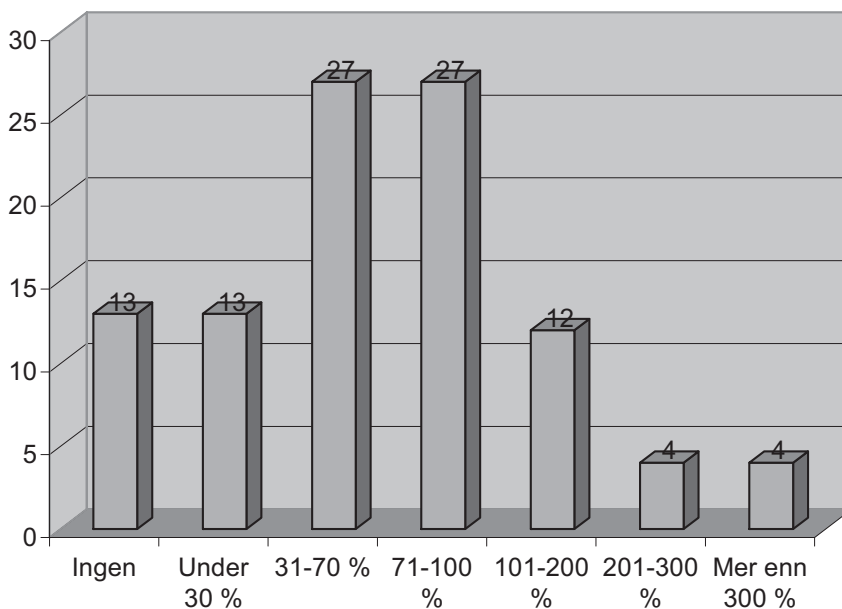
4. ADMINISTRATIVE STØTTEFUNKSJONER

4.1 Ressurser og rammer for administrativ støtte

Administrative og merkantile støttefunksjoner på skolenivå er avgjørende faktorer når rektors arbeidsforhold skal kartlegges. Både kontorbemanning, organisering av vaktmestertjenesten og ledelsesressurs er strukturelle faktorer som påvirker rektors muligheter for å utføre sine ulike arbeidsoppgaver. En av hovedkonklusjonene fra undersøkelsen i 2001 blant rektorer i grunnskolen var at støttesystemer som kontorbemanning og vaktmestertjeneste fremsto som spesielt kritiske. Vi har nå anledning til å spore endringer over tid siden vi har valgt de samme spørsmålene som i forrige undersøkelse på dette området.

I forhold til kulturelle faktorer, er tidsbruk en relevant variabel som kan gi et mer helhetlig bilde av rektors arbeidsforhold. I designet av spørreskjemaet har vi derfor et spørsmål der vi kartlegger hvem rektor har samtaler og møter med, og hvor hyppig kontakten med ulike aktører er. Dette spørsmålet var ikke med i forrige undersøkelse.

I figur 4.1 er det en prosentvis oversikt over hvilke stillingsressurser som er knyttet til kontorpersonalet. Som oversikten viser, er det 13 % av skolene som ikke har noen kontorbemanning, mens de fleste rektorene har oppgitt at de har mellom 31-100 % stilling. 8 % av rektorene oppgir at de har en stillingsressurs tilsvarende 201-300 %.



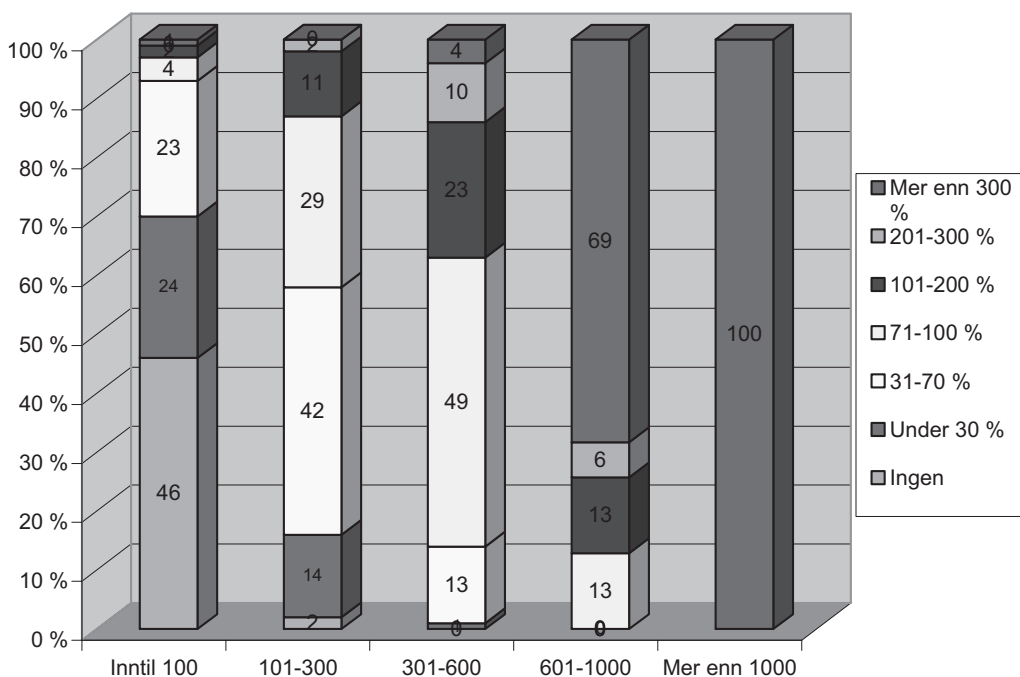
Figur 4.1: Stillingsressurs knyttet til kontorpersonalet. I %.

En sammenligning med 2001-undersøkelsen viser en svak bedring for grunnskolen på dette feltet. Det er færre skoler som i 2005 har hhv ”ingen ressurser til kontorbemanning” eller ”under 30 % av stilling til kontorbemanning”. Det er også en liten økning i forhold til de som har 71-100 % stilling og mer enn 100 % stilling til kontorbemanning. I forhold til de senere års økning i administrative oppgaver på skolenivå, også som følge av en nedbemanning av servicetjenester på kommunenivået, er det fortsatt bekymringsfullt at så mange som 13 % oppgir at de ikke har noen kontorbemanning i det hele tatt i 2005.

I forhold til kontorbemanning er det kanskje mer interessant å se på stillingsressurs prosentvis fordelt på skolestørrelse, slik figur 4.2 på neste side viser⁴. Her ser vi at det er rektorer på skoler under 100 elever som ikke har noen stillingsressurs knyttet til kontorpersonalet. Dette er i hovedsak fådelte grunnskoler i de minste kommunene. På skoler mellom 101- 300 elever er det 13 % som oppgir at de har mellom 100-300 % stillingsressurs

⁴ Svarfrekvensen på skolestørrelse fordeler seg på følgende måte: Inntil 100 elever: N=166; 101-300 elever: N=259; 301-600 elever: N= 182; 601-1000 elever: N= 16; og mer enn 1000 elever: N=7.

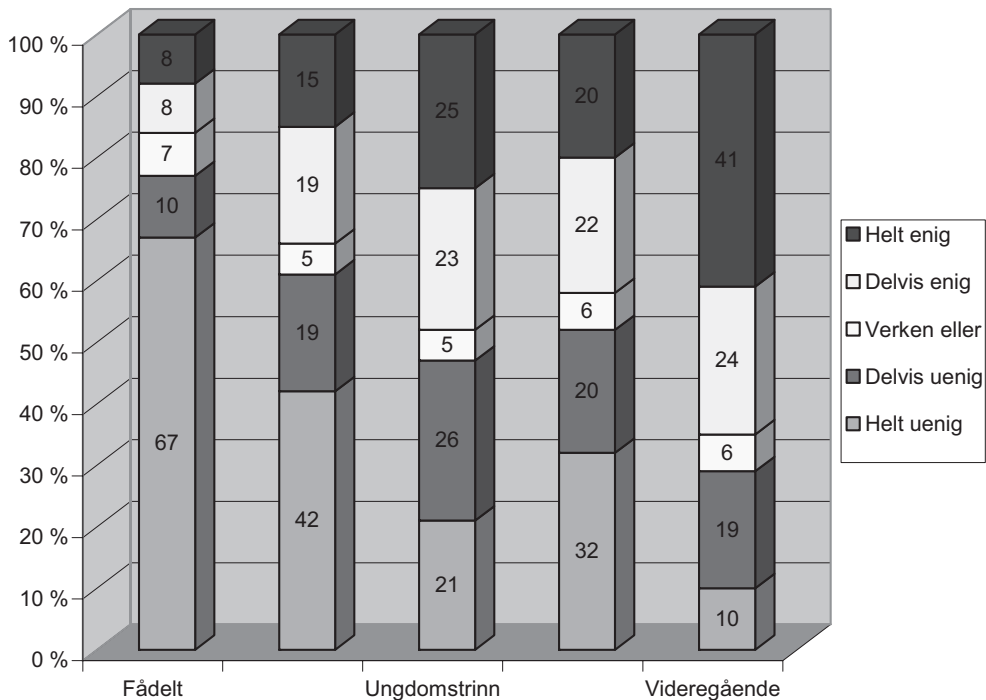
knyttet til kontorpersonalet. Dette tallet øker for skoler mellom 301-600 elever, der 37 % oppgir at de har mellom 100-300 % kontorbemannning. Skoler med mer enn 600 elever har i hovedsak mer enn 300 % stillingsressurs knyttet til kontorpersonalet. Ikke overraskende øker kontorbemanningen med skolestørrelse, og det er på de minste skolene 46 % av rektorene må utføre alt merkantilt arbeid selv.



Figur 4.2: Ressurser til administrative/merkantile støttefunksjoner relatert til skolestørrelse. I %.

I tillegg til å kartlegge de faktiske forhold rundt kontorbemanning har vi også undersøkt hvilke oppfatninger rektorene har om administrative og merkantile støttefunksjoner på egen skole. Figur 4.3 viser rektorenes oppfatning om tilstrekkelig merkantil bemanning på skolen, fordelt på skole-

typer. Tabellen viser at det er samsvar mellom kartleggingen av den faktiske situasjon og rektorenes oppfatninger når det gjelder merkantil bemanning. Det er de fådelte skolene og barneskolene som er minst fornøyd med skolens kontorbemanning.



Figur 4.3: Oppfatninger om merkantil bemanning på skolen fordelt på skole-type. I %.

Som angitt i tabellen nedenfor, er det flere som i 2005 uttrykker at de er tilfredse med merkantil bemanning, men tallet for helt uenig, er fremdeles høyt.

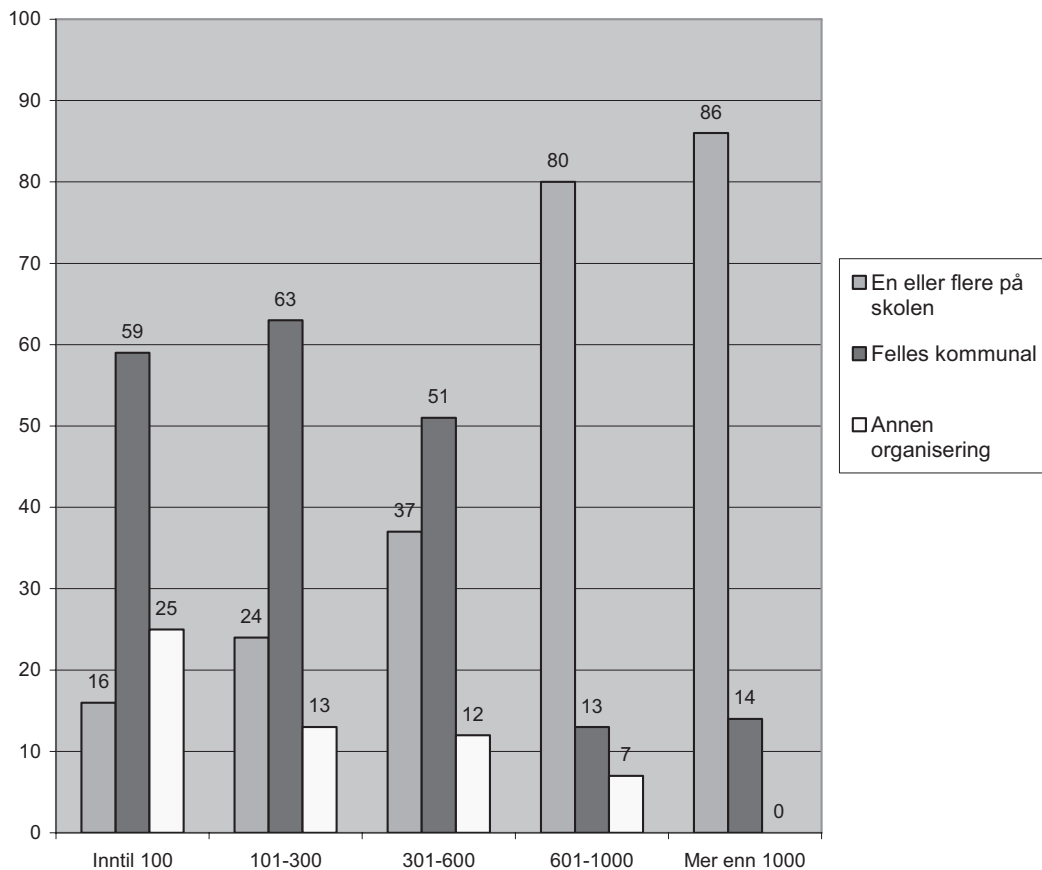
Tabell 4.2: Vi har tilstrekkelig merkantil bemanning på skolen.

	Helt uenig i %	Delvis uenig i %	Delvis enig i %	Helt enig i %
2001	48,8	25,2	16,5	9,5
2005	41	19,2	18,2	15,9

Som vist ovenfor er 60 % av rektorene i grunnskolen i 2005 helt uenig eller delvis uenig at de har tilstrekkelig bemanning på skolene. Til sammenligning svarte 74 % det samme i 2001.

4.2 Organisering av vaktmestertjenesten

Vaktmestertjenesten er den andre viktige støttefunksjonen på skoler som får betydning for rektors arbeidsforhold. Som følge av den omfattende omorganiseringsprosessen i kommunene/fylkeskommunene, har det her skjedd store forandringer på mange skoler. Flere kommuner har opprettet ordninger med felles vaktmestertjeneste der flere vaktmestere deler på arbeidet ved kommunens skoler. Figur 4.4 viser en prosentvis oversikt over ulike organiseringer av vaktmestertjenesten fordelt på skolestørrelse. Oversikten viser at felleskommunal vaktmestertjeneste, men knyttet til egne skoler, er mest vanlig på skoler under 600 elever. For skoler med mer enn 601 elever er det mest vanlig med én eller flere vaktmestere tilsatt ved skolen. Dette er i hovedsak videregående skoler. Felles kommunal vaktmestertjeneste er mest vanlig for skoler under 300 elever.



Figur 4.4: Organisering av vaktmestertjeneste. I % relatert til skolestørrelse

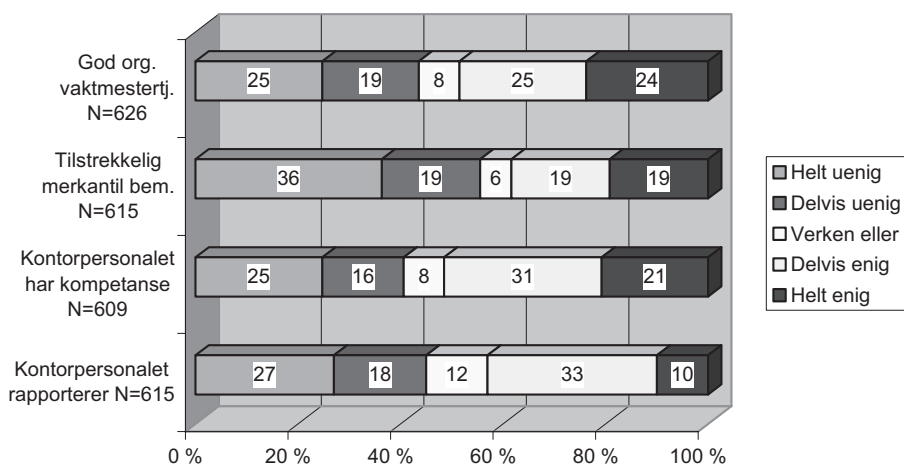
En sammenligning mellom svarene fra skoleledere i 2001 med svarene fra rektorer i grunnskolen i 2005, gir følgende mønster:

Tabell 4.2: Vaktmesterorganisering innenfor utvalget

Organisering av vaktmestertjenesten Del A. Spørsmål 2 b)	2001 i %	2005 i %
En vaktmester tilknyttet hver skole	24,1	17,2
Felles kommunal vaktmestertjeneste, personalansvaret ikke på skolenivået	65,8	66,0

Her er det en nedgang fra 2001 til 2005 i forhold til rektorer i grunnskolen som oppgir at de har en vaktmester tilknyttet hver skole. Det er en økning i rektorer som oppgir at de har en annen organisering. Det tabellen ikke viser, er hvorvidt manglende tilgjengelighet på vaktmestertjenester betyr at skolelederne selv må ivareta mer tekniske oppgaver.

I tillegg til å kartlegge de faktiske forhold, har vi derfor bedt rektorene vurdere graden av enighet relatert til en del påstander om administrative og merkantile støttefunksjoner. Figur 4.5 viser oppfatningene i prosentvis fordeling. Diagrammet viser at 25 % av rektorene svarer at de er helt uenig i at organiseringen av vaktmestertjenesten fungerer godt i forhold til deres behov, mens kun 25 % svarer at de er helt enig i at de har en god vaktmesterordning. Her ser vi også at det er mellom 25-30 % av rektorene som er helt uenig i at kontorpersonalet ivaretar innsamling av statistikk for rapportering til overordnet nivå, at kontorpersonalet er i stand til/har kompetanse til å håndtere budsjett og regnskapsoppfølging på egen hånd og at de har tilstrekkelig merkantil bemanning.



Figur 4.5: Oppfatninger om administrative og merkantile støttefunksjoner⁵

⁵ Følgende spørsmål ble stilt:

- Organiseringen av vaktmestertjenesten fungerer godt i forhold til våre behov

Tabell 4.3: Organiseringen av vaktmestertjenesten fungerer godt i forhold til våre behov

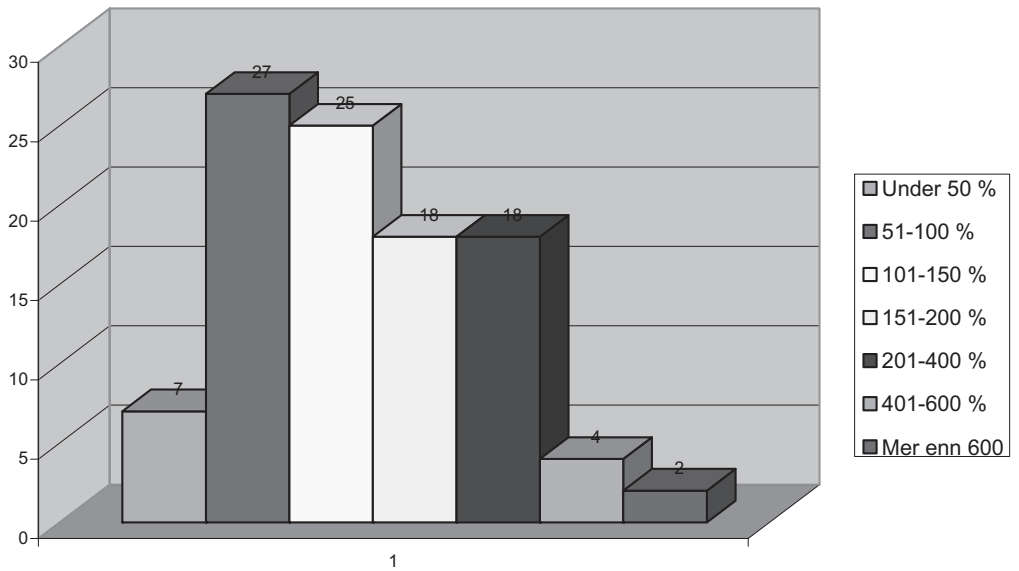
	Helt uenig i %	Delvis uenig i %	Delvis enig i %	Helt enig i %
2001	38,1	22,9	24,5	14,4
2005	27,6	21,1	24,1	19,2

Som vist i tabellen ovenfor er det fremdeles nesten 50 % av rektorene i grunnskolen er helt uenig eller delvis uenig at vaktmestertjenesten fungerer godt. Riktignok er tallet lavere enn for 2001, men fremdeles er det en relativt stor andel som uttrykker misnøye med organiseringen som er valgt. Utilfredsheten som kommer til uttrykk i tabellen ovenfor, kan tyde på at tjenesten ikke fungerer optimalt, og at ledere må ta av sin ledelsesressurs for å få jobben gjort. Ofte er dette oppgaver som ikke kan utsettes. Dermed kan det gå på bekostning av prioritering av tid til pedagogisk ledelse

4.3 Ressurser til ledelse

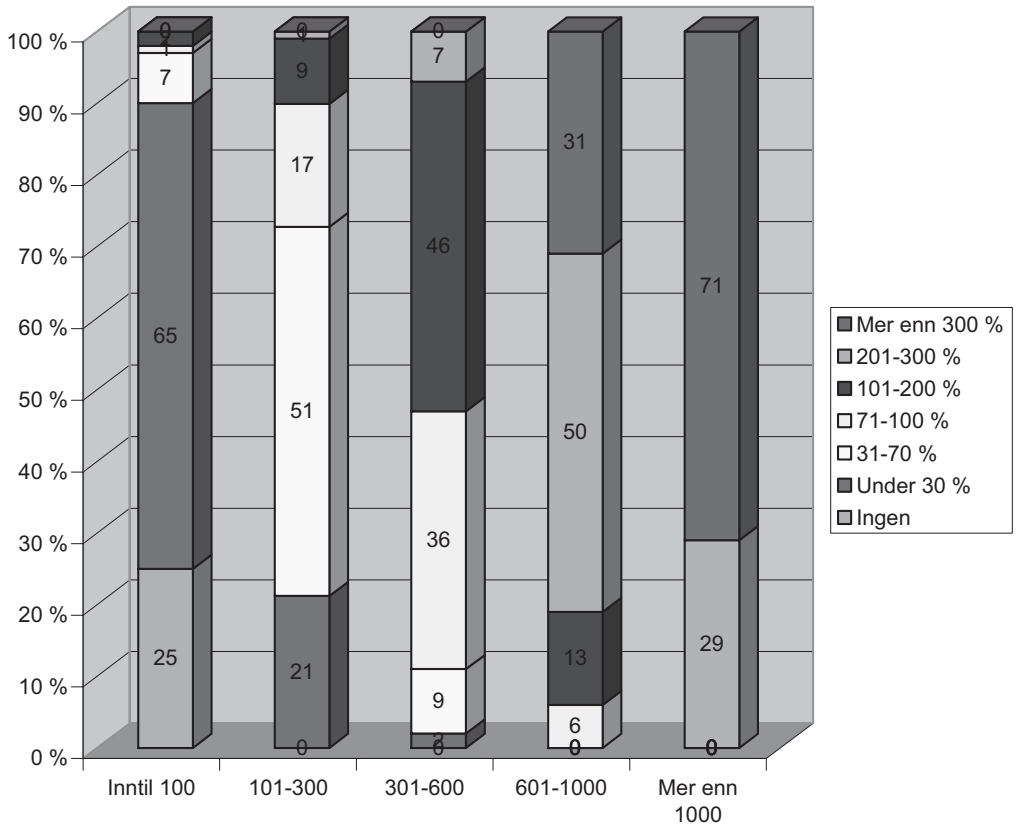
Når det gjelder spørsmål om skolens ledelsesressurs, ser vi noe av det samme mønsteret som i forhold til kontorbemanning. Figur 4.6 viser den prosentvise oversikten over ulike ledelsesressurs på skolenivå. Her ser vi at 34 % av rektorene oppgir at de har inntil 100 % ledelsesressurs på skolen. 43 % oppgir at de har mellom 101-200 % ledelsesressurs, mens 6 % har mer enn 400 % ledelsesressurs.

-
- Vi har tilstrekkelig merkantil bemanning på skolen
 - Kontorpersonalet er i stand til / har kompetanse til å håndtere budsjett- og regnskapsoppfølging på egen hånd
 - Kontorpersonalet ivaretar innsamling av statistikk for rapportering til overordnet nivå



Figur 4.6: Total ledelsesressurs på vår skole i prosentvis fordeling. N=630.

Skolestørrelse og ledelsesressurs henger sammen, og i figur 4.7 er det en prosentvis oversikt over ledelsesressurs og skolestørrelse. Her ser vi at 25 % av rektorene ved de minste skolene, med inntil 100 elever, oppgir at de har under 50 % ledelsesressurs. I forhold til de tydelige krav til rektor om ansvar for skolens kvalitetsutvikling, er det bekymringsfullt at så mye som en av fire rektorer ved de minste skolene har under 50 % ledelsesressurs, og at nesten halvparten av rektorene ved de minste skolene heller ikke har merkantile støttefunksjoner.



Figur 4.7: Total ledelsesressurs. I % relatert til skolestørrelse

En kartlegging av strukturelle forhold som påvirker rektors arbeidsforhold viser at skolestørrelse er en avgjørende faktor for hvor stor kontor-bemanning, vaktmestertjeneste og ledelsesressurs den enkelte rektor har. Det betyr at deler av rektors arbeidsforhold klart påvirkes av strukturelle forhold knyttet til skolestørrelse, og omfanget av støttefunksjoner og ledelsesressurs vil være gjenstand for økonomiske vedtak i den enkelte kommune.

Tabell 4.4 sammenligner svarene fra skolelederne i 2001-undersøkelsen med svarene fra rektorene i 2005.

Tabell 4.4: Total ledelsesressurs på vår skole.

Del A. Spørsmål 3b)	2001 i %	2005 i %
Under 50 % stilling	7,7	7,8
51 – 100 % stilling	20,1	30,6
101 – 150 % stilling	26,2	28,0
151 – 200 % stilling	28,8	19,8
201 – 400 % stilling	17,2	13,4
401 – 600 % stilling		0,4

Her er det en økning i ledelsesressurs hos grunnskolerektorene som har 51-100 % stilling og samtidig en nedgang innenfor kategorien 151-200 % stilling. På spørsmålet om arbeidsomfanget tvinger dem over i en mer administrativ lederrolle, svarer de slik:

Tabell 4.5: På grunn av arbeidsomfanget blir jeg tvunget til å være mye mer administrator enn det jeg ønsker.

	Helt uenig i %	Delvis uenig i %	Delvis enig i %	Helt enig i %
2001	3,2	7,9	28,2	60,7
2005	2,3	5,6	28,3	58,7

Det er små forskjeller mellom 2001 og 2005 når det gjelder skoleledere som sier at de må være mer administratorer enn de ønsker. 5,1 % svarte ”verken eller” i 2005.

Tabell 4.6: Arbeidsdagen min består av for mange rutineoppgaver som like gjerne kunne ha vært utført av kontorpersonalet eller andre.

	Helt uenig i %	Delvis uenig i %	Delvis enig i %	Helt enig i %
2001	4,5	17,4	36,4	41,7
2005	7,1	17,6	34,5	29,1

Det er en nedgang fra 2001 til 2005 i antall skoleledere i grunnskolen som sier at de er helt enig i at arbeidsdagen deres består av for mange rutineoppgaver som like gjerne kunne ha vært utført av kontorpersonalet eller andre. 11,6 % ”svarte verken” eller i 2005.

4.4 Tidsbruk

Ved siden av de strukturelle faktorene som bestemmes ved skolestørrelse og kommuneøkonomi, vil rektors arbeidsforhold også påvirkes av kulturelle faktorer. Tidsressurs er en faktor som er knyttet til skolestørrelse, elevgrunnlag og ev. delegerte oppgaver, men samtidig kan bruken være påvirket av den enkeltes prioriteringer og den enkelte skoles kultur. I tabell 4.9 er det en oversikt over rektors tidsbruk med følgende svarkategorier: 5 t/uke, 3-4 t/uke, 1-2 t/uke, hver 14. dag, en gang pr mnd, hver annen mnd, sjeldnere, ikke relevant.

Rektorene har krysset av for hvor mye tid de bruker i gjennomsnitt til samtaler og møter med ulike grupper.

Tabell 4.7: Rektorens tidsbruk

	Fådelte	Barnetrinn	Kombinert barne- og ungdomstrinn	Ungdomstrinn	Videregående skole
N	79	230	106	76	90
Ledergruppa internt	3-4 t/uke	3-5 t/uke	5 t/uke	3-5 t/uke	5 t/uke
Avd. ledere	3-4 t/uke	3-4 t/uke	3-4 t/uke	3-4 t/uke	3-4 t/uke
Personalet /Lærere	1-2 t/uke	3-5 t/uke	3-5 t/uke	3-4 t/uke	1-5 t/uke
Elever	3-4 t/uke	3-4 t/uke	3-4 t/uke	3-4 t/uke	3-5 t/uke
Elevråd /Foreldre/FAU	1-2 t/uke	Ukentlig/ Hver 14.dag	Ukentlig/ Hver 14.dag	Ukentlig/ Hver 14.dag	1-2 t/uke
Overordnet nivå	1 gang pr mnd	1 gang pr mnd	1 gang pr mnd	1 gang pr mnd	1 gang pr mnd
Andre nettverk/ Politikere/ Lokalt næringsliv/Kultur institusjoner	Sjelden	Sjelden	Sjelden	Sjelden	Sjelden

Mest typisk svaralternativ. Svarkategorier: 5 t/uke, 3-4 t/uke, 1-2 t/uke, hver 14. dag, En gang pr mnd, Hver annen mnd Sjeldnere, Ikke relevant.

Tabellen er bygget opp slik at vi for hver kolonne har fremhevet *det mest typiske svaralternativ for det enkelte skoleslag*. Dette skjuler at det kan være store lokale variasjoner, men gir til gjengjeld oversikt over et materiale som det ellers ville krevd stor plass å referere. Hvordan rektorer bruker tids-

ressursen som er til disposisjon, kan ha sammenheng med etablerte tradisjoner lokalt, egne interessefelt, uttalte forventninger fra andre, med mer. Denne oversikten gir ikke svar på hvorfor det fremkommer et slikt mønster som vist i tabell 4.7.

For svaralternativet ”elevråd/foreldreråd” dekker svarene over forskjellene mellom grunnskole og videregående opplæring. I videregående skole kan kontakten med elevrådet være mer nær enn med foreldrene, mens det i grunnskolen er omvendt. SFO er aktuelt bare for barnetrinnet. Her er mest hyppig møtefrekvens 3-4 t/uke for fådelt og 1-2 t/uke for barnetrinn og kombinerte skoler. Rektorer fra grunnskolen oppgir at den mest hyppige møtefrekvensen for rektorkollegiet, er én gang per måned, mens det for videregående skole er like hyppig med møter én gang per måned som annenhver måned. Svaralternativet ”sjelden” impliserer at kontaktnivået er mindre enn en gang per måned. Det er i tillegg ikke stor variasjonsbredde mellom skolene på disse spørsmålene.

Oversikten viser at samtaler og møter er en tidkrevende del av rektors arbeidsområde. Møter med de interne aktørene er avgjort det mest tidkrevende. I tillegg er det verdt å merke seg at de fleste rektorene oppgir å ha samtale/møte med overordnet nivå 1-2 t/uke. Undersøkelsen sier ikke noe om disse møtene kommer som resultat av initiativ fra overordnet nivå eller fra skolen selv, men det indikerer at de fleste rektorene opplever en forholdsvis tett kontakt mellom skole og skoleeier. Det er noe overraskende at rektorene oppgir så vidt liten kontakt med viktige eksterne relasjoner som er oppgitt i siste kolonne. Sett i forhold til de klare politiske signaler om en samfunnsaktiv skole, kan det synes som om rektorene i sin tidsbruk ser seg nødt til å prioritere samtaler/møter med interne aktører. En forklaring kan være at den daglige kvalitetssikringen krever mye kommunikasjon med både andre ledere, lærere og elever. En annen forklaring kan relateres til etablerte tradisjoner.

4.5 Oppsummering

Sammenlignet med kartleggingen som ble foretatt blant skoleledere i grunnskolen i 2001, kan vi registrere en svak bedring når det gjelder ressurser til kontorbemanning. Det er først og fremst skoler med under 100 elever som ikke har noen stillingsressurs knyttet til kontorpersonalet, og dette er i hovedsak fådelt grunnskoler i de minste kommunene. I forhold til de senere års økning i administrative oppgaver på skolenivå, dels som følge

av en nedbemanning av servicetjenester på kommunenivået, dels på grunn av økte rapporteringskrav, er det bekymringsfullt at så mange som 13 % oppgir at de ikke har noen kontorbemanning i det hele tatt i 2005. Det er rektorene i grunnskolen som er mest misfornøyd med de administrative støttefunksjonene.

Tilsvarende er det rektorer i grunnskolen som er mest kritisk til hvordan vaktmestertjenesten fungerer. Mer enn halvparten er helt uenig eller delvis uenig i at tjenesten fungerer godt. Mens nesten 80 % av rektorene ved videregående skoler er helt enig eller delvis enig i at organiseringen av vaktmestertjenesten fungerer godt i forhold til de behovene skolen har, er det tilsvarende tallet for grunnskolen mindre enn 40 %.

Når det gjelder spørsmål om skolens ledelsesressurs, ser vi noe av det samme mønsteret som i forhold til kontorbemanning. I forhold til de tydelige krav til rektor om ansvar for skolens kvalitetsutvikling, er det bekymringsfullt at så mye som en av fire rektorer ved de minste skolene har under 50 % ledelsesressurs, og at nesten halvparten av rektorene ved de minste skolene heller ikke har merkantile støttefunksjoner. Kartleggingen av tidsbruk viser at interne møter er den mest tidkrevende del av rektors arbeidsområde. De fleste rektorene oppgir også at de har ukentlige møter med sine overordnede. Rektorene oppgir at de bruker relativt lite tid på eksterne relasjoner.

5. UNDERVISNING OG LEDELSE

5.1 Innledning

Sammen om felles mål – er et viktig premiss i dagens utdanningstenkning. I St. meld. nr. 30 (2004 – 2004) *Kultur for læring*, heter det at alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål: ”Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon” (St. meld. nr. 30 2003 - 2004).

Derfor skal kompetansemålene i de nye læreplanene danne utgangspunktet for dialogen mellom alle aktører i opplæringen (UFD 2005). Det forutsetter imidlertid konkretiseringer av målene og felles samarbeid innen og på tvers av faggrenser. ”Kunnskapsløftet” er med andre ord en reform der læreplaner setter mål for utviklingsarbeidet på skolene. Det omfatter ikke bare arbeidet med læreplaner, men en organisert tilrettelegging av elevenes læring innen og på tvers av fag i rammen av undervisning (Dale 2006). Dette danner bakgrunnen for å se ledelse i sammenheng med undervisningen, som skal sikre gode læringsvilkår for elevene.

Skolene er gitt et stort ansvar når det gjelder å konkretisere målene i de nye læreplanene (ibid). Dessuten vil oppfølgingen av læreplanen avhenge av hvordan skolene velger å bruke læremidler, metoder og vurderingsformer i undervisningssammenheng. Når det gjelder elevvurdering vil utforming og bruk av prøver spille en rolle. De vil både ha en direkte og en indirekte betydning for læringen, ikke minst gjennom vurderingskriteriene som brukes for å bedømme kvaliteten på elevenes arbeid.

Hvordan skolene møter de nye utfordringene i reformen, er et spørsmål om hva det satses på, men er også avhengig av den utviklingskapasitet som skolene har bygget opp over år, og som gjør dem i stand til å utvikle det pedagogiske arbeidet på en god måte. At dette forutsetter en kollektiv orientering i skolen er poengtert av mange (Dahl et al. 2004; UFD 2005). Da er man opptatt av hvordan ledelse sikrer en god sammenheng mellom nivåer, mellom ulike organisasjoner som har betydning for opplæringen, og hvilken betydning ledelse har for undervisning og læring i klasserommet (Spillane 2003:344). En god kobling mellom nivåer, personer og oppgaver, forutsetter kunnskap om skolens organisering. Ut fra en slik

kunnskap kan ytre omstillingskrav knyttes til profesjonelle avgjørelser i skolen og skape varige endringer gjennom reform- og utviklingsarbeidet (O'Day 2002).

Derfor ønsker vi å undersøke hvordan det pedagogiske utviklingsarbeidet ledes i skolen. Har skolene en kapasitet til å møte de nye utfordringene i "Kunnskapsløftet", eller er etablerte strukturer og samarbeidsformer til hinder for reformen? Dette spørsmålet danner utgangspunktet for å drøfte følgende momenter:

- I hvilken grad samordnes arbeidet med læreplaner og læremidler i grunn- og videregående skoler i Norge?
- Er beslutninger som gjelder bruk av metoder, vurderingskriterier og prøver et individuelt ansvar som den enkelte lærer påtar seg, eller er det et felles ansvar?
- Foregår en eventuell samordning innen fag eller på tvers av fag?
- Hvordan forholder skolene seg til andre skoler når det gjelder utvikling og bruk av læreplaner, læremidler, metoder, prøver og vurderingskriterier?
- Hvordan forstår skolelederen sin rolle i forhold til å lede lærere og sørge for gode læringsvilkår i skolen?

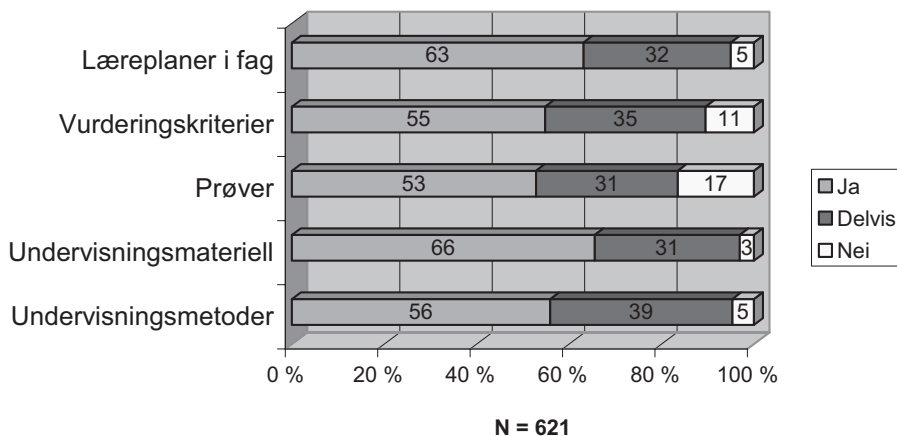
Svarene refererer til det våre respondenter oppfatter som gjeldende praksis ved grunn- og videregående skoler i Norge våren 2005. Vi vil også analysere mønstre av likheter og forskjeller mellom skoletrinn, og avklare hvorvidt strukturelle forhold som kommunestørrelse og skolestørrelse spiller en rolle for måten det pedagogiske utviklingsarbeidet organiseres på.

5.2 Skolens arbeid for å samordne innholdet i undervisningen

Rektorene ble stilt spørsmål om det forekommer arbeid på skolenivået for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i *samme* fag og mellom lærere i *forskjellige* fag. De hadde tre mulige svaralternativer på begge spørsmål – ja, delvis og nei⁶.

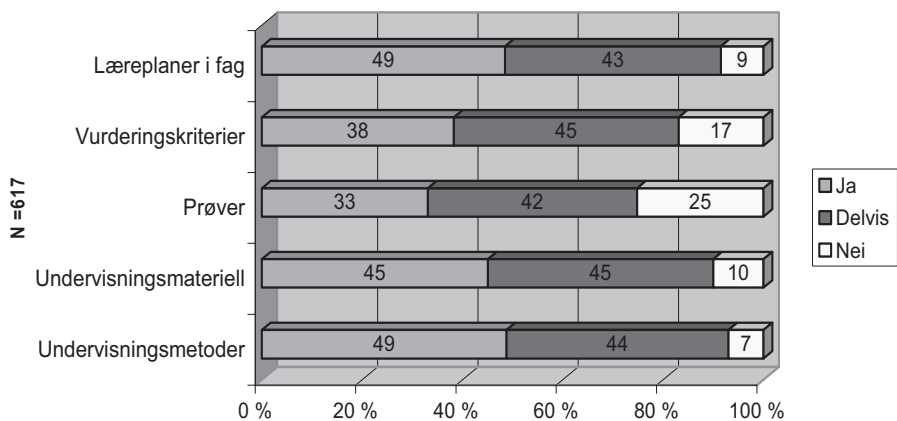
⁶ Dette spørsmålet er hentet fra en svensk undersøkelse gjennomført i regi av Skolverket i 2004. En oppsummering av resultatene er presentert i rapporten "Hur används kursplanerna i skolan? Några resultat från en enkätundersökning 2004" Se: <http://www.skolverket.se/>

Figur 5.1 illustrerer den prosentvise fordelingen av svarene for hele utvalget som gjelder samordningen mellom lærere som underviser i *samme* fag. Av figuren går det fram at de fleste skolene koordinerer arbeidet mellom lærere når det gjelder læreplaner, vurderingskriterier, prøver, undervisningsmateriell og undervisningsmetoder. Når det gjelder prøver og vurderingskriterier svarer hhv 17 % og 11 % av rektorene at det ikke forekommer en slik samordning. Dette bildet stemmer overens med tradisjoner for utviklingsarbeidet i norsk skole som har tatt utgangspunkt i innholdsmessige retningslinjer og krav, nedfelt i lærebøker og læreplaner (Bachmann et al. 2004). I figuren nedenfor er prosentandelen av rektorer som har svart ja for disse to områdene hhv 66 % og 63 %.



Figur 5.1: Faglig samordning i skolen. I %

Denne tendensen kommer enda klarere til uttrykk i spørsmålet som gjelder samordning av innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i *forskjellige* fag. Figur 5.2 illustrerer den prosentvise fordelingen av svarene for hele utvalget. I dette tilfellet svarer 25 % av rektorene at prøvene ikke er gjenstand for felles samordningsarbeid mellom lærere som underviser i forskjellige fag. 17 % svarer at vurderingskriteriene heller ikke tas opp i disse fora:



Figur 5.2: Tverrfaglig samordning i skolen. 1 %.

Hvis vi tar utgangspunkt i den prosentvise andelen som har svart ubetinget ja, finner vi et liknende mønster som i tilfellet med faglig samordning. Arbeidet med læreplaner for fag og undervisningsmetoder får høyest skår med 49 % og undervisningsmateriellet en noe lavere skår på 45 %. I dette tilfellet rangeres undervisningsmetoder som viktigere enn læremidlene. De sees som et sentralt utgangspunkt for skolens tverrfaglige samordning av undervisningens innhold.

En mulig fortolkning av dette mønsteret, er den vektleggingen som prosjektarbeid har hatt i den siste reformperioden. Denne vektleggingen skulle tilsi at det foregår samordning mellom lærere når det gjelder valg og tilrettelegging av bestemte arbeidsformer. Allikevel synes prosentfordelingen av antall positive svar å være lav sett i forhold til den reformsatsingen som er gjennomført. Dette kan ha å gjøre med skolens forståelse av hva prosjektarbeid handler om, sett i forhold til prinsippene for temaorganisert undervisning.

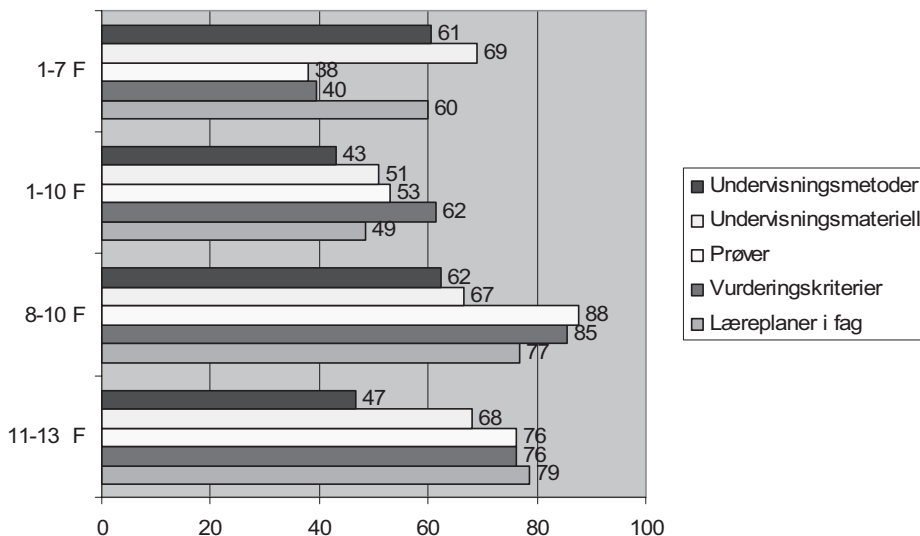
I følge Wenche Rønning er den viktigste forskjellen mellom tema- og prosjektarbeid at temaarbeid defineres innholdsmessig ut fra læreplanens

krav, mens prosjektarbeid dreier seg om valg av læremåte (Rønning 2004:32). Hennes empiriske undersøkelser fra evalueringen av Reform 97 tyder på at lærerne inntar en veilederrolle i prosjektarbeidet, noe som tilsier stor grad av elevmedvirkning i prosjektenes ulike faser og forløp. Lærerne forbeholder seg samtidig retten til å velge faglige og tverrfaglige vinklinger i arbeidet med temaer som innebærer både en vektlegging av fag og metoder (ibid). Våre resultater tyder på at dette kan være et mønster for hvordan skolene organiserer det tverrfaglige utviklingsarbeidet.

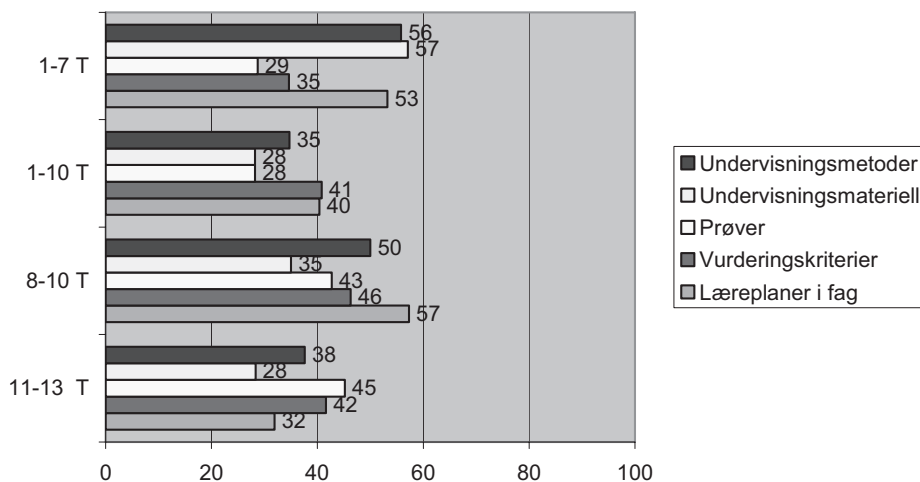
Generelt sett er andelen som har svart ja på tverrfaglig samordning, gjennomsnittlig lavere enn for det faglige samordningsarbeidet siden tilslutningen er på mindre en 50 % for alle temaene. Dette indikerer at samordningen mellom lærere knyttet til felles pedagogisk arbeid, i større grad oppfattes som et faglig enn som et tverrfaglig anliggende hvis man ser skoleslagene under ett. Dette er et oppsiktsvekkende funn med tanke på at norsk skole i den senere tid har blitt kritisert for mangel på faglig orientering i utviklingsarbeidet.

5.3 Forskjeller mellom skoleslag

Grad av samordning på de aktuelle områdene varierer imidlertid mellom skoletrinnene. Dette illustreres med figurene på neste side. I figur 5.3 fremstilles svarmønsteret som gjelder for skolens samordning av innholdet i undervisningen mellom lærere som arbeider i samme fag (F). Figur 5.4 gjelder samordning av lærere som arbeider i *forskjellige* fag, eller det vi i teksten vil kalle tverrfaglig samordning (T).



Figur 5.3 Arbeid på skolenivået for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i samme fag (F = faglig samordning). Prosentvis andel av rektorer på ulike trinn som har svart ubetinget ja. N = 621



Figur 5.4 Arbeid på skolenivået for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i forskjellige fag (T = tverrfaglig samordning). Prosentvis andel av rektorer på ulike trinn som har svart ubetinget ja. N = 617

Disse to figurene kan sammenliknes for å avklare hvilke områder som prioriteres på det enkelte trinn og som danner typiske profiler for utviklingsarbeidet. Det er både likheter og forskjeller i profilene for de ulike skoleslagene.

Hvis vi tar utgangspunkt i figur 5.3 og det *faglige* samordningsarbeidet, finner vi de største forskjellene mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. På barnetrinnet rapporterer i alt 69 % av rektorene at undervisningsmateriellet er et viktig utgangspunkt i den faglige samordningen, mens ca 60 % prioriterer arbeid med undervisningsmetoder og læreplaner i fag. På ungdomstrinnet derimot, blir prøvene prioritert ved 88 % av skolene og vurderingskriterier ved 85 % av skolene, mens læreplaner i fag får en tilslutning på 77 %. Det betyr at barnetrinnet fokuserer på læremidler, læreplaner og metoder i sin faglige orientering, mens ungdomsskolen prioriterer prøver, vurderingskriterier og læreplaner.

Videregående skole prioriterer i likhet med ungdomsskolen arbeidet med prøver og vurderingskriterier selv om læreplaner i fag rangerer høyere med en respons på 79 %. Som i ungdomsskolen legger rektorene ved kombinerte barne- og ungdomsskoler mest vekt på vurderingskriterier og prøver, men læreplaner og læremidler er også viktig. Ikke uventet representerer disse skolene en kombinasjon av det som er typisk for ungdomsskolen på den ene siden og barneskolen på den andre siden.

Figur 5.3 viser til arbeid på skolenivå for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i *forskjellige* fag. Sammenlikner vi resultatene i figur 5.3 med det faglige arbeidet som er illustrert i figur 5.2, ser vi at rektorene på barnetrinnet gir uttrykk for den samme profilen. Læremidlene prioriteres høyest med i alt 57 %, mens undervisningsmetoder og læreplaner i fag får en tilslutning på hhv 56 % og 53 %. Skårene er noe lavere for den tverrfaglige samordningen som for den faglige.

Igjen finner vi den største forskjellen i forhold til ungdomstrinnet. Dette trinnet inntar en annen profil enn hva mønsteret er for det faglige arbeidet. For det første er prosentangivelsen langt lavere for tverrfaglig samordning enn for den faglige. Dessuten er læreplaner for fag det viktigste utgangspunktet for tverrfaglig samordning, i motsetning til prøver og vurderingskriterier som er viktigst i det faglige arbeidet. 57 % av rektorene oppgir at læreplaner for fag benyttes som utgangspunkt for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som arbeider i forskjellige fag. Deretter følger undervisningsmetoder og vurderingskriterier med hhv 50 % og 46 %.

Videregående skole synes også å legge langt mindre vekt på samordning mellom lærere i ulike fag enn mellom lærere i samme fag slik det går fram av tabellene ovenfor. 45 % av rektorene framhever imidlertid prøver som et område for tverrfaglig samordning. Deretter følger vurderingskriterier og metoder. Læreplanene har liten betydning i denne sammenheng, i motsetning til det faglige arbeidet hvor de har størst betydning.

Denne forskjellen er rimelig siden læreplanene for grunnskolen og videregående trinn er organisert etter forskjellige prinsipper. L97 har læreplaner som vektlegger tema på tvers av fag, og hvor de samme begrepene skal kunne undervises i flere fag samtidig, enten i prosjekter eller i parallelle undervisningsløp. Dette prinsippet er ikke like opplagt for videregående skole som opererer med langt flere fag og differensierte studieløp.

De kombinerte skolene er også i dette tilfellet, et konglomerat av hva som prioriteres på barne- og ungdomstrinnet. Vurderingskriterier og læreplaner har størst tilslutning med hhv 41 % og 40 %, mens 35 % av rektorene framhever metodene som et område for tverrfaglig samordning. Prøver og materiell er ikke like viktige temaer for den tverrfaglige samordningen som i det faglige arbeidet.

Frekvensfordelingene gir et mangeartet bilde av hvilke områder som legges til grunn for faglig og tverrfaglig samordning i skolen. For å avklare de statistiske forskjellene knyttet til skoleslagene, vil vi presentere to oppsummerende tabeller. Tabell 5.1 sammenlikner gjennomsnittskårene for hvert av de aktuelle områdene fordelt på ulike skoletrinn.

Tabell 5.1: Faglig samordning. Sammenlikning av gjennomsnittsskåre for de ulike skoletrinn på en tredelt skala der 1 er nei og 3 er ja.

Forekommer det arbeid på skolenivået for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i samme fag?	N	1-7	1-10	8-10	11-13/14	Total
Læreplaner i fag *	622	1,5	1,4	1,8	1,8	1,6
Vurderingskriterier *	618	1,2	1,6	1,9	1,8	1,6
Prøver *	617	1,2	1,4	1,9	1,7	1,6
Undervisningsmateriell	620	1,7	1,5	1,7	1,6	1,6
Undervisningsmetoder	620	1,6	1,4	1,6	1,4	1,5

* $\alpha \leq 1\%$

Når vi sammenlikner gjennomsnittsskåren for de ulike skoletrinnene på en tredelt skala, der 1 er nei og 3 er ja, avdekkes den store forskjellen mellom barne- og kombinert barne- og ungdomsskole på den ene siden, og ungdomsskolen og videregående skole på den andre siden. Dette gjelder for arbeidet med læreplaner i fag der forskjellen mellom høyeste og laveste skår måles til 0,4. Det er altså høyest skår for de øverste trinnene når det gjelder faglig samordning av læreplanarbeidet.

Samme tendens gjelder for vurderingskriterier og prøver, der forskjellen tilsvarende 0,7 mellom barne- og ungdomstrinnet som har hhv. den laveste og høyeste skåren for disse variablene. Skillet går altså mellom barnetrinn og ungdomstrinn når det gjelder resultatfokus i opplæringen. Denne forskjellen er ikke oppsiktsvekkende med tanke på den formelle vurderingspraksis som innføres på ungdomstrinnet knyttet til undervisningen i det enkelte faget, og som forsterker betydningen av en koordinert praksis når det gjelder vurderingskriterier og prøver.

At innføring av et nasjonalt vurderingssystem fører til et felles fokus på prøver i skolen, er imidlertid ikke underbygget i vår undersøkelse. En sammenlikning med tilsvarende resultater fra Sverige tyder på at Norge har større fokus på prøver enn hva svenske lærere og rektorer rapporterer om (Skolverket 2005). Dette mønsteret finner vi på tross av at Sverige har en lang tradisjon for sentral evaluering av undervisningskvaliteten. Der har man imidlertid ikke et eksamenssystem som i det norske skolesystemet som forutsetter resultatfokus i arbeidet med elevene.

Resultatene tyder altså på en systematisk forskjell mellom barne- og ungdomstrinn i hva samordningsarbeidet dreier seg om. Dette stemmer overens med Evalueringen av Reform 97 der ungdomstrinnet representerer en faglig praksis knyttet opp mot forventninger til prøve- og eksamenskrav (Finstad & Kvåle 2003). Derfor er det først og fremst ledere og lærere på dette skoleslaget som ser dilemmaene med å arbeide med tverrfaglig prosjektarbeid som tar utgangspunkt i bestemte arbeidsmetoder.

Når det gjelder spørsmålet om det forekommer arbeid på skolenivået for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i *forskjellige* fag, finner vi også systematiske forskjeller.

Tabell 5.2: Tverrfaglig samordning på skolen. Sammenlikning av gjennomsnittsskåren for de ulike skoletrinn

Forekommer det arbeid på skolenivået for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i forskjellige fag?	N	1-7	1-10	8-10	11-13/14	Total
Læreplaner i fag *	619	1,5	1,3	1,5	1,1	1,4
Vurderingskriterier	612	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3
Prøver *	612	1,0	1,0	1,2	1,3	1,1
Undervisningsmateriell *	615	1,5	1,2	1,2	1,2	1,3
Undervisningsmetoder **	616	1,5	1,3	1,4	1,3	1,4

* $\alpha \leq 1\%$ ** $\alpha \leq 5\%$

Tabell 5.2 gir en klar indikasjon på at det er forskjeller mellom grunnskoler og videregående skole, særlig med tanke på læreplanarbeidet som får den høyeste gjennomsnittsverdien i barne- og ungdomsskolen (1,5) og lavest skår i videregående opplæring (1,1). Grunnskolen satser med andre ord i større grad på samordningsarbeid på tvers av fag, mens i den videregående skolen skjer samordningen innenfor fagene.

Resultatene fra undersøkelser av Reform 97 viste også til forskjeller mellom barne- og ungdomstrinnet på dette punktet. For det første er det hyppigere bruk av temaarbeid på barneskoler sammenliknet med ungdomsskolene (Dahl et al. 2004:224). For det andre bruker barneskolen tema- og prosjektarbeid i rammen av tverrfaglig arbeid (Rønning 2004). At dette er et gjennomgående trekk i samordningen av læreres arbeid, er heller ikke oppsiktsvekkende med tanke på at mange lærerne i barneskolen har en allmennlærerutdanning og underviser i flere fag. En organisering i form av teamsamarbeid på det enkelte årstrinn gir muligheter for å samordne innholdet i undervisningen på tvers av fag.

Våre resultater viser at ungdomstrinnet fokuserer på læreplanene, både i faglig og tverrfaglig arbeid, og at de i langt større grad prioriterer den faglige samordningen framfor den tverrfaglige.

5.4 Strukturelle faktorer og kommunal styring

Hvordan det faglige samordningsarbeidet gjennomføres, kan også være avhengig av den kommunale tilretteleggingen. Vi har undersøkt de

strukturelle forhold knyttet til faktorer som skolestørrelser og kommunestørrelse.

Tabell 5.3: Faglig samordning. Korrelasjon mellom faglig samarbeid og mål på skole- og kommunestørrelse.

Forekommer det arbeid på skolenivået for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i samme fag?	Samvariasjon i forhold til skolestørrelse	Samvariasjon i forhold til kommune-størrelse
Læreplaner i fag *	,203 *	,115*
Vurderingskriterier *	,099**	,119*
Prøver *	,301*	,142*

* $\alpha \leq 1\%$ ** $\alpha \leq 5\%$

Resultatene i tabell 5.3 indikerer at det er signifikante forskjeller i forhold til skole- og kommunestørrelse når det gjelder det faglige samordningsarbeidet. Vi finner en positiv korrelasjon når det gjelder skolestørrelse og samordningen av læreplanarbeidet og prøvene. En noe svakere korrelasjon finner vi i forhold til kommunestørrelsen. Vi kan med andre ord slå fast at det er en positiv korrelasjon i forhold til skole- og kommunestørrelse når det gjelder den faglige samordningen av arbeid med læreplaner, vurderingskriterier og prøver.

Når det gjelder det faglige samordningsarbeidet, finner vi at dette forekommer hyppigere i store skoler sammenliknet med små. Dette er ikke tilfellet når det gjelder det tverrfaglige samordningsarbeidet. Et unntak er imidlertid spørsmålet om prøver hvor vi finner at store skoler samordner dette i større grad enn små skoler. Det er heller ikke forskjeller mellom store og små kommuner når det gjelder samordning av det tverrfaglige utviklingsarbeidet som foregår mellom lærere i skolen.

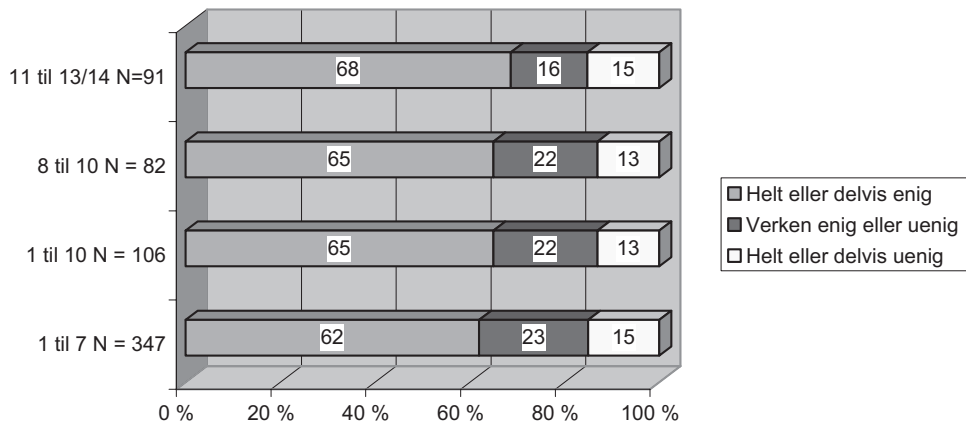
Dette funnet samsvarer med SINTEF- rapporten ”Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle”. Rapporten bygger på en breddeundersøkelse blant rektorer som blant annet er blitt spurt om å vurdere omfanget av samarbeidet mellom lærerne. Der poengterer Thomas Dahl at ”en klar majoritet av norske skoler planlegger og gjennomfører mesteparten av sin undervisning gjennom samarbeid i team” (Dahl 2004:29). Resultatene fra undersøkelsen tyder på at samarbeidet har økt fra 2001 til

2003, men at verken omfanget eller endringen som gjelder undervisningsarbeidet, kan forklares ut fra skolestørrelse eller beliggenhet. I stedet er kommunenes satsing på kvalitetsmål og utviklingstiltak en viktig faktor for å utvikle kollektive arbeids- og organisasjonsformer (ibid:33). Oppsummerende kan vi si at det er en kollektiv praksis knyttet til undervisningsarbeidet i skolen som danner en mulig ramme for organisasjonslæring og endring av skolens praksisformer.

5.5 Samarbeidet mellom skoler

Skolens arbeidsfellesskap utgjør en viktig arena for refleksjon og utvikling av organiseringsformer slik det påpekes i stortingsmeldingen: ”Felles teamarbeid på skolen, men også nettverksbygging mellom skoler, er en forutsetning for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning i det daglige arbeidet” (St. meld. nr. 30 (2003 - 2004):26)

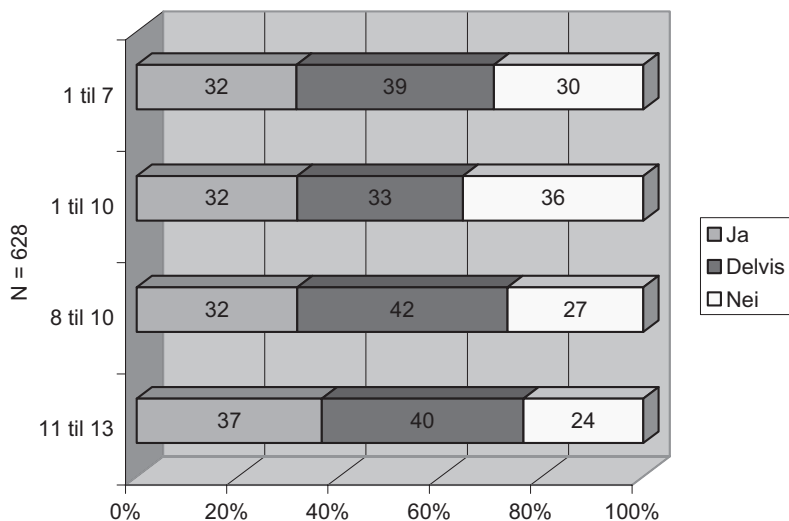
Figuren 5.5 gir en framstilling av hvordan rektorene oppfatter at det tilrettelegges for besøk på andre skoler. Et stort flertall sier seg helt eller delvis enig i en slik praksis. Det er en relativt liten andel fordelt på de ulike skoletrinnene som hevder at de ikke tilrettelegger for erfaringsutveksling mellom skoler.



Figur 5.5: I hvilken grad det tilrettelegges for besøk på andre skoler. I %.

Resultatene tilsier at en økt satsing på erfaringsutveksling og nettverksbygging mellom skoler har legitimitet blant et flertall av landets rektorer. Et spørsmål er imidlertid graden av forpliktelsen i det samarbeidet som foregår mellom skoler.

Vi stilte respondentene spørsmålet om skolene hadde samarbeidet med andre skoler når det gjaldt å samordne innholdet i undervisningen ut fra læreplaner, læremidler, metoder, prøver og vurderingskriterier (jfr. tabell 5.2 og 5.3).



Figur 5.6: Skolefaglig samarbeid i kommune/fylkeskommune. Prosentvis fordeling for ulike trinn

Alle områder for samarbeid er inkludert i dette spørsmålet. Det minste forsøk på samarbeide med andre skoler tilsier dermed at man svarer ja på spørsmålet. Andelen som har svart nei, synes derfor å være meget høy (jfr. figur 5.6). For i alt 30 % av landets barneskoler, er konklusjonen at det ikke foregår samarbeid mellom skoler verken når det gjelder læreplaner, lærebøker, materiale, metoder og vurderingskriterier. Det tyder på at skoleeieren for disse skolene har en perifer rolle i forhold til å samordne det pedagogiske arbeidet i skolen, og at skoleeier i liten grad er opptatt av å skape betingelser som gjør at skolene forholder seg til hverandres planer og utviklingsarbeid. Når det gjelder å skape en god overgang for elevene når de bytter skole, er denne mangelen på samordning oppsiktsvekkende stor.

Internasjonal forskning på skoleledelse understreker betydning av ledelse og samarbeid på tvers av skoler. Det hevdes at et felles utviklingsarbeid mellom skoler er nødvendig for å imøtekomme utfordringer i samfunnet (Spillane 2003). Kompleksiteten øker på grunn av at statlige myndigheter tar i bruk flere styringsmidler, og fordi det foregår omstillinger lokalt som tilsier at skolene må forholde seg til andre organisasjons- og

kommunikasjonsformer (Leithwood & Riehl 2003). Et økende forventningspress som stadig differensieres i forhold til nye behov og krav – forutsetter at skoler må samarbeide om felles utfordringer. Det forutsetter igjen at skoleeier tar et ansvar for å samordne et felles utviklingsarbeid.

Finstad og Kvåles evalueringsundersøkelse fra Reform 97 er optimistisk på dette punktet. Deres rapport konkluderer med at ”det er en klar tendens til å ta i bruk nye organisasjonsformer både internt i skolene, mellom skoler og mellom den enkelte skolen og det overordnede nivå” (Finstad & Kvåle 2003). Resultatene fra samme undersøkelse viser imidlertid at det er et behov for å utvikle skolens plansystem i forhold til kommunale satsinger, der pedagogiske tiltak sees i forhold til økonomiske prioriteringer. I undersøkelsen fant de at kun 35 % av kommunene hadde et helhetlig plansystem på tvers av sektorer og med utgangspunkt i kommunens økonomiplanlegging (ibid: 38). Det betyr at det er behov for et utstrakt samarbeid mellom skoler og nivåer når det gjelder å planlegge utviklingsarbeidet med tanke på innhold og økonomi.

På tross av at videregående opplæring i noe større grad er involvert i samarbeid på tvers av skoler enn andre trinn, underbygger våre resultater at det er et stort potensial for å utvikle samarbeidet mellom skoler. Nettverksbyggingen er med andre ord i frammarsj, men kan samordnes i bedre grad.

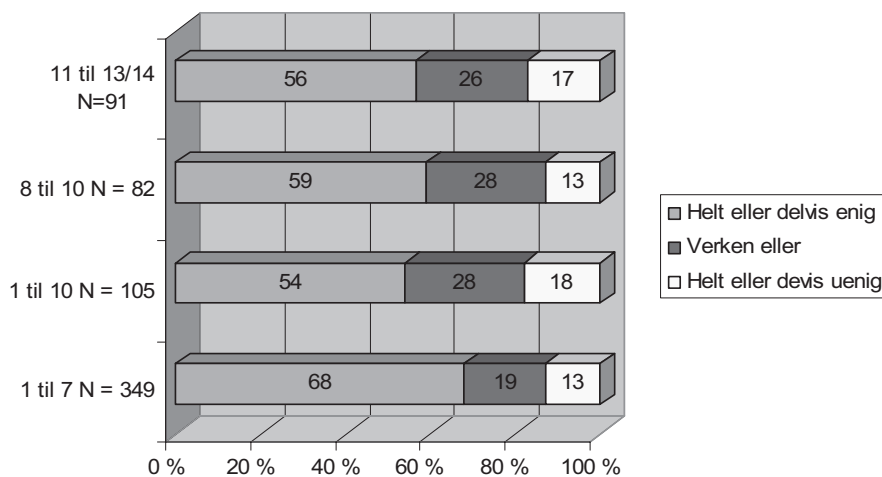
5.6 Lederens betydning for skolens læringsmiljø

Gunn Imsen påpekte i sin evalueringsundersøkelse i forbindelse med Reform 97 at det er et høyt samsvar mellom hva rektor og ledergruppen gjør og hvordan skolen orienterer sitt utviklingsarbeid (Imsen 2004). Analysen konkluderte med at formell ledelse er viktig for å stimulere til utvikling i skolen. Dette samsvarer også med konklusjoner på internasjonale undersøkelser (Leithwood & Riehl 2003). Samtidig er det liten tvil om at læreren er den viktigste premisslegger når det gjelder hva slags undervisningstilbud elevene får (Imsen 2004). Lederen er slik sett en viktig pådriver for skolens utviklingsarbeid med indirekte betydning for elevenes læringsresultater. I dette ligger både muligheter og begrensninger for hva man kan forvente av skolelederen

I en tid hvor Kunnskapsløftet skal implementeres i skolen, stilles nye forventninger til rektor og ledergruppen ved den enkelte skole. Det dreier seg blant annet om å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter og stille nye og tydelige krav til hvordan utvikling skal foregå i personalet. En

slik endring må bety at lederen reduserer på visse typer av aktiviteter for å sette av tid til nye og viktige oppgaver. Denne omstillingen gjelder på flere områder, ikke minst når det gjelder utvikling og bruk av evalueringsresultater.

Samtidig viderefører ”Kunnskapsløftet” utviklingstiltak som skolene er kjent med fra tidligere reformer og som ledere og lærere har arbeidet systematisk med gjennom lokalt forsøks- og omstillingsarbeid. Utvikling av felles fora for å bedre skolens læringsmiljø er et slikt tiltak. Et særskilt middel som hevdes å være viktig for å utvikle en lærende kultur, er kunnskapsutvikling og veiledning mellom de ansatte (UFD 2005). Vår undersøkelse har stilt spørsmål om skolene legger til rette for kollegabasert veiledning. Resultatene er gjengitt i figur 5.7.



Figur 5.7: Grad av kollegabasert veiledning. Prosentvis fordeling i forhold til skoleslag

Figuren framstiller hyppigheten av kollegabasert veiledning. Over halvparten av landets rektorer er helt eller delvis enig i at skolene legger til rette for kollegabasert veiledning. Andelen av positive svar er høyest for barnetrinnet, der i alt 68 % av rektorene hevder at skolen tilrettelegger for kollegabasert veiledning. Dette er en langt høyere svarprosent enn resultatene som er gjengitt i rapporten ”Etter- og videreutdanning i grunn-

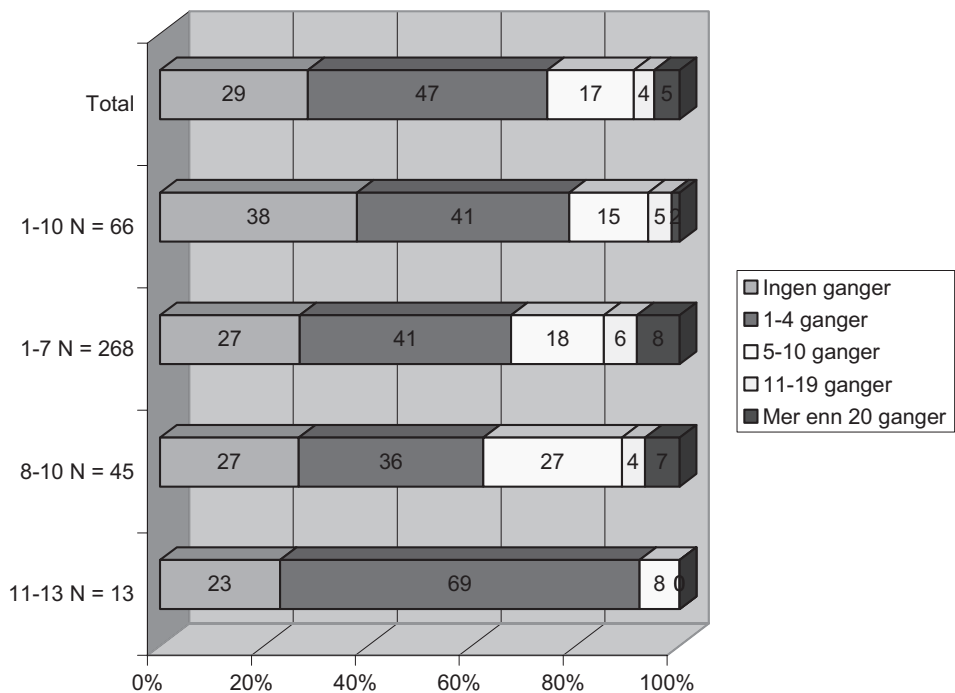
opplæringen i 2003” (Hagen et al. 2003:89). Der er lærerne spurt om grad av deltakelse i kollegabasert veiledning. Kun 3 av 10 svarer at de har deltatt på dette i løpet av det siste året.

I Kompetanseberetningen for Norge 2005, vises det til at under 20 % av skolene organiserer en praksis hvor kolleger gir tilbakemelding på hverandres arbeid (UFD 2005:39). Riktignok er det flere som svarer at det er vanlig at lærerne diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre, en prosentandel som varierer fra 25 % på lite lærende skoler til drøye 55 % på lærende skoler. Selv på denne bakgrunnen, er våre tall oppsiktsvekkende høye.

Våre resultater bør sees på bakgrunn av spørsmålsstillingen som henspeiler på hvordan rektorene oppfatter tilretteleggingen av kollegabasert veiledning og som leder til et høyere tall enn hva lærere rapporterer at de gjør. Allikevel kan det spores en mulig endring i måten skolene oppfatter fordelene av felles læringsarbeid, som ikke minst influeres av et stadig økende krav om evaluering og bruk av evalueringresultater.

En slik sammenheng er også avdekket gjennom evalueringen av Reform 97. En breddeundersøkelse blant lærere og skoleledere på ungdomstrinn og kombinert barne- og ungdomstrinn, konkluderte med at vurderingsarbeidet endrer først og fremst måten kolleger i skolen samarbeider på (Bachmann et al. 2004:181). Det gjaldt særlig vurderingsarbeidet som foregår i skolens regi. Skolelederne svarte imidlertid at vurderingen leder til større endringer i samarbeidet mellom kolleger enn det lærerne gav uttrykk for (ibid: 181), noe som indikerer at ledere og lærere ser forskjellig på dette forholdet.

Skolelederundersøkelsen har også stilt en rekke spørsmål om skolelederens rolle i forhold til læreres arbeid. Resultatene dokumenterer hvordan rektorer i de ulike skoleslagene oppfatter sin egen rolle og betydning for å utvikle undervisningen. Funnene våre tyder på at mer enn en tredjedel av rektorene har overlatt ansvaret for å følge opp læreres praksis til andre i ledergruppen. Vi har undersøkt den resterende gruppen med tanke på hva de gjør i henhold til undervisningen. Figuren nedenfor illustrerer i hvilken grad rektorer veileder lærere på bakgrunn av observasjoner i klasserommet.



Figur 5.8: Hvor mange ganger rektor har observert undervisning og gitt tilbakemelding i løpet av det siste året. Prosentvis fordeling av gruppen rektorer som ikke har overlatt ansvaret til andre i ledergruppen.

Denne frekvensfordelingen gir et samstemt bilde av rektor som relativ beskjeden gjest i undervisningen med tanke på å observere og veilede lærere i deres praksis. Samtidig må det understrekes at ca en tredjedel av rektorene kan ha overlatt dette ansvaret til andre i ledergruppen eller i personalet. Disse stedfortredere kan representere en forskjell i forhold til den gruppen vi har undersøkt i dette spørsmålet. Det er også usikkerhet knyttet til forskjellen mellom skoleslagene når det gjelder hyppighet av observasjon og veiledning mellom rektor og lærere. Det vi imidlertid kan slå fast, er at det er

små forskjeller fra 2001 til 2005 når det gjelder rektorer i grunnskolen (Møller & Paulsen 2001).

At rektorer ikke inntar en tydelig rolle som observatør og veileder i klasserommet, er ikke uventet. Andre undersøkelser gir et tilsvarende bilde av arbeidsfordelingen mellom rektor og læreres oppgaver. Lærerne har det pedagogiske ansvaret for planlegging og gjennomføring av undervisningen, mens rektorene har ansvaret for de økonomiske oppgavene (Dahl 2004: 64). Det er med andre ord lærerne som antas å være den viktigste ressursen for den aktiviteten som foregår i undervisningen. De skal også ifølge instruksen ha det utøvende ansvaret for denne virksomheten.

Selv om rektor kan sies å representere den ”fremste blant likemenn” på mange skoler, er det ikke slik at lederrollen kan forveksles med lærerrollen (Møller 2004:87-98). Kulturelle forventninger kan sies å ligge til grunn for den skjulte kontrakten i form av en arbeidsdeling mellom leder og lærer, der lederen har et administrativt ansvar og læreren et ansvar for undervisning (ibid). En nærmere drøfting av lederroller og lederfokus kommer i kapittel 8. Der kommer vi også inn på relasjonen til strukturelle ramme faktorer.

Økonomiske rammebetingelser setter også begrensninger for hvor mye en rektor kan involvere seg i undervisningsarbeidet. Det kan tilsi bruk av andre ledelsesmidler enn observasjon og veiledning for å styrke den pedagogiske kvaliteten. Allikevel kan det hevdes at ledere har behov for oppdatert kunnskap om undervisning og læring som de kan dra nytte av i sin pedagogiske lederfunksjon (Stein & Nelson 2003:444). Dette innebærer at ledere og lærere samhandler om spørsmål knyttet til undervisningen.

Tabell 5.4 referer til rektorenes veiledning i forhold til undervisning som ikke er knyttet direkte an til systematisk observasjon av undervisning. Den refererer til hele populasjonen av rektorer i grunnskolen sammenliknet med tilsvarende resultater fra 2001 (Møller & Paulsen 2001).

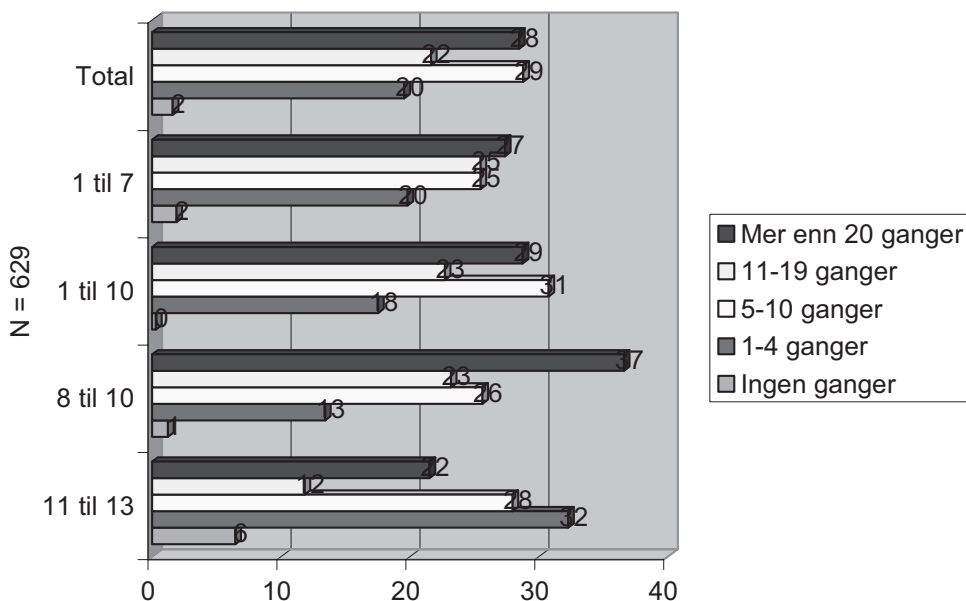
Tabell 5.4: Hvor mange ganger har du bidratt med veiledning knyttet til undervisningen de siste 12 månedene? I %.

År	Ingen ganger	1-4 ganger	5-10 ganger	Mer enn 10 ganger
2001	7	31	22	40
2005 N = 539	8	44	28	20

Det er en klar økning fra 2001 til 2005 av rektorer i grunnskolen som sier at de har bidratt med veiledning 1-4 ganger og 5-10 ganger de siste 12

månedene, men samtidig en dramatisk nedgang av respondenter som sier at de veileder mer enn 10 ganger. Denne nedgangen tilsvarer en endring på 20 %. Nedgangen kan skyldes at vi i 2001-undersøkelsen inkluderte undervisningsinspektører som kan forventes å være hyppigere til stede i undervisningssituasjoner sammen med lærerne. Allikevel synes forskjellen å være så stor at den viser til en reell nedgang.

Når det gjelder prioritering av veiledningsressurser, synes rektorene å prioritere elevsaker framfor generell observasjon av undervisning. Figur 5.9 refererer til den samlede populasjonen av rektorer i 2005-undersøkelsen.



Figur 5.9: Hvor mange ganger rektor har veiledet lærere i forhold til elevsaker i løpet av det siste året. Prosentvis fordeling av alle rektorer i utvalget fordelt på skoletrinn.

Av denne tabellen ser vi at rektorer i ungdomsskolen har den høyeste frekvensen når det gjelder å veilede lærere i elevsaker, mens de i videregående skole har færrest saker av denne typen. Dette kan ha å gjøre

med skolens evne til å tilpasse seg ulike elevers interesser og behov, i og med at det enhetlige tilbudet til elever differensieres og blir et frivillig tilbud f.o.m. videregående skole. Også administrative forhold som gjelder fordeling av elevsaker i ledergruppen, kan være en mulig forklaring, men dette er ikke empirisk belagt gjennom undersøkelsen.

Når det gjelder endring fra 2001, finner vi det samme mønsteret som for spørsmålet om veiledning i forhold til undervisning. Forskjellen er imidlertid ikke like stor, noe som fremgår av tabellen nedenfor.

Tabell 5.5: Hvor mange ganger har du bidratt med veiledning i forhold til elevsaker. I %

År	Ingen ganger	1-4 ganger	5-10 ganger	Mer enn 10 ganger
2001	1	12	23	64
2005 N = 538	1	17	29	53

Her er det en økning fra 2001 til 2005 i forhold til rektorer i grunnskolen som sier at de har bidratt med veiledning i forhold til elevsaker 1-4 ganger og 5-10 ganger, men en nedgang i forhold til mer enn 10 ganger. Nedgangen kan også i dette tilfellet skyldes at vi i 2001 inkluderte undervisningsinspektører som respondenter. Mange rektorer kan ha delegert denne oppgaven til sine undervisningsinspektører.

For å belyse problemstillinger om rektorenes oppfatninger av egen rolle i forhold til de aktuelle oppgavene som knytter seg til skolens utviklingsarbeid, har vi stilt spørsmål om rektorenes oppfatninger av egen rolle som administrativ og pedagogisk leder.⁷

Tabell 5.6 gir en indikasjon på forskjeller mellom skoletrinn på bakgrunn av gjennomsnittskårer på en skala der 1 tilsvarer helt uenig og 5 tilsvarer helt enig. Vi har kun gjengitt resultater fra variabler der vi finner signifikante forskjeller mellom trinn.

⁷ Resultatene kan sammenliknes med skolelederundersøkelsen som ble gjennomført i 2001. Da viser vi til andel av respondenter som sier seg helt enig og helt uenig. Bakgrunnen for å vise til ytterpunktene på svarskalaen, er ulik kategorisering i 2005 sammenliknet med 2001, hvor respondentene svarte ut fra en firedelt skala. Vi antar at gruppen som har svart verken eller, ville fordelt seg på delvis uenig eller delvis enig dersom de hadde hatt en firedelt skala å forholde seg til. Dermed antar vi at svarprosenten for ytterkategoriene er relativt uberørt og kan sammenliknes.

Tabell 5.6: *Oppfatninger av administrativ og pedagogisk ledelse. Sammenlikning av gjennomsnittsskåren for de ulike skoletrinnene*

Ledelse på skolenivå – administrative og pedagogiske oppgaver	N	1-7	1-10	8-10	11- 13/14	Total
Arbeidsdagen min består av mange rutineoppgaver som like gjerne kontorpersonalet eller andre kunne ha utført *	625	3,7	3,5	3,3	2,7	3,3
Jeg prioriterer tid til å gi veiledning til mine lærere *	626	3,7	3,6	3,6	3,1	3,5
Som rektor er jeg velkommen til å observere undervisningen *	626	4,6	4,5	4,4	3,9	4,4

* $\alpha \leq 1\%$

Ut fra denne tabellen kan vi antyde at flertallet av rektorene ønsker å ha færre administrative rutineoppgaver enn det de er pålagt. Det er rektorer fra barnetrinnet som har den høyeste skåren på denne variabelen (3,7). Vi finner den største forskjellen mellom rektorene fra barnetrinnet og rektorene på videregående skole, der vi ser at gjennomsnittsverdi er på 2,7. Forskjellen kan forstås på bakgrunn av ressursituasjonen i videregående skole, der rektorene i større grad har muligheter for å delegerer administrative og merkantile oppgaver til kontorpersonalet. Det kan også ha sammenheng med rektorenes selvoppfatning knyttet til hvilke oppgaver de ønsker å prioritere.

På tross av at rektorene på barnetrinnet har den høyeste skåren, er det allikevel en markert nedgang sammenliknet med 2001 når det gjelder prosentandelen av de som sier seg helt enig i at de har for mange administrative rutineoppgaver å utføre. I 2001 svarte 42 % seg helt enig i dette mens i 2005 har prosentandelen falt til 29 %.

Det er også rektorer i grunnskolen som skårer høyest når det gjelder prioritering av veiledning i forhold til lærerne. Det er ingen markert forskjell i forhold til undersøkelsen i 2001 (Møller & Paulsen 2001). Når det gjelder 2005-resultatene, er forskjellen er størst mellom barnetrinnet og videregående trinn (tilsvarende 0,6) slik det går fram av tabell 5.6. Gjennomsnittsskårene for de andre skoleslagene plasserer seg i mellomsiktet. Disse skårene baserer seg på rektors oppfatninger og samsvarer ikke med den reelle bruk av tid på observasjoner i klasserommet (jfr. fig. 5.6). Svarmønsteret er mer i overensstemmelse med veiledning av lærere i forhold til elevsaker.

Det siste forholdet som berøres i tabellen over, gjelder hvordan skolelederen ser sin mulighet for å utøve observasjon og innsyn i undervisningen. Rektorer fra grunnskolen skårer høyest på spørsmålet om han eller hun er velkommen i klasserommet, mens det er en noe lavere skår for videregående trinn. Forutsatt at rektorenes gjenspeiler den reelle situasjonen i skolen, synes resultatene å tyde på at lærere i videregående skole forventer mindre grad av innsyn i forhold til å gjennomføre undervisningen enn lærere i grunnskolen. Dette kan være betinget av strukturelle forhold som skolestørrelse, men kan i like stor grad være betinget av hvordan rektorer oppfatter sin rolle i forhold til lærernes undervisningspraksis. Vi har også sett nærmere på andre strukturerende forhold som gjelder skole- og kommunestørrelse.

Tabell 5.7: Korrelasjon mellom administrativ og pedagogisk ledelse og mål på skole- og kommunestørrelse.

Ledelse på skolenivå – administrative og pedagogiske oppgaver	Samvariasjon i forhold til skolestørrelse	Samvariasjon i forhold til kommunestørrelse
Arbeidsdagen min består av mange rutineoppgaver som like gjerne kontorpersonalet eller andre kunne ha utført	-,299*	-,113*
Jeg prioriterer tid til å gi veiledning til mine lærere	,016	-,008
Som rektor er jeg velkommen til å observere undervisningen	-,120*	,068

* $\alpha \leq 1\%$

I hvilken grad rektor må prioritere administrative oppgaver, kan ha sammenheng med overordnede forhold som skole- og kommunestørrelse. Her synes mønsteret å være at jo mindre skolene og kommunene er, desto mer oppfatter rektorene seg involvert i administrative rutineoppgaver som andre kunne ha utført. Det er en relativt tydelig sammenheng i forhold til skolestørrelse. Den er noe lavere i forhold til kommunestørrelse.

Dette mønsteret står i motsetning til det Dahl har kommet fram til når det gjelder rektorenes syn på omfanget av administrative oppgaver. Han viser til tall fra 2003 som tyder på at tiden den enkelte rektor må bruke til administrasjon, følger som et resultat av størrelsen på skolen og kommunen (Dahl 2004: 56). Vår undersøkelse tyder imidlertid på at store skoler har et merkantilt støtteapparat som avlaster rektorene for mange rutineoppgaver til forskjell fra små skoler i små kommuner, som tidligere påpekt i kapittel 4.1.

Derimot kan prioritering av veiledningstid ikke forstås på bakgrunn av skole- og kommunestørrelse alene. Her kan kulturelle og individuelle forhold eller valg antas å spille en viktigere rolle, jfr. kapittel 8. Når det gjelder rektorenes oppfatninger av å være velkommen i undervisningen, synes det å være vanskeligere på mindre skoler enn på større, selv om det ikke kan sies å være sterk sammenheng i dette tilfellet. Kommunestørrelsen har heller ingenting å si.

Selv om det er relativt lave skår når det gjelder omfanget av veiledning basert på undervisningssituasjon, kan man ikke konkludere med at rektorer spiller en ubetydelig rolle for det pedagogiske arbeidet i skolen. For det første innebærer pedagogisk ledelse at rektor har et overordnet ansvar for å initiere utviklingsarbeid i skolen. For det andre skal rektor sørge for at skolen har etablert rutiner for å sikre en god pedagogisk praksis. Vi har derfor stilt rektorene spørsmål om skolen har etablert et støtteapparat for å hjelpe lærere i deres hverdag med tanke på å sikre kvaliteten i undervisningsarbeidet. Tabell 5.8 viser til prosentandelen av skolene som har etablert rutiner for å følge opp elever og lærere. For øvrig vil sammenhengen mellom individuelle prioriteringer og strukturelle forhold bli nærmere drøftet i kapittel 8.

Tabell 5.8: Rutiner og oppfølging av læreres praksis. Prosentvis fordeling i forhold til skoletrinn.

Organ. av skolens personalressurser	N	1-7	1-10	8-10	11-13/14	Total
Har skolen etablert rutiner for å følge opp nytilsatte lærere?	620	78	71	82	97	80
Har skolen etablert rutiner for å følge opp lærere som ikke fungerer tilfredsstillende?*	620	55	43	61	89	59
Har skolen rutiner for å følge opp ressurskrevende elever?	629	97	96	96	95	97
Har du etablert rutiner for årlige medarbeidersamtaler med skolens personale?*	624	95	94	95	82	93
Bruker du evalueringsverktøy i oppfølgingssamtaler med lærerne?	615	46	47	34	29	42

* $\alpha \leq 1\%$ I denne sammenheng viser signifikante resultater til grad av reliabilitet, som tilsier at vi hadde fått de samme prosentfordelingene for et tilsvarende tilfeldig utvalg.

Denne tabellen tyder på at de fleste skolene har etablert gode rutiner for å følge opp lærere og elever. Det gjelder i særlig grad etablering av medarbeidersamtaler med skolens personale, men også rutiner for å følge opp ressurskrevende elever.

Når det gjelder å etablere rutiner for å følge opp nytilsatte lærere, får dette en svært høy skår i den videregående skolen, der 97 % av rektorene hevder at dette er tilfellet. Prosentandelen for grunnskolen er noe lavere. Et interessant funn er imidlertid en økning i løpet av de siste årene som gjelder grunnskolen. I dette tilfellet finner vi en endring fra 63 % i 2001 til 77 % i 2005 (Møller & Paulsen 2001). Dette tilsier en økt satsing på å utvikle rutiner for å følge opp nytilsatte lærere.

Rutiner for oppfølging av lærere som ikke fungerer godt nok er i mindre grad etablert. I overkant av 50 % av barneskolene har utviklet strukturer for dette. Her er det en markert økning sammenlignet med resultatene fra den forrige skolelederundersøkelsen der kun 34 % av barne- og ungdomsskolene rapporterte om en slik praksis (Møller & Paulsen 2001). Ser man på tallene fra 2005, finner vi at videregående skole skårer høyest med 89 %. Dette kan indikere en sammenheng mellom skolestørrelse og lederprioriteringer, jfr. kapittel 8.

I undersøkelsen har vi kun registrert om skolene *har* eller *ikke har* rutiner for oppfølging. Hvorvidt dette oppleves som gode rutiner sett fra lærernes ståsted, sier undersøkelsen ingenting om. Det kan også være stor grad av variasjon når det gjelder hva man gjør av tiltak i denne sammenheng.

Bruken av evalueringsverktøy i oppfølgingssamtaler med lærere – kan sies å være en nyetablering som følge av økt satsing på kvalitetskrav og innføring av nye evalueringssystemer. Opp mot 50 % av rektorene i barne- og kombinerte barne- og ungdomsskoler benytter seg av vurderingsinstrumenter i oppfølgingssamtaler med lærere. Dette er i mindre grad tilfelle for ungdomsskoler og videregående skoler, der henholdsvis 34 og 29 % av rektorene sier at de bruker dette. Selv om disse tallene er lavere sett i forhold til frekvensene for å bygge rutiner for god lærerpraksis, er likevel prosentandelen relativt høy når man ser det i forhold historikk og tradisjoner for ledelse av utdanning.

5.7 Oppsummering

I dette kapitlet stilte vi innledningsvis spørsmålet om skolene har en kapasitet til å møte de nye utfordringene i "Kunnskapsløftet". Vi har rettet

fokuset mot hva som gjøres av felles pedagogisk arbeid knyttet til læreplaner, undervisningsmateriell, metoder, prøver og vurderingskriterier for å samordne innholdet i undervisningen, og har undersøkt hvordan skolelederen definerer egen rolle i forhold til lærere og deres undervisningspraksis.

Ved de fleste skolene foregår en felles samordning av undervisningsinnhold. Analysen så langt indikerer at ungdomstrinnet og videregående skole har et faglig samarbeid i større grad enn barnetrinnet og 1-10 skoler. Den mest sannsynlige grunnen til denne forskjellen er fagenes stilling i de ulike skoleslagene. Andre forhold som kommune- og skolestørrelse spiller også inn på den faglige samordningen.

Samordning av prøver er spesielt utpreget på ungdomstrinnet der dette er minst like viktig som arbeidet med vurderingskriterier og læreplaner i fag. Det er et oppsiktsvekkende funn at ungdomsskolene har større fokus på prøver enn videregående skole. En mulig fortolkning av denne forskjellen er knyttet til innføring av nye eksamensordninger på ungdomstrinnet samtidig med nasjonale prøver for 10. klasse, noe som tilsier at prøvene blir gjenstand for felles samordningsarbeid når det gjelder å organisere innholdet i undervisningen.

Når vi undersøker den tverrfaglige samordningen, finner vi at barneskolene har en større satsing. Metodeproblematikk er viktigere i det tverrfaglige arbeidet enn for faglig samordningsarbeid, men allikevel av underordnet betydning sammenliknet med innholdsstyringen knyttet til læreplaner og læremidler.

Over 60 % av rektorene på alle trinn rapporterer om høy grad av tilrettelegging for besøk på andre skoler. Det innebærer at et flertall av landets rektorer satser på erfaringsutveksling og nettverksbygging mellom skoler.

Når det gjelder samarbeid mellom skolene om faglig og tverrfaglig utviklingsarbeid, er det små forskjeller mellom skoleslagene. Det ser imidlertid ut til at videregående opplæring er mest involvert i samordning på tvers av skoler. Alt i alt tyder tallene på at det er et stort potensial for å utvikle samarbeidet mellom skoler, ikke minst med tanke på å skape en god overgang mellom skoletrinnene.

I følge vår undersøkelse er det relativt mange skoler som tilrettelegger for kollegabasert veiledning. Den høyeste skåren er på barnetrinnet der 68 % av rektorene svarer at skolen tilrettelegger for dette. Sett på bakgrunn av tidligere undersøkelser, kan man forvente en forskjell mellom rektorenes og læreres oppfatninger av dette forholdet. Allikevel synes våre tall å avdekke

en positiv holdning til kollegabasert veiledning, som kan falle heldig ut for bruk av nye vurderingsformer i skolen.

I hvilken grad rektor prioriterer administrative oppgaver, kan være betinget av strukturelle forhold som skole- og kommunestørrelse. Rektorer som prioriterer tid til veiledning synes også at de har for mange administrative rutineoppgaver å ta fatt på. Det er særlig rektorer på barnetrinnet på små skoler som hevder dette. Tilsvarende mønster fremgår av korrespondanseanalysen som presenteres i kapittel 8.

Langt de fleste skolelederne mener å ha etablert gode rutiner for å sikre kvaliteten på arbeidet i skolen. Elevsaker er høyere prioritert når det gjelder veiledningsinnsatsen til skoleledere, sammenlignet med veiledningen relatert til undervisningen i klasserommet.

I underkant av 90 % av rektorene ved videregående skole og mer enn 50 % ved barneskolene har etablert rutiner for å følge opp nytilsatte lærere. Her er det en markert økning for grunnskolens vedkommende sammenlignet med undersøkelsen fra 2002. Det er færre som har etablert rutiner for å følge opp lærere som ikke fungerer godt nok. Ca halvparten av grunnskole- rektorene har dette. Her er det også en økning på ca 20 % fra 2001.

Når det gjelder bruk av vurderingssystemer, svarer bortimot halvparten av rektorene i 1-7 og 1-10 skoler at disse benyttes i oppfølgings- samtaler med lærere. Kun 34 % av rektorene på ungdomsskolene og 29 % av rektorene i videregående skole gjør tilsvarende.

EVALUERING I SKOLEN

6. EVALUERING SOM VERKTØY FOR LEDELSE

6.1 Innledning

Utvikling av evalueringssystemer er blitt en nasjonal og en internasjonal trend som ikke bare berører utdanning, men offentlige tjenester og institusjoner i sin alminnelighet. Slike systemer har til hensikt å styre og å utvikle skolen i en retning som tjener elevene og samfunnet. Den moderne statens viktigste måte å løse styringsmessige problemer på, har tradisjonelt vært å institusjonalisere skolens oppgaver og innhold. I vår del av verden har dette vært sikret gjennom faste statlige rammer og utdanning av profesjonelle tjenesteytere som lærere, rådgiver m.m.. Styring og kontroll har først og fremst foregått gjennom en formidling av forventninger og krav i form av retningslinjer og planer for hva de skal konsentrere seg om (for eksempel læreplaner).

Ved slutten av det 20 århundret kan man imidlertid registrere en økt misnøye med offentlige institusjoners ytelser, i en tid da effektivisering og høyere krav er vanlig på nærmest alle livsområder (Hopmann 2003). Offentligheten stoler ikke automatisk på at institusjonene gjør det arbeidet og de oppgavene som er pålagt dem gjennom lover, planer og vedtekter. Konsekvensen av denne misnøyen er økt kontroll av institusjonene gjennom evalueringssystemer, som fungerer optimalt dersom de danner grunnlaget for læring og utvikling.

For skolens vedkommende har denne utviklingen ført til et nytt syn på evaluering som verktøy for ledelse. Man er ikke bare opptatt av lærernes formelle og praktiske dyktighet eller om skolen er organisert på en didaktisk profesjonell måte, men stiller spørsmålet om sluttresultatet er i samsvar med forventningene som defineres på alle nivåer i utdanningssystemet. I følge Hopmann (ibid.) går utviklingen fra personers selvevaluering av egne (profesjonelle) forventninger til at offentligheten selv, eller gjennom representanter som er "fremmed" for institusjonen (brukere eller "eksperter"), evaluerer institusjoners prosesser og produkter.

Historisk sett har den nord- og kontinentaleuropeiske skolen siden begynnelse av 19. århundret vært kjennetegnet av "eksterne" produkt-

kontroller (lærerprøver, opptaksprøver, konfirmasjonsavhør). Disse ble etter hvert erstattet av læreplaner som var veiledende i forhold til hva myndighetene anser som god praksis. Resultatkontrollene ble i stor grad overlatt til den enkelte skole når det gjaldt å måle skolens kvaliteter. I land der det ikke fant sted en utvikling av sentrale læreplaner, ble produktkontrollen, i form av opptaksprøver eller sentralt gitte tester av skolekunnskaper, benyttet for å forsikre samfunnet om at skolen og læreren gjorde jobben sin. I noen land, for eksempel i USA, utviklet det seg i løpet av det 20. århundret et komplekst system av nasjonale, regionale og lokale produktkontroller. Dette førte igjen til produksjon av sentralt gitte retningslinjer for skolens undervisning i form av standarder, noe som i stor grad ligner på de europeiske læreplanene. I dag synes trenden å utvikle slike retningslinjer for nettopp å sørge for profesjonaliteten og strukturkvaliteten på skolens arbeid. Det gjelder særlig i de land der man ikke har institusjonalisert arbeidet med læreplaner og mangler kunnskaper for å utvikle skolen internt (Elmore 2005).

I vårt land har vi altså en slik institusjonalisert praksis. Vårt problem er dermed ikke at strukturene og rammene for samarbeidet mangler, men heller at læreplanene ikke sørger for den produksikringen som myndighetene har behov for. Forskningen tyder også på at læreplanene ikke påvirker undervisningsplanleggingen eller undervisningen for det store flertall av lærere (Bachmann et al. 2004). De store internasjonale sammenlignende undersøkelsene av elevprestasjoner stiller også spørsmål ved skolens produktivitet når resultatene ikke er på høyde med eliten av land som klarer seg godt over gjennomsnittet. På denne bakgrunn iverksettes nye styringsformer der evaluering blir det overordnede redskapet for utvikling (Afsar et al. 2006).

Et nasjonalt vurderingssystem med testing av elevresultater blir introdusert i stadig flere land slik som i Norge. Et slikt vurderingssystem har vært under utvikling over lang tid i Norge, men skjøt først fart med Kvalitetsutvalgets utredninger. Med referanse til de internasjonale sammenlignende undersøkelsene, mente Kvalitetsutvalget (NOU 2002:10; NOU 2003:16) at vurderings- og utviklingsarbeidet i norsk skole hadde store mangler. Kvalitetsutvalget foreslo derfor å opprette et nasjonalt system for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling for grunnsopplæringen. Dette forslaget fikk tilslutning i Stortinget.

Noe av kjernen i det nasjonale systemet er å ta i bruk tilgjengelig informasjon på en mer systematisk måte i vurderings- og utviklingsarbeidet. Kvalitetsutvalget slo fast at det har manglet gode verktøy som presenterer data om resultater, struktur og prosesser på en slik måte at grunnsopplæringen

kunne nyttiggjøre seg dem. Som et ledd i det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og -utvikling ble det vedtatt å gjennomføre nasjonale prøver og etablering av nettstedet Skoleporten. Nasjonale prøver ble gjennomført for første gang våren 2004, og nettstedet Skoleporten ble åpnet høsten 2004. Begge verktøy er tiltak som er tenkt brukt i lokalt vurderings- og utviklingsarbeid.

Det overordnede målet med å etablere Skoleporten er, i følge Utdanningsdirektoratet, å øke læringsutbyttet for den enkelte elev gjennom å legge til rette for kvalitetsutvikling på alle nivå i grunnopplæringen. Skoleporten er tenkt både som et styringsverktøy for statlige og kommunale myndigheter og som et lærings- og utviklingsverktøy for den enkelte skole. Data om ressurser, læringsmiljø og læringsutbytte er tenkt som et grunnlag for dialog mellom tilsynsmyndigheter og skoleeiere med bakgrunn i skoleeierens ansvar for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling. På samme måte kan dataene gi informasjon, veiledning og støtte til skoleeiere, skoleledere og lærere som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid på det enkelte lærested. For nasjonale myndigheter vil dataene gi mulighet til å se ulike dimensjoner ved grunnopplæringen i sammenheng og å følge utviklingen over tid.

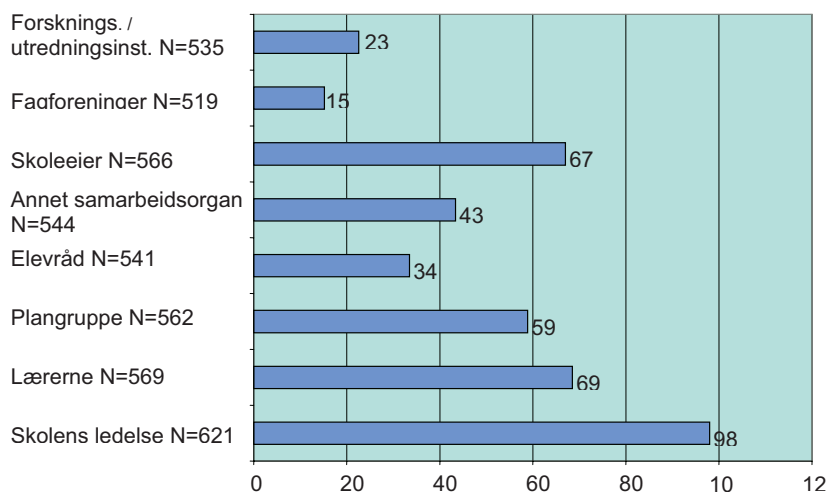
I designet av spørreskjemaet har vi forsøkt å inkludere variabler som kartlegger rektorenes oppfatninger av hvem som tar ansvar for vurderinger, og hvilke vurderingsverktøy de oppfatter som viktige for å forbedre elevenes undervisning og læring. Dernest har vi noen variabler knyttet opp mot deres opplevelser av hvilke endringer det nasjonale systemet for evaluering og opprettelsen av skoleporten har ført til. Disse svarene må ses i lys av at nasjonale prøver ble gjennomført første gang våren 2004 og at resultatene ble offentliggjort høsten 2004. Det betyr at rektorene kun hadde erfaring fra en eller to runder med gjennomføring og publisering av nasjonale prøver da de besvarte spørreskjemaet. I pilotering av spørreundersøkelsen, som ble gjennomført november/desember 2004, var det mange rektorer som ga tilbakemelding om at de ennå ikke hadde fått gjort seg kjent med Skoleporten.

6.2 Hvem tar ansvaret for vurdering av skolen lokalt?

I ”Evaluering av satsing på kvalitetsutvikling i den norske grunnskolen” (Dahl et al. 2004) viser forskerne til at den systematiske evalueringen av skolens arbeid, av skolen internt og ikke minst av andre, er lite utviklet. Selv om dette er et arbeid som har positiv betydning for vurdering av

læringsresultater hos elevene og lærernes arbeidssituasjon, sa et stort flertall av norske skoler at de ikke har utviklet en slik systematisk evaluering. Mangelen på systematisk evalueringspraksis er heller ikke i samsvar med de krav som ligger til grunn for skolebasert evaluering. Gjennom spørreundersøkelsen har vi kartlagt hvem som tar ansvar for vurdering av skolen lokalt. Resultatene må derfor leses i det lys at flertallet av norske skoler ikke har utviklet en systematisk evalueringspraksis. Når evalueringsundersøkelsen fra 2004 viser at det først og fremst er utviklingsorienterte skoler som har en systematisk evalueringspraksis, er det er likevel interessant å undersøke hvem som tar ansvar for vurderingen lokalt.

I følge opplæringsloven er det rektor som har det formelle ansvaret for skolens virksomhet, herunder gjennomføring av vurdering (Ot.prp. nr 60 (1997-98), Ot.prp. nr. 57(2004-2005)). Resultatet fra vår undersøkelse viser at dette samsvarer godt med rektorenes oppfatninger av den faktiske situasjonen når det gjelder å evaluere skolens virksomhet. På de fleste skoler er det rektor som tar ansvaret, selv om vedkommende ikke nødvendigvis deltar i gjennomføringen. Ansvaret kan også være delegert til andre medarbeidere. Kartleggingen viser kun hvorvidt rektor oppfatter at han eller hun har ansvaret for at vurdering iverksettes lokalt. Andre parter i skolesamfunnet bidrar med ansvar i ulik grad. Figur 6.1 gir en prosentvis oversikt over hvor mange som har svart ja på hvilke aktører som har tatt ansvar for vurdering av skolens virksomhet de siste 12 månedene.



Figur 6.1: Ansvar for vurderinger de siste 12 månedene. Prosentvis fordeling av de som har svart ja.

Ut fra rektorenes svar, ser det ut til at både lærere og skoleeiere er sentrale aktører når det gjelder å ta ansvar for vurderingsarbeidet i skolen. At skolens ledelse har hovedansvaret for vurdering av skolens virksomhet synes å være uavhengig av skoletrinn. Men når det gjelder i hvilken grad lærerne tar ansvar for vurdering, så er lærerne på barnetrinnet mer aktive enn lærerne på ungdomstrinnet med hhv 73 % og 63 %. Disse tar igjen mer ansvar enn lærerne i videregående skole (51 %).

I forhold til plangruppa/utnevnt utviklingsgruppe/prosjektgruppe så er det over 70 % av barnetrinnets og ungdomstrinnets rektorer som svarer at disse gruppene tar et ansvar, mens svarprosenten for videregående skole og fådelte skole er hhv 37 % og 34 %. Noe av forklaringene på disse forskjellene mellom skoletrinn kan skyldes at plangruppene først og fremst er knyttet opp mot grunnskolen. Plangruppene ble introdusert som et organisatorisk grep for å utvikle ”vi - skolen” i M87. Fådelte skoler har ikke de samme ressursrammer som større skoler til denne type koordineringsorgan, og har kanskje heller ikke det samme behovet.

For å fange opp i hvilken grad videregående skoler har etablert formelle grupper som eventuelt tar et ansvar for vurdering, valgte vi å bruke begrepene *utnevnt utviklingsgruppe* og *prosjektgruppe* i tillegg til *plangruppe*. Svarene viser at det i liten grad er slike formaliserte grupper i videregående knyttet opp mot vurderingsansvar. Derimot svarer opp mot halvparten av rektorene i de videregående skolene at elevrådet tar ansvar for vurdering. Elevrådets rolle er tydelig mer aktiv i videregående skole enn i grunnskolen, og elevrådet på ungdomstrinnet har større aktivitet enn på barnetrinnet. En naturlig forklaring kan være at elevene får økt ansvar med alder, men det kan også ses som en positiv indikasjon på at nesten halvparten av de videregående skolene synes å ha kulturer for elevdemokrati. Foreldredemokratiet synes derimot å være sterkere i grunnskolen, der 53 % av barneskolene oppgir at annet samarbeidsorgan ved skolen; skolens samarbeidsutvalg (SU) eller foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU) tar ansvar for vurderingen. Tilsvarende prosentandel for videregående skole er bare 12 %.

Når det gjelder skoleeiers ansvar i forhold til vurderingsarbeidet, fremstår fylkeskommunen som den mest aktive med en skår på 88 %. Til sammenligning svarer omtrent 65 % av rektorene i grunnskolen at kommunen tar ansvar. Store kommuner er mer aktive i forhold til vurdering enn små kommuner. Denne forskjellen kan ha sammenheng med den omfattende omorganiseringen som har skjedd i kommunene, der stadig flere kommuner har etablert en såkalt to - nivå struktur, noe som igjen har ført til en nedbemanning av faglig kompetanse på kommunenivå. Større kommuner

ser ut til å ha den faglige kompetansen som gjør at kommunen også kan ta initiativ overfor skolene når det gjelder vurdering av skolens virksomhet.

Fagforeningene synes å spille en beskjeden rolle i skolens vurderingsarbeid. Høyest aktivitet er det på ungdomstrinnet og i videregående skole, der om lag 20 % av rektorene sier at de tar ansvar for vurdering. Eksterne aktører som forskningsmiljøer, utredningsinstitusjoner, firmaer (for eksempel Norsk Gallup) har i ulik grad vært medansvarlige for vurdering av skolens virksomhet. I grunnskolen er det tydelig at ansvaret for vurdering primært ligger hos skolens interne aktører og skoleeier, mens de eksterne aktørene spiller en mer perifer rolle. De videregående skolene synes i sterkere grad å knytte til seg eksterne aktører i sitt vurderingsarbeid, for hele 44 % oppgir at forskningsmiljøer, firmaer og lignende har tatt ansvar for vurdering av deres virksomhet. Denne kontakten med eksterne miljøer kan ha sammenheng med fylkeskommunens (skoleeiers) aktive rolle, og det forhold at fylkeskommunen ser det å knytte seg opp mot forskningsmiljøer som en viktig form for kvalitetssikring.

6.3 Evalueringsmetoder for utvikling av undervisningskvalitet og læringsmiljø

Det finnes ulike metoder og kartlegginger som kan brukes for å skaffe den enkelte skole informasjon som bidrar i arbeidet med å forbedre undervisningen og elevenes læringsmiljø. Elevinspektørene er en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever kan gi sin vurdering av skolen. Hensikten med elevinspektørene er at elevene skal kunne påvirke sin opplæring på skolen, og si sin mening om forhold som er viktige for å lære og for å trives. Fra og med 1.1.2004 ble det obligatorisk for alle skoler å gjennomføre elevinspektørene i 7. og 10. trinn, samt på grunnkurs videregående skole. Elevinspektørene tilbyr en rekke visninger av resultatene fra undersøkelsene. Skolen kan f. eks sammenligne sine resultater fra undersøkelser over tid, med andre skoler i sin kommune, sitt fylke og landet sett under ett.

I forhold til andre kartlegginger av elevenes læringsmiljø, som blant annet omfatter kartlegging av mobbing, undertegnet statsminister Bondevik, Utdanningsforbundet, Barneombudet, Kommunenes Sentralforbund og Foreldreutvalget i grunnskolen et "Manifest mot mobbing" i 2002⁸. Dette skulle være en start på et nasjonalt systematisk arbeid mot mobbing. I regi av Hemil -senteret ved Universitetet i Bergen og fra Senter for atferds-

⁸ Se <http://lom.ls.no/eway/?pid=209>

forskning i Stavanger ble det anbefalt ulike programmer mot mobbing, herunder kartlegging av mobbing⁹. En evaluering av Manifestet mot mobbing i 2004 viste at 20 % av skolene brukte et av disse kartleggingsprogrammene (Tikkann & Junge, 2004).

Faglige kartleggingsprøver i lesing er et verktøy som kartlegger om en elev har problemer med å lære å lese og hva problemene består i. Prøvene skal også gi innblikk i leseferdighet på utvalgte klassetrinn og informere om behov for nødvendig kompetanseheving av lærere og opplæringstiltak både overfor enkeltelever og på klassetrinnene, på lokalt og nasjonalt nivå. Det har vært gjennomført obligatorisk utprøving av kartlegging av leseferdighet i 2. og 7. trinn i en fireårsperiode fra og med skoleåret 2000/2001 til og med skoleåret 2003/2004 (Engen et al. 2005). Kartlegging av leseferdighet på 2. trinn videreføres som en del av oppfølgingen av strategiplanen ”Gi rom for lesing 2003-2007” (2003). Som følge av innføringen av nasjonale prøver i lesing på 7.årstrinn, er det bestemt at gjennomføring av kartlegging av leseferdighet på dette årstrinnet ikke lenger er obligatorisk.

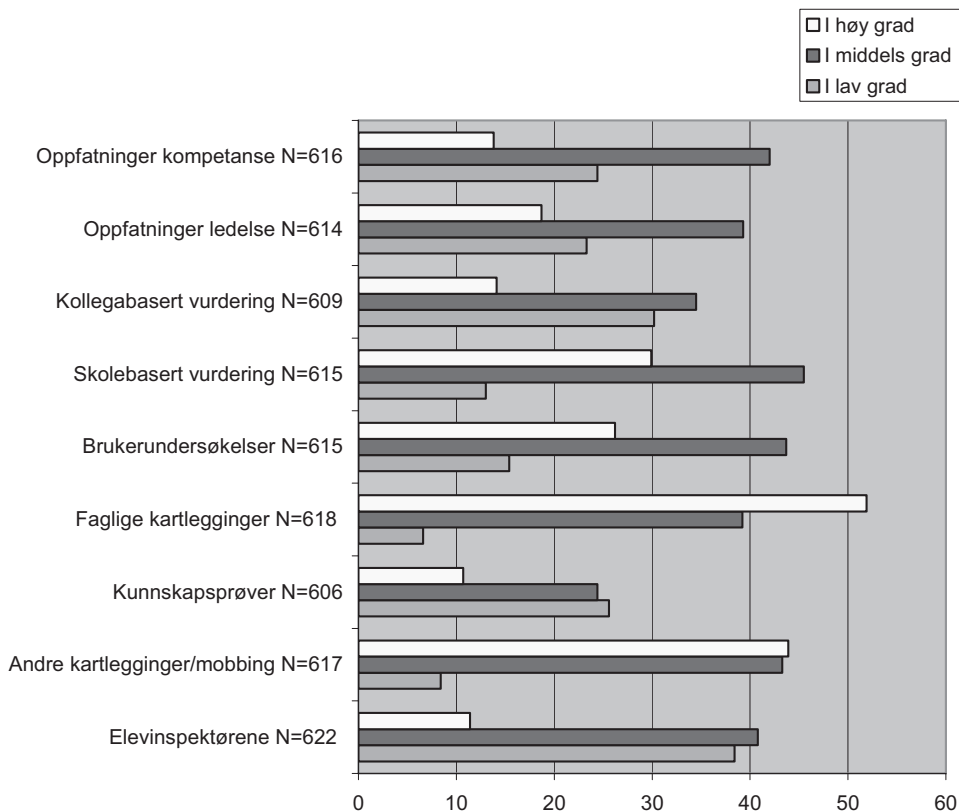
Brukerundersøkelser blant foreldre og/ eller elever anvendes i stadig flere kommuner og fylkeskommuner, også i regi av Kommunenes Sentralforbund¹⁰.

Av interne vurderingsmetoder har både skolebasert vurdering av utviklingsarbeid og kollegabasert vurdering av undervisning vært i bruk i flere år, dog ikke i det omfang nasjonale myndigheter ønsker (Dahl et al. 2004). I tillegg gjennomfører flere skoler egne kartlegginger av personalets oppfatninger om skolens ledelse og personalets faglige og metodiske kompetanse som grunnlag for å forbedre elevenes undervisning.

Figur 6.2 viser en prosentvis fordeling av hvordan rektorene oppfatter at ulike metoder/kartlegginger har bidratt til å forbedre undervisningen og læringsmiljøet.

⁹ Se <http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/dep/smk/2004/taler/001001-090669/dok-bn.html>

¹⁰ Via nettstedsportalen <http://www.bedrekommune.no> tilbys kommuner et verktøy for å kartlegge kvalitet og gjennomføre nettbaserte brukerundersøkelser i skole, pleie- og omsorg, barnehage, barnevern, sosialtjeneste og byggesak. Brukerne i kommuner som velger å gjennomføre kartlegginger i bedrekommune.no, kan svare direkte på nettet, og kommunene kan sammenligne resultater med andre kommuner og mellom egne tjenester.



Figur 6.2: Evalueringens betydning for utvikling av undervisningskvalitet og bedre læringsmiljø for elevene – prosentvis fordeling

Resultatene i figur 6.2 viser at rektorene mener faglige kartleggingsprøver har vært det viktigste bidraget for å forbedre undervisningen og elevenes læringsmiljø med en skåre på 91 %, når vi ser *i middels grad* og *i høy grad* og skoleslagene under ett. Her er det imidlertid klare forskjeller mellom grunnskolen og videregående skole, i det 68 % av rektorene i videregående skole mener faglige kartleggingstester har bidratt til å forbedre undervisningen og læringsmiljøet, mens de tilsvarende tallene for ungdomstrinnet er 87 %, for barnetrinnet 98 % og for fådelt skole 94 %. En forklaring på en slik forskjell mellom grunnskolen og videregående skole kan skyldes de obligatoriske lesetestene på barnetrinnet. Rapport fra Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning viser at lærerne på andre

og syvende trinn lojalt har fulgt opp den nasjonale satsingen knyttet til lesetestene, og de har uttrykt at testene har gitt dem som lærere verdifulle kunnskaper om elevenes kunnskapsnivå, noe som igjen har vært et grunnlag for forbedring av elevenes undervisning (Engen et al. 2005). På samme tid ser det ut som faglige kartleggingsprøver er et meget viktig verktøy på ungdomstrinnet selv om det her ikke har vært krav om obligatorisk testing. En kan anta at de faglige kartleggingsprøvene derfor oppleves som en god støtte for elever og lærere både i forhold til å gi standpunkt karakterer og som en forberedelse til eksamen.

Andre kartlegginger av elevenes læringsmiljø (inkl. kartlegginger av mobbing) og elevinspektørene har også fått høy skår, noe som trolig henger sammen med de siste årenes sterke oppmerksomhet omkring elevenes læringsmiljø gjennom blant annet regjeringens Manifest mot mobbing (2002). Det er en stor andel av rektorer i videregående skole som mener Elevinspektørene har bidratt til å forbedre undervisningen. Ser vi svarkategoriene i *middels grad* og i *høy grad* under ett er det 83 % av rektorene i videregående skole som svarer at Elevinspektørene som kartleggingsverktøy, har bidratt til å forbedre elevenes læringsmiljø. Dette kartleggingsverktøyet har betydelig mindre oppslutning i grunnskolen, med en svarprosent på 55 % for ungdomstrinnet, 50 % for barnetrinnet og bare 32 % for fådelte skoler. Siden kartleggingen foregår ved at eleven selv svarer på undersøkelsen på nettet, fordrer evalueringen at elevene har kunnskaper for å delta, og at skolene har nødvendig utstyr og kompetanse for å bruke IT i sin opplæring. En utredning fra Forsknings- og kompetansenetteverket for IT i Utdanning (ITU) (Søby 2005) viser at i overkant av 70 % av elever på 7. og 9. trinn bruker datamaskinene mindre enn en time i uken, mens det tilsvarende tallet for videregående skole er 27 %. Dette tyder på at kartleggingsverktøy som skal utføres via nettet, ser ut til å ha best kår i videregående skole.

Når det gjelder betydningen av skolebasert vurdering, er det 76 % som fremhever dette som en viktig metode for å forbedre undervisningen og/eller elevenes læringsmiljø. Dette samsvarer med funn fra evaluering av Reform 97, der skolebasert evaluering var den evalueringsformen som flest hadde arbeidet med (Bachmann et al. 2004, Haug 2004). I forhold til skolebasert evaluering er det ingen signifikante forskjeller mellom skoletrinnene.

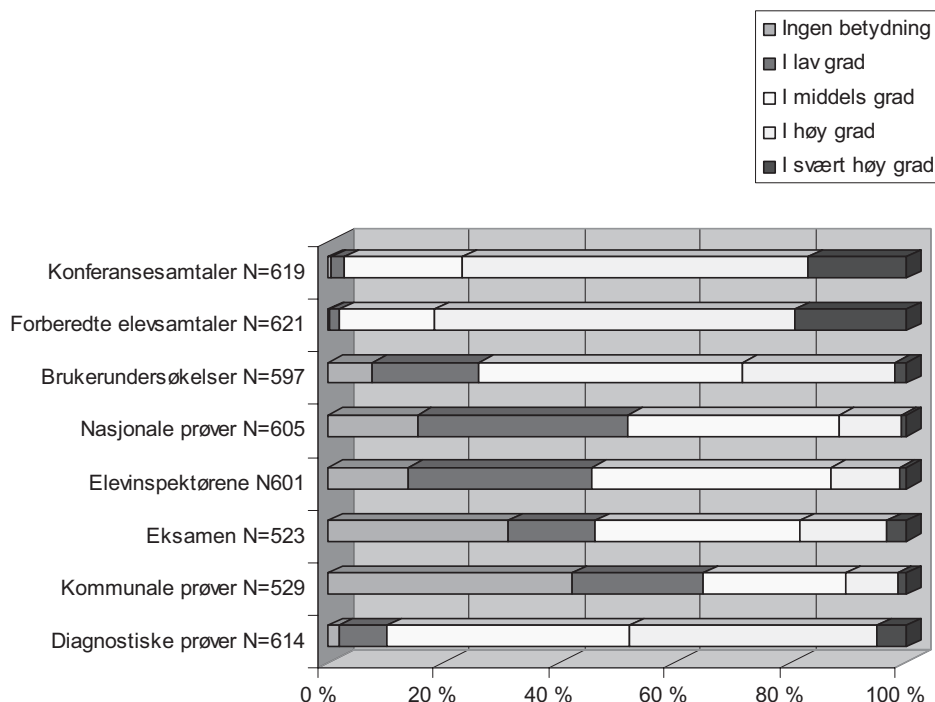
Ser vi svarkategoriene i *middels grad* og i *høy grad* under ett er det 66 % som oppgir at brukerundersøkelser blant foreldre og/eller elever er nyttige. Den høyeste svarprosenten ser vi på ungdomstrinnet med 83 %. At man nettopp på ungdomstrinnet er opptatt av å spørre elever og foreldre om grad av tilfredshet, kan ha sammenheng med at utfordringene knyttet både til

læringsmiljø og undervisning er større på ungdomstrinnet enn på barne-trinnet (Dahl et al. 2004). Evaluering av Reform 97 konkluderer med at skolemiljøet ved barneskoler nesten uten unntak er bedre enn ved ungdoms-skoler (Imsen 2003) og at tidsbruk, arealbruk og arbeidsformer er mer tradisjonelle på ungdomstrinnet (Klette 2003).

På spørsmålet i hvilken grad kartlegginger av personalets oppfatninger om skolens ledelse har bidratt til forbedring av læringsmiljø eller under-visning er det 58 % som svarer bekreftende på dette dersom vi ser *i middels grad* og *i høy grad* under ett. Her er ingen signifikante forskjeller mellom skoletrinn, men det er verdt å merke seg at om lag 20 % av rektorene svarer at dette har de ikke deltatt i. Et tilsvarende resultat ser vi i forhold til kartlegging av personalets faglige og metodiske kompetanse. Når mer enn 40 % av rektorene svarer at denne type kartlegginger *i liten grad* forbedrer undervisningen og/eller læringsmiljøet, eller at de har *ikke deltatt*, så betyr ikke dette nødvendigvis at disse skolene ikke er opptatt av ledelse og kompetanseutvikling, men at de ikke opplever denne type kartlegginger som de mest nyttige verktøyene i denne sammenheng. Det kan også ses på en bekreftelse på at systematisk evaluering ikke er typiske for mange skoler, jfr Dahls evalueringsundersøkelse (Dahl et al. 2004).

6.4 Evalueringsverktøy for utvikling av elevenes læringsresultater

Når vi ser på hvilke evalueringsverktøy rektorene mener har bidratt til å bedre elevenes læringsresultater, får forberedte elevsamtaler og konferanse-samtaler høyest skår. Figur 6.3 viser prosentvis fordeling av rektorenes oppfatninger av evalueringsverktøyene.



Figur 6.3: En sammenligning av evalueringsverktøyenes betydning for forbedring av elevenes læringsresultater. I %.

Dersom vi ser vi svarkategoriene *i høy grad* og *i svært høy grad* under ett, svarer 81 % at forberedte elevsamtaler og 77 % at konferansesamtaler med foresatte og evt. elever bidrar til å bedre elevenes læringsresultater. Her er det imidlertid noen forskjeller mellom skoletrinn. Forberedte elevsamtaler synes å være noe viktigere i grunnskolen, mens konferansesamtaler med foresatte og elever har en markert høyere svarprosent i grunnskolen, med 85 % på barnetrinnet, 75 % på ungdomstrinnet og bare 43 % i videregående skole. Disse resultatene samsvarer godt med evaluering av Reform 97, der 82 % av respondentene svarte at de gjennomførte konferansetimer med foreldre og elever halvårlig, mens 53 % svarte at de gjennomførte forberedte elevsamtaler halvårlig (Bachmann et al. 2004).

Evalueringen fra L97 viste at nyere former for elevvurdering som diagnostiske prøver og standardiserte kommunale prøver til sammenlikning skåret lavt. Dette er også tilfelle i vår undersøkelse, samtidig som vi ser klare forskjeller mellom skoletrinn. Dersom vi ser svarkategoriene *i svært høy grad* og *i høy grad* under ett, mener 58 % av rektorene på barnetrinnet at diagnostiske prøver har bidratt til å bedre elevenes læringsresultat, mens bare 24 % i videregående skole mener det samme. Svarresultatet for standardiserte kommunale prøver er enda lavere, med hhv 15 % for barnetrinnet og 2 % for videregående skole. Her ser vi imidlertid at større kommuner har et større innslag av standardiserte kommunale prøver.

Nasjonale evalueringsverktøy som eksamen, elevinspektørene og nasjonale prøver oppleves ikke som like viktige evalueringsverktøy. Her er det imidlertid klare forskjeller mellom skoletrinn. For de to skoletrinnene som har eksamen, er det rektorer fra videregående skole som i sterkeste grad mener at eksamen er et evalueringsverktøy som bidrar til å forbedre elevenes læringsresultat. Ser vi svarkategoriene *i høy grad* og *i svært høy grad* under ett, er det 43 % av rektorene i videregående skole som fremholder viktigheten av eksamen som evalueringsverktøy, mens det tilsvarende tallet for ungdomstrinnet er 26 %.

Når det gjelder i hvilken grad elevinspektørene har bidratt til å bedre elevenes læringsresultater, så er det noen færre rektorer som mener å kunne se en slik sammenheng enn hva som var tilfelle i forhold til verktøyets betydning for elevenes læringsmiljø. Ser vi de tre svarkategoriene *i middels grad*, *i høy grad* og *i svært høy grad* under ett, er det 73 % av rektorene i videregående skole og 52 % på barne- og ungdomstrinnet som mener at elevinspektørene har betydning for elevenes læringsresultater. Ut fra disse svarene kan det se ut som Elevinspektørene til nå har vært mest i bruk i videregående skole, og dernest at verktøyet for de som bruker det, først og fremst oppleves som et verktøy for å bedre elevenes læringsmiljø. Dette forholdet kan endre seg ved at Elevinspektørene nå er blitt obligatorisk på 7. og 10. trinn, samt på grunnkurs i videregående skole. Erfaringer fra blant annet evaluering av Reform 97 viser at det er en sterk sammenheng med skolens opplevelser av evalueringsverktøy som nyttige og deres erfaringer med de konkrete verktøyene (Bachmann et al. 2004).

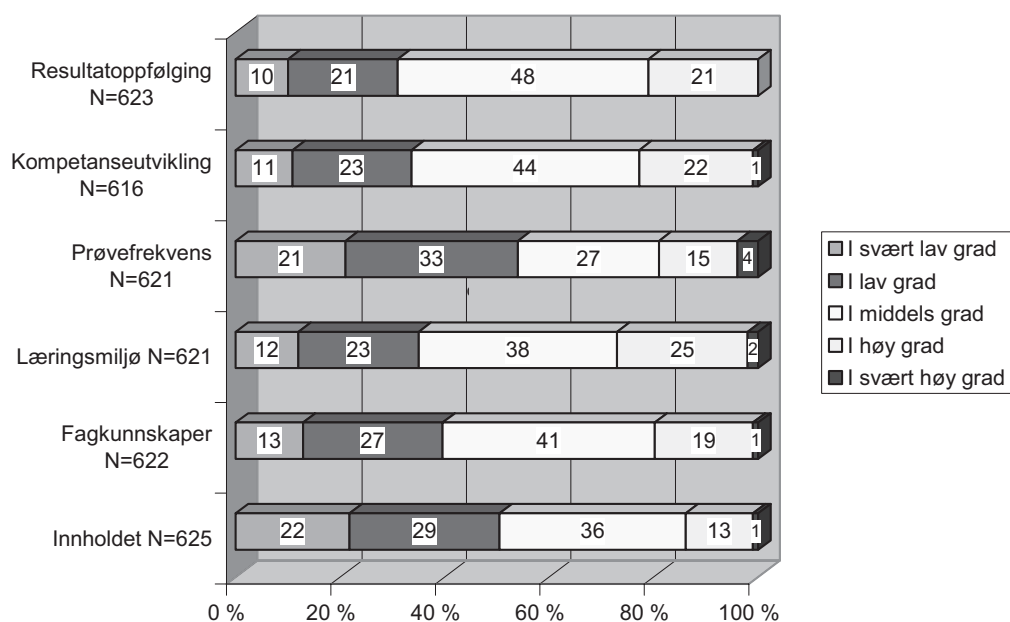
Heller ikke nasjonale prøver synes å ha festet seg som et viktig evalueringsverktøy. Selv om vi ser svarkategoriene *i høy grad* og *i svært høy grad* under ett, så er det bare 12 % av rektorene som svarer at nasjonale prøver er et viktig evalueringsverktøy for bedring av elevenes læringsresultater. Årsaken til den lave interessen for nasjonale prøver kan ha sammenheng med prøvenes innhold og kvalitet, de organisatoriske rammene

rundt gjennomføringen, og sist men ikke minst at de fleste rektorene kun hadde erfaring fra en eller to gjennomføringer. Rektorenes svar samsvarer godt med resultatene fra en undersøkelse om nasjonale prøver TNS Gallup gjorde for Utdanningsforbundet våren 2005 (TNS Gallup 2005). Her så vi at de færreste lærerne opplevde at prøvene ga ny informasjon om elevenes kunnskaper og ferdigheter, og nesten 50 prosent av rektorene var av samme oppfatning. Misnøyen med prøvene fremkommer også i en evaluering utført av en forskergruppe ved ILS, Universitetet i Oslo, der forskergruppen anbefaler at det ikke bør gjennomføres nasjonale prøver i 2006, men at man kommende år bruker tid til utredning og utvikling for å bedre kvalitet på prøvene (Lie et al. 2005).

6.5 Endringer som resultat av etableringen av et nasjonalt system for evaluering

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i februar 2005. I denne perioden gjennomførte skolene nasjonale prøver for andre gang. Svarene må leses i lys av at noen rektorer på svartidspunktet hadde erfaring med en runde med nasjonale prøver, mens andre hadde gjennomført to runder.

Figur 6.4 viser en prosentvis oversikt over i hvilken grad rektorene oppfatter at etableringen av et nasjonalt system for evaluering har endret ulike forhold i skolen.



Figur 6.4: Etableringen av et nasjonalt system for evaluering – betydning for endring. I %.

Svarene viser at det nasjonale systemet for evaluering så langt ikke har ført til de store endringene i forhold til skolens innhold, arbeidsmåter og kompetanseutvikling. Ser vi figur 6.4 under ett, er det nesten ingen som har krysset av for *i svært høy grad*, og bare mellom 13 % – 25 % *i høy grad*.

Ved å se på gjennomsnittsverdiene på en skala fra 1-5 hvor 1 representerer *i svært lav grad* og 5 *i svært høy grad*, finner vi forskjeller mellom skoletrinnene, slik det er fremstilt i tabell 6.1.

Tabell 6.1: Grad av endring som et resultat av det nasjonale systemet for evaluering

	N	Videregående 11-13	Ungdomstrinn 8-10	Barnetrinn 1-7	Kombinerte 1-10	Totalt
Innholdet/ satsingsområdene i skolens planer	623	2,3	2,3	2,5	2,3	2,4
Bruken av undervisningsopplegg/metoder som har til hensikt å styrke kunnskaper i norsk, matem. og engelsk	620	2,3	2,5	2,8	2,6	2,6
Bruken av undervisningsopplegg/programmer Som omhandlet trivsel/læringsmiljø (f.eks mobbing)	619	2,6	2,7	2,9	2,8	2,8
Prøvefrekvensen for elevene /dvs. ført til flere prøver)	614	2,3	2,8	2,4	2,7	2,5
Ditt arbeid med kompetanseutvikling i personalet	622	2,8	2,8	2,8	2,7	2,8
Skolens rutiner for resultatoppfølging	621	2,8	2,7	2,8	2,6	2,8

Gjennomsnittverdi på en skala fra 1-5 med svarkategorier: 1=i svært lav grad, 2=i lav grad, 3= i middels grad, 4= i høy grad, 5= i svært høy grad.

De største forskjellene finner vi i forhold til bruken av undervisningsopplegg/metoder som har til hensikt å styrke kunnskaper i norsk, matematikk og engelsk og økt prøvefrekvens for elevene. Her er det tydelig at det er forskjeller som skyldes ulike skoleslag. Når det gjelder undervisningsopplegg/metoder som har til hensikt å styrke kunnskaper i norsk, matematikk og engelsk, er det flere rektorer i grunnskolen enn i videregående skole som mener at det har skjedd en endring her. Dette kan bety at den nasjonale satsingen på basisfagene i grunnskolen som følge av blant annet internasjonale undersøkelser som PISA, (Lie et al. 2001, Kjærnsli et al. 2004,) og TIMSS, (Grønmo et al. 2004), har fått en ønsket betydning i mange grunnskoler. Vi ser at flere rektorer på ungdomstrinnet mener at etablering av et nasjonalt system for evaluering har ført til økt prøvefrekvens for elevene.

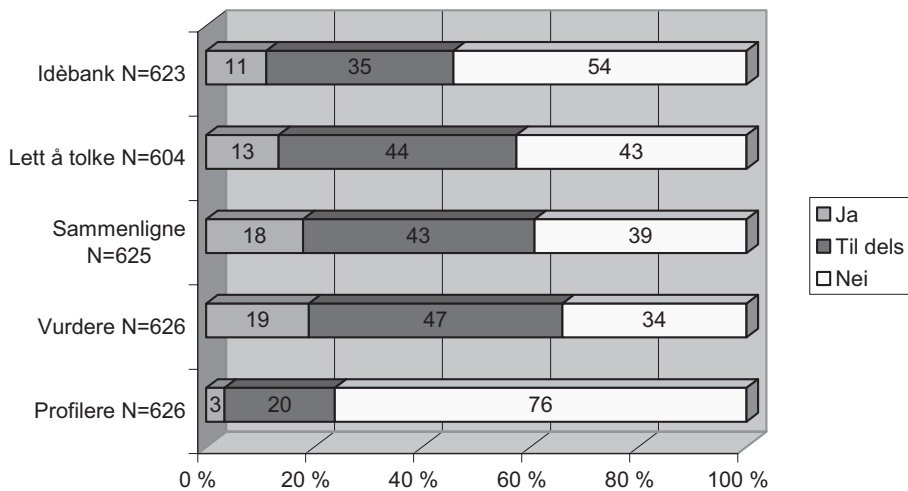
6.6 Bruk av skoleporten som verktøy for informasjon

Det finnes i dag ulike nettsteder/portaler som er utviklet etter initiativ fra, og med hel eller delvis finansiering av departementet, dvs. Skolenettet, Skoleporten, utdanning.no, Norgesuniversitetet og forskning.no. I ” Forslag til en samlet portalstrategi for utdanningssektoren 2005-2008 Kultur for deling” (UFD) er det gjort en kartlegging av de ulike portalene/ nettstedene. Det konkluderes med at det blant de kartlagte portalene ikke er noen åpenbare ”nedleggingskandidater”, men at det må vurderes på kontinuerlig basis. Portalene dekker ulike oppgaver, og det er derfor en stor utfordring å samordne disse tjenestene uten at de blir forringet og mister sin verdi for sine målgrupper. Skoleporten er den nyeste av disse portalene med oppstart høsten 2004.

I utformingen av spørsmål om det nasjonale system for evaluering har vi tatt utgangspunkt i de nasjonalt uttalte målsettingene for skoleporten som nettsted. For skolenivå er tanken at data på skoleporten kan være en støtte for den enkelte skole i forhold til å profilere egen skole, til å vurdere egen skoles resultater, til å sammenligne egen skole med andre skoler og som idébank for å utvikle egen skole. Ettersom nettstedet er i en startfase, var det også av betydning å få svar på i hvilken grad den utdanningsstatistikken som finnes på skoleporten er lett forståelig for rektorene.

Rektorenes svar viser at skoleporten foreløpig er lite brukt som støttefunksjon for den enkelte skole. I forhold til de mange tilbakemeldinger vi fikk i piloteringsfasen om at rektorene ennå ikke hadde satt seg inn i skoleporten, så kan det se ut som om det har skjedd en positiv forandring i løpet av de to første månedene i 2005. Dette kan forklares ved at det var mye oppmerksomhet både fra nasjonale myndigheter og media knyttet til skoleporten de første månedene i 2005.

Figur 6.5 viser en prosentvis fordeling av rektorenes svar med tanke på bruk av skoleporten.



Figur 6.5: Bruken av skoleporten som verktøy for informasjon. Prosentvis fordeling

Dersom vi ser svaralternativene *ja* og *til dels* under ett, er det skoleporten som verktøy for sammenligning og vurdering som har fått høyeste skår. Det betyr at rektorene opplever skoleporten først og fremst som et verktøy for å sammenligne og vurdere egen skoles resultater i forhold til andre skoler. Nesten halvparten av rektorene sier at utdanningsstatistikken på skoleporten er vanskelig å tolke. En slik oppfatning kan henge sammen med at det er en manglende kompetanse hos rektorene i å analysere statistisk materiale, og at de fleste rektorer har liten erfaring med å bruke utdanningsstatistikk i sitt ledelsesarbeid.

6.7 Rektors ansvarspålagt – hva er viktigst?

I den utdanningspolitiske debatten omtales skolene mer og mer som egne resultatenheter som utad må stå til ansvar for det arbeidet som foregår innad

i skolen. Dette gjelder i Norge så vel som internasjonalt. Begrepet "Accountability" er i denne sammenheng blitt et sentralt begrep i Norge, så vel som internasjonalt. På engelsk skiller man mellom "accountability" og "responsibility", som begge kan oversettes til norsk med ansvar eller ansvarlighet. Men slik "accountability"-begrepet brukes internasjonalt, handler det om noe mer enn å være ansvarlig og ta ansvar. Det innebærer at yrkesutøvere og profesjoner *stilles til ansvar* eller til 'regnskap' for kvaliteten på den jobben de gjør, og at arbeidet kan dokumenteres utad (Møller 2005). Måten begrepet brukes på, må ses i lys av de forvaltningsreformene som nå gjennomføres i offentlig sektor og de endringer som skolen som samfunnsinstitusjon gjennomløper, hvor man fremhever nye idealer for styring og ledelse, og hvor man ønsker å få til en mer effektiv bruk av ressursene som står til rådighet ved å ansvarliggjøre ledere, lærere og elever.

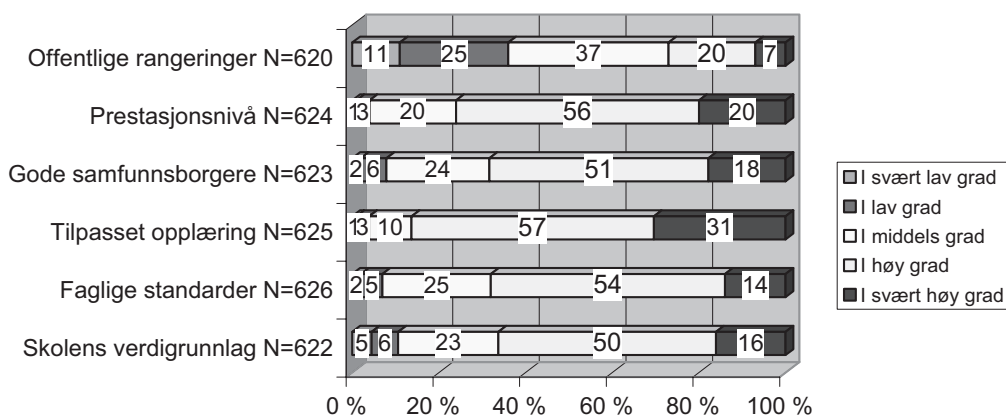
En diskusjon om ansvarliggjøring/ansvarsplikt springer ut fra synspunktet om at det er høyst rimelig at samfunnet rundt skolen ønsker å vite hva som foregår i skolen. Gjør lærerne det de blir betalt for å gjøre? Er skolelederne ansvarlige i måten de bruker penger på? Lærer barna i skolen det de trenger å vite noe om? For å kunne svare på denne type spørsmål, kan det være hensiktsmessig å se nærmere på hvem og hva det er man skal og bør stå til ansvar for i skolen, og hvilke konsekvenser som er knyttet til ansvarsplikten?

Sinclair (1995) skiller mellom følgende ulike former for ansvarsplikt; *den samfunnsmessige, den resultatorienterte eller en hierarkisk orientert, den profesjonelle eller den personlige ansvarsplikten*. Den samfunnsmessige ansvarsplikten er knyttet opp mot det samfunnsmessige mandatet for skolen, som i særlig grad kommer til uttrykk i læreplaner og lover, men også gjennom diskusjonen i det offentlige rom om hvordan kvalitet i skolen skal forstås og defineres. I tillegg må skolen stå til ansvar overfor overordnet myndighet når det gjelder bruk av ressurser i vid forstand, relatert til de resultater man har oppnådd. Denne andre formen for ansvarsplikt kan defineres som en resultatorientert eller en hierarkisk orientert ansvarsplikt, eller sagt med Jennifer O'Day's (2002) ord: en resultatbasert, byråkratisk modell for ansvarsplikt. I tilpasningen av "New Public Management -konseptet" som har funnet sted i kommunene, er oppmerksomheten i særlig grad rettet mot denne formen for ansvarsplikt. En fjerde form for ansvarsplikt handler om den profesjonelle ansvarsplikten som skal ivaretas av profesjonen selv, og som handler om skoleledernes og lærernes kollektive ansvar for å gi elevene opplæring av høy kvalitet. Endelig omfattes

ansvarsplikten av en personlig dimensjon som er knyttet til de verdiene en selv har, og som en ikke er villig til å gå på akkord med (Møller 2005).

Med etableringen av et nasjonalt system for evaluering er det satt et sterkere søkelys på ansvarliggjøring av de ulike aktørene i utdanningssystemet. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring, Strategi for kompetanseutvikling i grunnskolingen 2005-2008* og Rundskriv F-13-04 *Kunnskapsløftet* tydeliggjør hvilke aktører som er ansvarlige for kvalitetsutviklingen i norsk grunnskole. Det er skoleeier som har hovedansvaret for å følge opp resultatene av nasjonale og kommunale/fylkeskommunale vurderinger og sette i gang nødvendig kompetanseutvikling, mens rektor er ansvarlig for planlegging, gjennomføring og vurdering på egen skole.

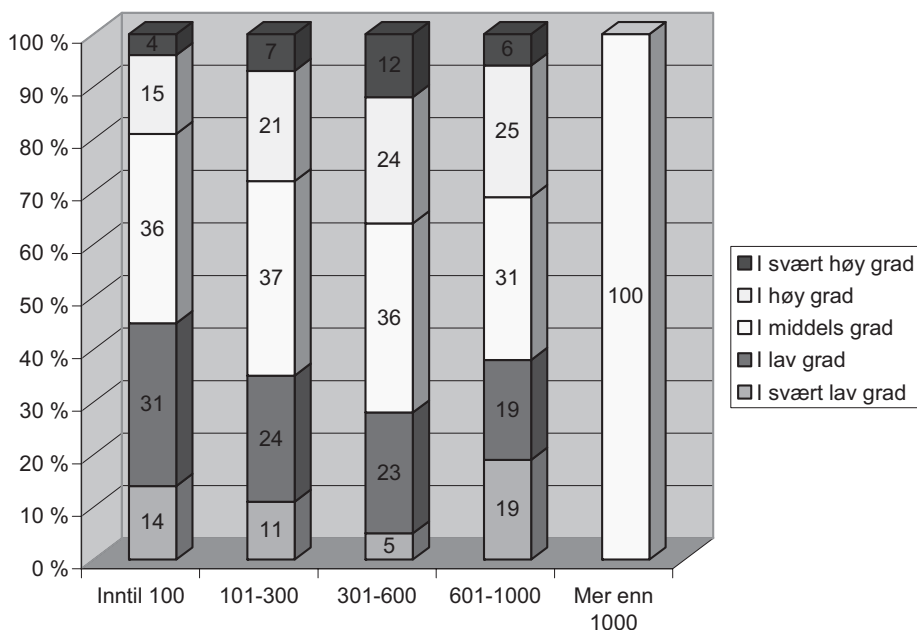
I designet av spørreskjemaet har vi forsøkt å fange opp bredden i de forventninger som nå stilles til ledere på skolenivå, og i hvilken grad rektorene opplever at de ansvarliggjøres på disse områdene. Figur 6.6 viser en prosentvis fordeling av rektorenes svar.



Figur 6.6: Hva opplever rektorene at de må stå til ansvar for? Prosentvis fordeling relatert til ulike sider ved skolens mandat.

Det er tydelig at rektorene oppfatter at de stilles til ansvar for en rekke forhold i skolen. Sterkest kommer dette til uttrykk overfor utsagnet "... at

den enkelte elev får et tilpasset opplæringstilbud slik det forventes av elever og foresatte”, hvor 81 % av rektorene svarer enten *i høy grad* eller *i svært høy grad*. Her er det ingen signifikante forskjeller mellom rektorer i grunnskole og videregående skole. Relatert til Sinclairs (1995) ulike typer ansvarsplikt ser en her at den samfunnsmessige ansvarsplikten hos rektorene i utvalget er sterk. Om lag to tredeler av rektorene svarer at de *i høy grad* eller *i svært høy grad* ansvarliggjøres for ”..at elevene oppdras til gode samfunnsborgere i tråd med demokratiske verdier”, og ”...at undervisningen er i tråd med skolens verdigrunnlag”. Den profesjonelle ansvarsplikten knyttet til metodiske overveielser, synes også å være meget sterk. I forholdet til utsagnet ”..at elevene presterer best mulig sett i forhold til nivå og forutsetninger”, svarer 86 % av rektorene at de føler seg ansvarliggjort *i høy grad* eller *i svært høy grad*.



Figur 6.7: Ansvarsplikt relatert til å oppnå best mulig resultat på offentlige rangeringer. Prosentvis fordeling.

Lavest skår ser vi i forhold til utsagnet ”...at skolen oppnår best mulige resultater på offentlige rangeringer”. Bare 27 % av rektorene svarer *i høy*

grad eller *i svært høy grad* på dette spørsmålet. Her ser vi imidlertid forskjeller mellom skolestørrelse.

Som vist i figur 6.7, er det rektorene ved de minste skolene med under 100 elever, som i minst grad opplever å bli stilt til ansvar i forhold til offentlige rangeringer. Rektorer på større skoler derimot opplever dette i større grad¹¹. Ser vi svarkategoriene *i svært høy grad* og *i høy grad* under ett, oppgir 36 % av rektorene ved skoler med 301-600 elever at de ansvarliggjøres for at skolene skal oppnå best mulig resultater på offentlige rangeringer, mens bare 19 % av rektorene på de minste skolene sier det samme. Her er det også klare forskjeller med hensyn til lokalisering av skolen og størrelse på kommunen. Flere rektorer i byer og tettsteder oppgir at de i høy grad føler seg ansvarliggjort for dette, sammenlignet med rektorer i små kommuner¹². Ser vi disse resultatene i lys av Sinclairs (1995) typer ansvarsplikt, kan det tyde på at rektorene i utvalget i liten grad opplever at de blir stilt til ansvar for den resultatorienterte eller hierarkisk orienterte ansvarsplikten, slik de fleste skoleledere i den angloamerikanske del av verden gjør. Med en videreføring og videreutvikling av et nasjonalt system for evaluering kan en likevel se for seg at flere skoleledere vil oppleve den resultatorienterte eller hierarkisk orienterte ansvarsplikten som stadig sterkere. Det er i denne sammenheng interessant å se at det blant rektorer på store skoler og i større byer er flest som sier at denne type ansvarsplikt oppleves i høy eller i svært høy grad.

6.8 Oppsummering

Etter som vi står midt oppe i et systemskifte når det gjelder å innføre evalueringssystemer, har det vært viktig for Utdannings- og forskningsdepartementet og Utdanningsdirektoratet å undersøke i hvilken grad etablering av et nasjonalt system for evaluering har ført til endringer i skolens undervisningspraksis. I spørreskjemaet har vi forsøkt å avdekke i hvilken grad rektorene oppfatter både de eksisterende evalueringverktøy og de nye evalueringverktøy som verktøy for ledelse og læring, men uten å kunne påvise empiriske sammenhenger mellom ledelse og læringsresultater.

11 Svarfrekvensen på skolestørrelse fordeler seg på følgende måte: Inntil 100 elever: N=166; 101-300 elever: N=259; 301-600 elever: N=182; 601-1000 elever: N=16; og mer enn 1000 elever: N=7.

¹² Små kommuner er her definert med inntil 19.999 innbyggere. Jfr. kapittel 2.

Når det gjelder rektorenes oppfatning av hvem som tar ansvaret for vurdering av skolen lokalt, så viser svarene at det først og fremst er rektorene som tar dette ansvaret (98%), men også et stort antall skoleeiere er aktive (67 %). Disse resultatene utelukker ikke hverandre, og tyder på det er en andel av skoler som gjennomfører evalueringer uten at skoleeier har et overordnet ansvar for dette. I grunnskolen synes ansvaret for vurdering primært å ligge hos skolens interne aktører og skoleeier, mens de videregående skolene synes i sterkere grad å knytte til seg eksterne aktører i sitt vurderingsarbeid. Dette betyr at tradisjonen med intern evaluering fremdeles er sterk, samtidig som skoleeiers økte engasjement kan være et uttrykk for å møte et stadig sterkere offentlig press i forhold til et mer systematisk kvalitetsarbeid i skolen (Dahl et al. 2004).

Majoriteten av rektorene, særlig i grunnskolen, mener faglige kartleggingsprøver er det viktigste bidraget til å forbedre undervisningen og elevenes læringsmiljø. Obligatoriske nasjonale kartlegginger i lesing og andre kartlegginger av elevenes læringsmiljø (inkl. kartlegginger av mobbing), elevinspektørene og brukerundersøkelser er også vurdert positivt i forhold til å forbedre undervisningen og elevenes læringsmiljø. Rektorene, særlig på ungdomstrinnet, ser også betydningen av å kartlegge elevenes og foreldres oppfatninger om læringsmiljø.

Når vi retter oppmerksomheten mot forbedring av elevenes læringsresultater, viser resultatene at forberedte elevsamtaler og konferanse-samtaler oppleves som de to viktigste evalueringsverktøyene. Disse oppleves som langt viktigere enn nasjonale evalueringsverktøy som eksamen, elevinspektørene og nasjonale prøver. Det betyr at den uformelle formative evalueringen fremdeles står sterkt i skolen, når det gjelder å bedre elevenes læringsresultater.

Hvordan skolene balanserer tidsbruken på standardiserte tester og prøver og veiledningssamtaler med elevene, er et spørsmål som bør drøftes. I kjølvannet av en utvikling mot økt bruk av standardiserte tester, reises noen prinsipielle problemstillinger knyttet til hvor mye tid skolen skal bruke på disse ettersom den uformelle formative vurderingen, i følge forskriftene, fortsatt skal ha en sentral plass i skolehverdagen.

Når det gjelder spørsmålet om nasjonale systemer for vurdering endrer skolens virksomhet, viser imidlertid svarmønsteret at det så langt ikke har ført til de store endringene i forhold til skolens innhold, arbeidsmåter og kompetanseutvikling selv om rektorene ser nytten av resultatene for utviklingen undervisningskvalitet og læringsmiljø.

Nettstedet Skoleporten er foreløpig lite tatt i bruk som ledelsesverktøy i skolen. Rektorene opplever skoleporten først og fremst som et verktøy for å

sammenligne og vurdere egen skoles resultater i forhold til andre skoler. Nesten halvparten av rektorene sier at utdanningsstatistikken på skoleporten er vanskelig å tolke.

Hvordan opplever rektorene de stadig økte krav til ansvarliggjøring? Det er tydelig at rektorene oppfatter at de stilles til ansvar for en rekke forhold i skolen. Relatert til Sinclairs (1995) ulike typer ansvarsplikt er både den samfunnsmessige og den profesjonelle ansvarsplikten hos rektorene i utvalget meget sterk, mens den resultatorienterte eller hierarkisk orienterte ansvarsplikten synes å være atskillig svakere. Dette kan forklares ved at majoriteten av norske rektorer fortsatt forankrer sin ledelse ut fra et samfunnsmessig og profesjonelt mandat, i form læreplaner og lovpålagte føringer. Samtidig viser andre funn i undersøkelsen at de også er meget lojale i forhold til skoleeiers krav og forventninger til økt bruk av resultatvurderingen. Med en videreføring og videreutvikling av et nasjonalt system for evaluering kan en derfor se for seg at stadig flere skoleledere vil oppleve den resultatorienterte eller hierarkisk orienterte ansvarsplikten i økende grad.

LÆRINGSKULTUR OG LEDERROLLER

Denne delen av spørreskjemaet er utviklet i samarbeid med forskerkolleger i 8 land og utgjør en del av datagrunnlaget i det internasjonale forskningsprosjektet; *Successful School Leadership Project*. Resultatene fra den internasjonale undersøkelsen vil tidligst foreligge i desember 2006 da noen av landene på grunn av finansieringsproblemer ikke har fullført sine analyser. Dermed har vi foreløpig ikke tilgang til komparative analyser.

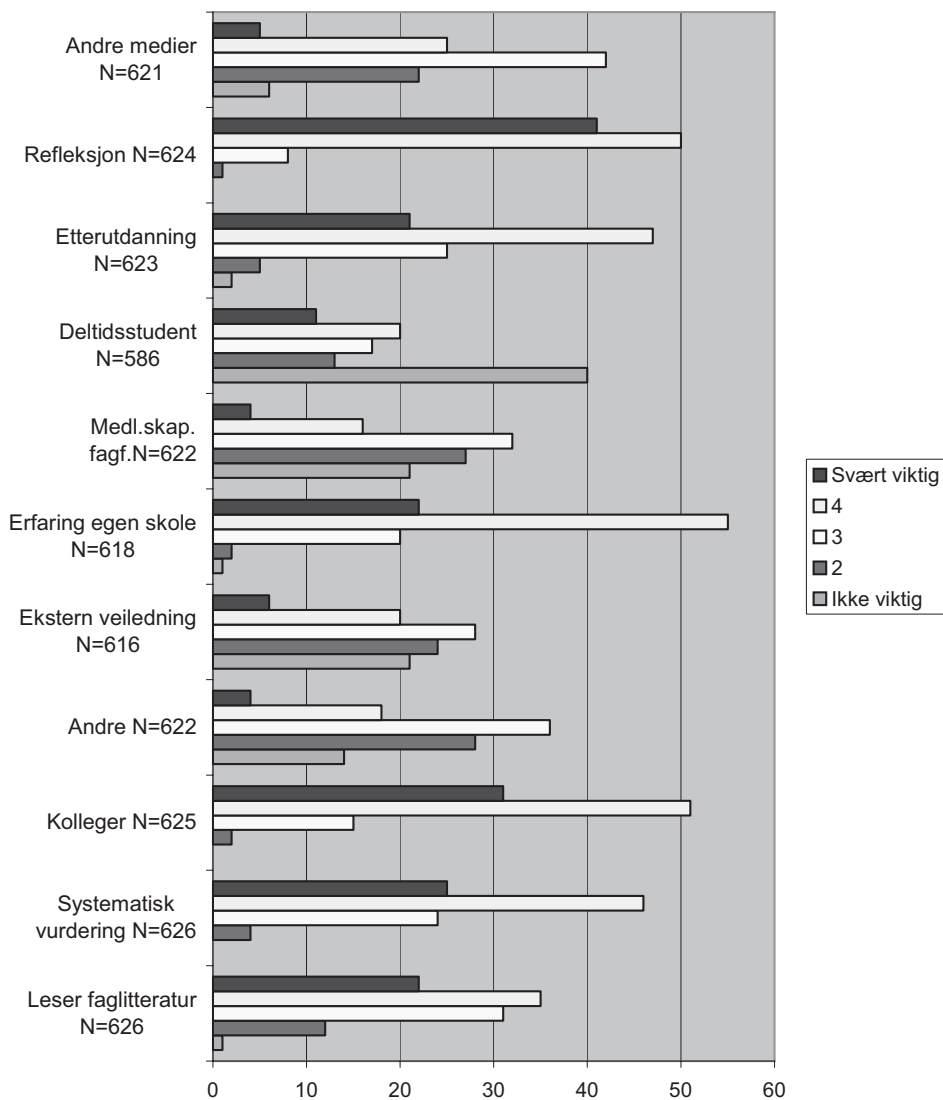
7. KILDER TIL LÆRING

Både i en internasjonal og en norsk sammenheng er det av interesse å se nærmere på hvilke kilder til læring rektorer i dag oppfatter som de viktigste; ikke minst på grunn av debatten om krav til formell lederutdanning for skoleledere¹³. En antagelse er at svarene på dette spørsmålet vil reflektere hva som har vært situasjonen i Norge fram til nå hvor utdanningstilbudene til skoleledere i stor grad har vært organisert lokalt som etterutdanning. Alle frekvensene her er korrelert med bakgrunnsfaktorene.

7.1 Rektorens oppfatninger av viktige læringskilder

Figur 7.1 viser at personlig refleksjon over egen praksis er det som oppfattes som aller viktigste kilde for egen læring og utvikling. Dernest ser vi at samtaler og diskusjoner med kolleger og observasjoner av kolleger kommer som en god nummer to. Her er ingen signifikante forskjeller mellom grunnskolen og videregående skole.

¹³ Norsk deltakelse i det nye OECD-programmet ”*Improving School Leadership*” viser at ledelsesutvikling settes høyt på den politiske dagsorden i vårt land. Blant de rektorene som har besvart spørreskjemaet, er det ca. 40 % som ikke har noen formell utdanning i organisasjon og ledelse, jfr. tabell 2.6. Analysen viser at jo større kommunen er, og jo større skolene er, jo mer formell utdanning har lederne.



Figur 7.1: Rektors kilder til læring. I %.

Når formell utdanning i ledelse har relativt lav skåre, kan det like gjerne skyldes manglende erfaring som en avvisning av at formell utdanning har verdi. Det er signifikant korrelasjon mellom de som har formell utdanning i organisasjon og ledelse og de som oppfatter deltakelse i formell utdanning som en viktig kilde til læring. Det er også signifikant korrelasjon mellom

formell utdanning i ledelse og høy skår på følgende kilder til læring: *deltakelse på konferanser, etterutdanning, skolebesøk, leser faglitteratur og personlig refleksjon over egen praksis*. Tilsvarende viser undersøkelsen at det er flest rektorer med utdanning som lektor/lektor med opprykk som har svart at å lese faglitteratur/forskningsrapporter/fagtidsskrifter er en viktig kilde for egen læring. Kanskje handler det om at formell utdanning disponerer for andre tilnærminger til læring. Økende grad av formell utdanning synes også å gi økt tilfredshet i jobben.

En sammenligning av svar fordelt på skoletrinn viser at rektorene oppfatter det å lese faglitteratur som viktigere jo høyere skoletrinn de leder. Her synes det også å være viktige forskjeller med hensyn til kjønn. Kvinner svarer mer positivt enn menn på spørsmål vedrørende betydningen av personlig refleksjon, samtaler med kolleger, og det å ha ekstern veiledning som kilder til læring. De vurderer også faglitteratur og deltidsstudier som en viktigere kilde til læring enn det menn gjør. Korrelasjonen er signifikant på 1 % - nivå.

Videre har vi gjennomført en faktoranalyse på alle spørsmålene knyttet til kilder for læring. Hensikten var å undersøke underliggende sammenhenger og muligheten for å kunne sette noen felles ”merkelapper” på en rekke spørsmål. Bare en faktor slo helt klart ut. Den omfattet følgende fire spørsmål: Systematisk vurdering av egen skoles praksis, personlig refleksjon over egen praksis, kolleger (samtaler/diskusjoner/observasjoner), og erfaring fra egen skole. Samlet sett kan disse kategoriseres som ”erfaringslæring”¹⁴.

Denne type kunnskapsproduksjon i praksisfeltet omfatter den personifiserte, erfaringsbaserte kunnskapen, men det er likevel ikke bare snakk om et individuelt prosjekt. Produksjonen er rammet inn av kulturbasert kunnskap og tradisjoner. Hver og en av oss bærer i oss disposisjoner i form av kroppslige reaksjonsmønstre, tankemessige vaner eller følelsesmessige innstillinger. Med referanse til Bourdieu kan vi si at habitus avgjør hvordan vi handler, tenker, oppfatter omgivelsene og vurderer innenfor gitte sosiale sammenhenger (jfr. Bourdieu & Wacquant 1993). Det individuelle og situasjonsspesifikke ved den praktiske kunnskapen er innvevd i en kollektiv og kulturelt bestemt ramme. Kunnskap skapes i relasjonene som oppstår mellom individer i en bestemt situasjon, og i relasjon til de sosiale og materielle strukturene som omgir individene. Kategoriene vi anvender og utnytter i konstruksjonsarbeidet, har vi ikke laget selv, og konstruksjonen av våre oppfatninger kan ikke løsrives fra

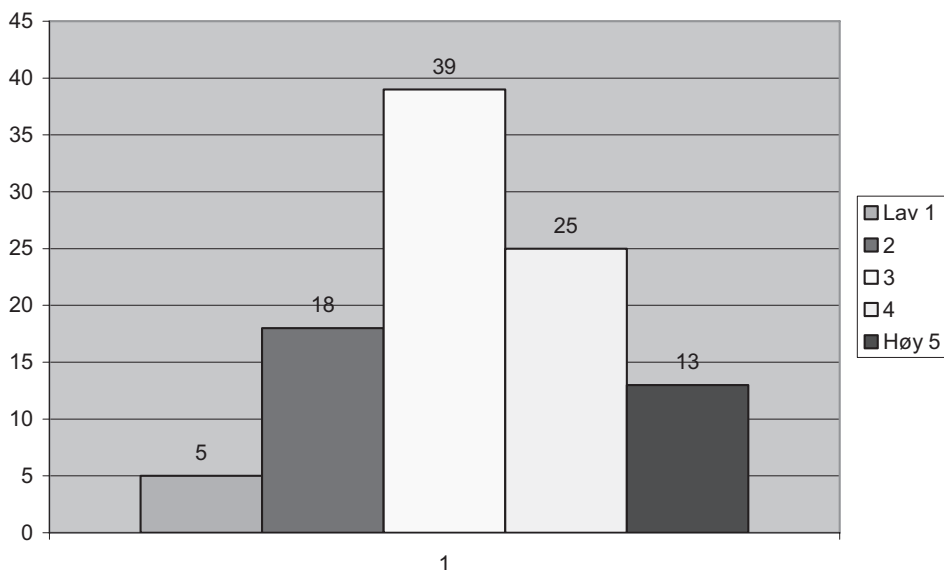
¹⁴ Variablene innad i faktoren har en alphaverdi på ,706.

analysebegrepene som vi anvender i konstruksjonen. Teoretisk kunnskap utgjør derfor et viktig grunnlag for å kunne begrepsfeste og reflektere over det som skjer i praksis, og ikke minst for å utøve kritikk. Samtidig bidrar erfaringene i den praktiske konteksten til å utfordre dette grunnlaget kontinuerlig.

Selv om vi skiller mellom praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap, synes det lite hensiktsmessig å etablere et kunnskapshierarki hvor den ene formen plasseres høyere enn den andre. Kunnskapsproduksjonen skjer i et vekselspill mellom dem. Utfordringen er å etablere et fruktbart møtested mellom disse to kunnskapsformene.

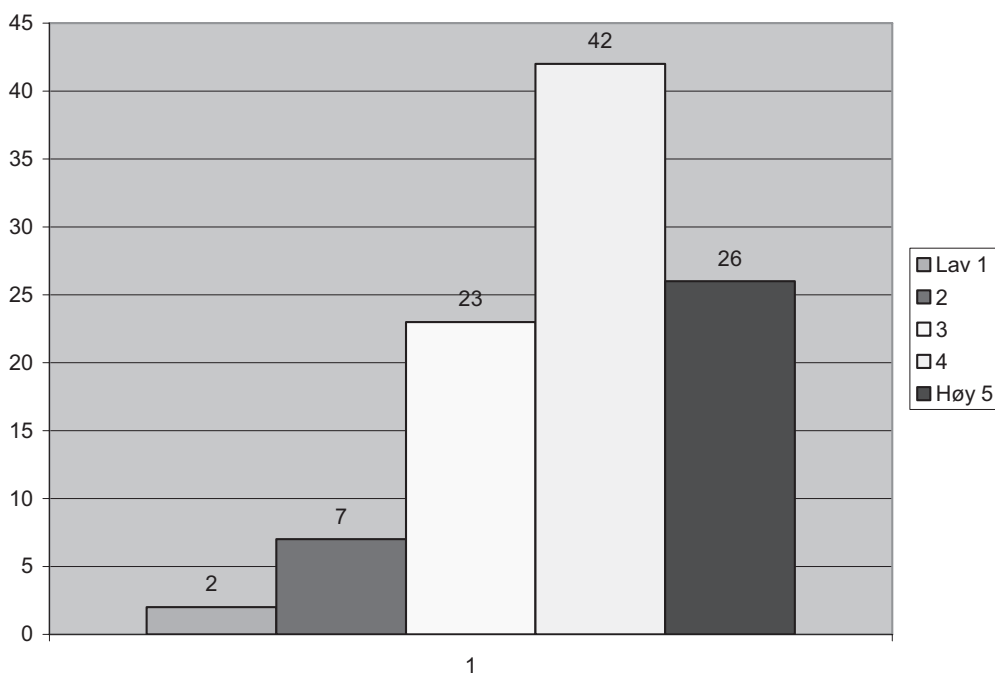
7.2 Etterutdanning og kontakt med lokalmiljøet

Hva som vurderes som viktige kilder til læring, har også sammenheng med hvilke muligheter den enkelte tilbys, og hva slags potensielle samarbeidspartnere som er nærliggende å tenke på. Nedenfor har vi valgt å presentere noen frekvenser knyttet til muligheter for etterutdanning og kontakten med lokalt arbeidsliv da begge disse aspektene har vært mye fremme i den skolepolitiske debatten.



Figur 7.2: Rektorenes oppfatninger om muligheter til etterutdanning. I %..

I undersøkelsen ber vi rektorene ta stilling til om påstanden ”personalet har gode muligheter til etterutdanning” stemmer for egen skole. Som vist i figur 7.2, er det under 40 % som gir et positivt svar, og omtrent like mange som gir en middels vurdering av situasjonen. Dette gir ikke et tilfredsstillende bilde på situasjonen, og viser at det er nødvendig med en markert økning i mulighetene for etterutdanning i skolen. På spørsmål om den etterutdanningen som gis, er relevant ut fra skolens behov, er bildet langt mer positivt, som vist i figur 7.3. En analyse på tvers av skoleslag gir ingen forskjeller vedrørende vurderingen av relevans.



Figur 7.3: Etterutdanningens relevans relatert til skolens behov. I %.

Mens kurs og seminarer har kompetanseutvikling på visse områder som spesifikt mål, kan det ligge et stort læringspotensial i å samarbeide med lokalmiljøet og det lokale arbeidslivet. Når skoler samarbeider med

lokalmiljøet, skjer kunnskapsproduksjonen ofte nærmest som et mer eller mindre bevisst biprodukt av det å utføre handlinger og arbeidsoppgaver. Det primære målet er ikke den personlige kunnskapsetableringen og bevisst læring, men å utføre oppgaver og løse problemer (jfr. Grimen 1991, Heggen 1994). Men samarbeidet må fortrinnsvis være av et visst omfang for at det skal ha en effekt som læringskilde.

Når det gjelder skolens dialog med representanter for det lokale arbeidsliv, er det stor spredning i svarene. 11 % svarer at dette utsagnet stemmer i høy grad for egen skole, mens 21 % svarer i lav grad. Det er særlig rektorer ved videregående skole som gir en positiv skår her, mens barnetrinnet skårer lavest. Prosenten på tvers av trinn er noe høyere når det gjelder samarbeidet med frivillige organisasjoner i lokalmiljøet, og på dette feltet er det rektorer ved fådelt skoler som gir den høyeste skår. Det er ingen signifikante forskjeller mellom kvinner og menns svar.

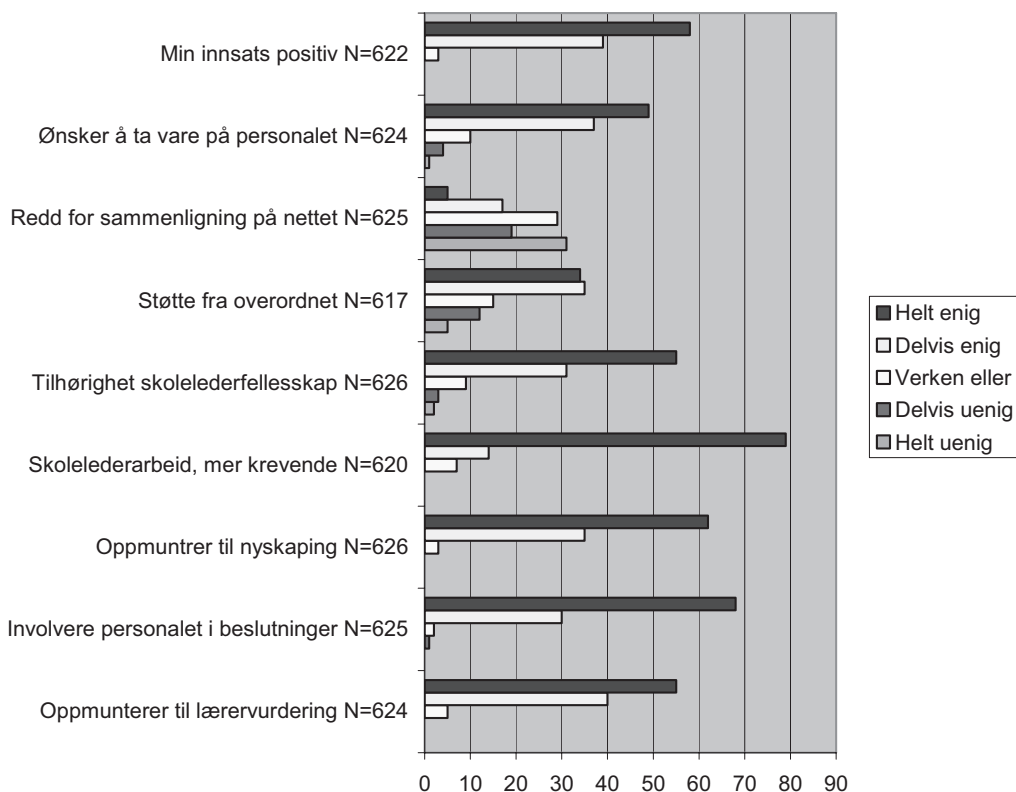
8. OPPFATNINGER OM UTØVELSE AV LEDELSE

8.1 Ledelse som personlig utfordring

Kravet om å være i endring har økt kraftig de siste årene. Det gjelder også skolen som må møte et stadig sterkere krav om omstilling og effektivisering av ressursbruken. Mange opplever et tidspress i forhold til de mange oppgaver som skal gjennomføres, og på mange arbeidsplasser er det mer en regel enn et unntak at organisasjoner preges av konflikter og motsetninger. Uforutsigbarhet om hva som kommer, og usikkerhet i forhold til egen kompetanse, kan skape utrygghet og øke stressnivået. Som leder har man et ekstra ansvar for å forebygge konflikter og utbrenthet på arbeidsplassen og heller sørge for at eventuelle motsetninger mellom medarbeidere bidrar til læring og utvikling i organisasjonen (Rones & Matthiesen 2002). Moxnes (1989) hevder for eksempel at manglende kontroll over egen arbeidssituasjon, uklarhet i jobbkravene og rollekonflikter kan bidra til et større angstnivå i organisasjonen. Mange vil, bevisst eller ubevisst, ta i bruk strategier som kan gjøre hverdagen mer forutsigbar og dermed vedlikeholde en form for stabilitet på arbeidsplassen. Men mens det å gi slipp på det trygge og velkjente, kan utløse angst og frustrasjon hos noen medarbeidere, kan det oppleves stimulerende for andre. Det kan være vanskelig å finne den rette balansen mellom stabilitet og forandring.

I undersøkelsen ønsket vi å kartlegge rektorenes oppfatninger om visse sider ved ledelsespraksis som vi antar dels kan oppleves som en utfordring, dels er en viktig forutsetning for å fungere godt som skoleleder, og dels inkluderer en følelsesmessig belastning¹⁵. Spørsmålene er også utledet av det vi i det internasjonale forskningsprosjektet *Successful School Leadership* har registrert som karakteristisk ledelsespraksis ved gode skoler. Figur 8.1 viser hvordan rektorene vurderer ulike aspekter ved egen praksis.

¹⁵ Spørsmålene fremgår av spørreskjemaet side 9, punkt 3: Ledelsespraksis som personlig utfordring.



Figur 8.1: Ledelsespraksis som personlig utfordring. I %.

Jevnt over bekrefter svarene at jobben er blitt mer krevende de senere åra, og det er et stort flertall som bekrefter at de skulle ønske de kunne ta bedre vare på sitt personale. Samtidig uttrykker nesten samtlige at deres egen innsats kan bety en forskjell for skolens praksis i positiv forstand. Det er også et markert flertall som er delvis eller helt enig i at de opplever støtte fra overordnet nivå. 86 % opplever tilhørighet i et skolelederfellesskap, og på dette området svarer kvinnelige ledere mer positivt enn menn. Forskjellen er signifikant på 1 % - nivået ($p < 0.01$).

I tillegg viser oversikten at rektorene i liten grad er redd for hva slags plassering skolen får når resultater offentliggjøres og kan sammenlignes på nettet. Bare 22 % sier seg helt eller delvis enig i dette utsagnet, mens halvparten er helt eller delvis uenig. Svarene knyttet til medarbeiderrelasjoner

antyder at rektorene vurderer seg selv som både innovative, målrettede og støttende ledere.

8.2 Ledelsesdilemmaer

For å forstå de mange utfordringer som skoleledere må håndtere, har et dilemmaperspektiv vist seg fruktbart (Møller, 1995, 1996). 2001-undersøkelsen demonstrerte variasjon i skoleledernes synspunkter når det gjaldt erfarte lojalitetskonflikter. Det var særlig ledere over 55 år som opplevde å komme ”i klemma” mellom sin lojalitet til medarbeider og sin lojalitet til sine overordnede. Den samme aldersgruppen opplevde også i sterkere grad at deres rett til å delta i offentlig skoledebatt var innskrenket.

Også i 2005-undersøkelsen kan vi se stor variasjon i svarene på påstanden *Jeg erfarer ofte konflikt mellom min lojalitet til kommunens forventninger og skolens egne prioriteringer*, og variasjonen er ikke knyttet til skoletrinn. Jevnt over er det ca. halvparten som er uenig i at dette representerer en konflikt, mens ca. 30 % er enig i påstanden. En tilsvarende spredning er knyttet til lojalitetskonflikter relatert til deltakelse i den offentlige debatten. Dette tyder på at det kan være stor variasjon både mellom kommuner/fylkeskommuner og når det gjelder den enkeltes oppfatning om slike dilemmaer. Sannsynligvis spiller de relasjonene som er etablert mellom rektorene og overordnet nivå inn på den individuelle opplevelsen. Når denne type lojalitetskonflikt kobles mot alder, får vi et tilsvarende mønster som i 2001-undersøkelsen. Flere ledere over 55 år opplever dette som en konflikt sammenlignet med dem som er under 55 år. Forskjellene er signifikante på 1 % - nivået ($p < 0.01$).

Imidlertid er det en nedgang fra 2001 til 2005 i antall skoleledere i grunnskolen som er delvis enig eller helt enig i at kravet om lojaliteten oppover i systemet innskrenker på en uakseptabel måte deres rett til å delta i den offentlige skoledebatten. Som vist i tabellen nedenfor var bare 9,4 % helt enig i utsagnet i 2005, mens 18,7 % krysset av for helt enig i 2001.

Tabell 8.1: *Kravet om lojaliteten oppover i systemet innskrenker på en uakseptabel måte min rett til å delta i den offentlig skoledebatten.*

	Helt uenig %	Delvis uenig %	Delvis enig %	Helt enig %
2001	17,1	29,2	35,0	18,7
2005	23,8	25,9	20,6	9,4

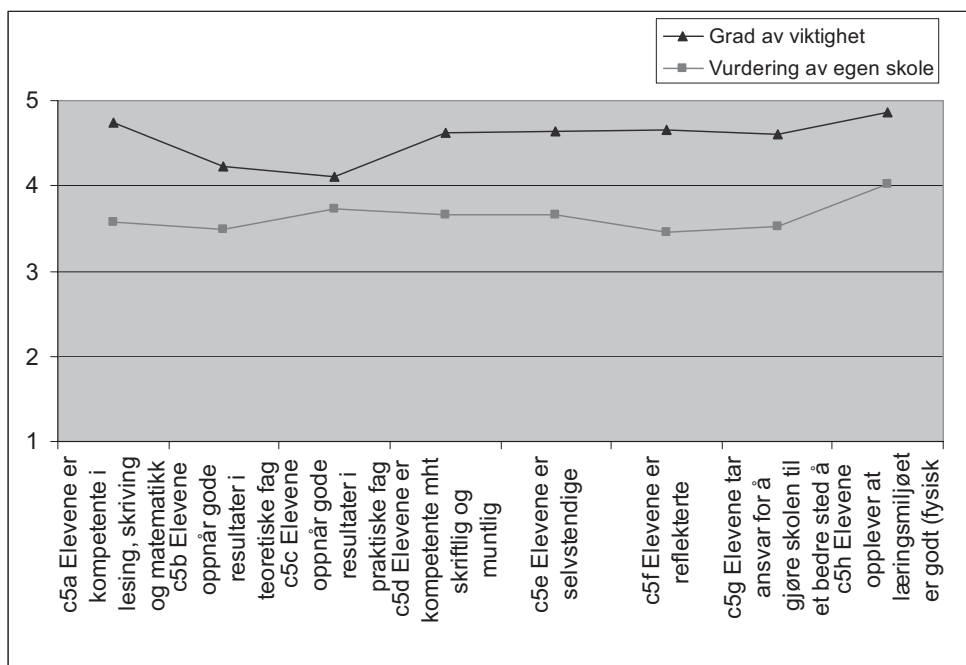
Tallene er litt usikre i og med at 20,3 % av rektorene svarte ”*verken eller*” i 2005. Forskjellene kan også ha sammenheng med at 2001-undersøkelsen inkluderte undervisningsinspektører som informanter.

8.3 Kriterier for å bedømme hvor god skolen er

I spørreundersøkelsen har vi også kartlagt rektorenes oppfatninger av graden av viktighet på noen områder og skolens prestasjonsnivå på de samme områdene. Ikke uventet har rektorene gitt høy skår på spørsmålene om graden av viktighet. Alle forhold oppfattes som viktige. Dette indikerer et vidt resultatbegrep. Noe mer overraskende er kanskje at egen skoles prestasjoner jevnt over vurderes som relativt høy høyt på de samme områdene. Ca halvparten har krysset av i rubrikken 4. Rektorene mener også at mer enn halvparten av elevene er reflekterte og tar ansvar for å gjøre skolen til et bedre sted å lære, men det er samtidig større spredning i svarene fra lavt til høyt på disse to spørsmålene¹⁶. Videre er det flere som har svart at elevene oppnår gode resultater i praktiske fag sammenlignet med de teoretiske fagene. Kvinnene svarer mer positivt enn menn på viktigheten av at elevene er kompetente i lesing, skriving og matematikk og betydningen av at elevene er reflekterte ($p < 0.01$). Tilsvarende mønster fremkommer på spørsmål knyttet til betydningen av å oppnå gode resultater i teoretiske og praktiske fag, og viktigheten av at elevene er selvstendig og tar ansvar for skolens læringsmiljø ($p < 0.05$).

Figur 8.2 tilkjennegir en sammenligning av gjennomsnittsverdien på skåringen.

¹⁶ Variansen er hhv.: ,586 og ,659.



Figur 8.2: Kriterier for å bedømme hvor god skolen er

Vurdering av elevenes gjennomsnittlig prestasjon ved egen skole er interessant i relasjon til hvordan rektorene vurderer elevenes bakgrunn og hjemmeforhold. Som tabellen nedenunder indikerer, er det nærmere 30 % som har krysset av for stor spredning i elevenes bakgrunn. Jevnt over vurderes de sosioøkonomiske forholdene som middels gode. Bare 9,1 % har krysset av i rubrikken "lav", ca 70 % har krysset av for middels godt utdanningsnivå når det gjelder de foresattes bakgrunn, og mer enn 40 % synes elevenes oppvekstmiljø har høy kvalitet.

Tabell 8.2: Elevenes bakgrunn/hjemmeforhold

	Lav i %	Middels i %	Høy i %
Sosioøkonomisk bakgrunn	9,1	78,1	12,8
Foresattes utdanningsbakgrunn	18,0	69,5	12,5
Grad av støtte i hjemmemiljøet	6,5	66,8	26,7
Kvaliteten på elevens oppvekstmiljø	3,2	55,3	41,5
Grad av spredning i elevenes bakgrunn	9,2	61,3	29,5

8.4 Lederroller og lederfokus

Behovet for faglig og pedagogisk lederskap understrekes i stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Her hevdes det at skolene må legge mer vekt på hvordan de kan ivareta sin egen læring og bli lærende organisasjoner. Skolelederne er tildelt et eksplisitt ansvar for å initiere og sikre kvalitetsutvikling i skolen og sørge for at elevene får de best mulige betingelsene for sitt læringsarbeid. Det presiseres videre at lærende organisasjoner stiller særlig store krav til *et tydelig og kraftfullt lederskap* som er seg bevisst skolens kunnskapsmål.

Bruk av ”lederrolle” som begrep vil her rammes inn av et kunnskapssosiologisk perspektiv på ledelse. Et slikt perspektiv innebærer at skolelederen selv skaper sin rolle ut fra hvordan han eller hun oppfatter seg selv, sine tanker, sine følelser og sin omverden. I praksis skjer dette i samspill med medarbeidere og omgivelsene i gitte ledelsessituasjoner. Skolelederrollen blir dermed en sosial konstruksjon i spenningen mellom ytre vilkår og indre forutsetninger (Møller 2004). I spørreundersøkelsen har vi vært opptatt av hvordan skoleledere selv forstår sin rolle og hva slags lederfokus som synes å være fremtredende. De ulike lederrollene er i vår analyse konstruert gjennom en faktoranalyse.

8.5 Faktoranalyse som strategi for å konstruere lederroller

Svært mange av skolelederne i undersøkelsen er opptatt av kulturen ved egen skole og hvordan de selv bidrar til å utvikle en god kultur. 54 prosent av respondentene sier at de i høy grad bidrar til å skape en kultur som gir støtte til nye initiativ. 62 prosent sier seg helt enige i at de som rektorer oppmuntrer lærerne til å være nyskapende og innovative. Når det gjelder hvorvidt man som rektor f eks prioriterer tid til å veilede lærere, er det bare 20 prosent som sier seg helt enige i dette. Allerede ut fra frekvensfordelingene aner vi noe ulike svarmønstre blant respondentene i undersøkelsen.

Faktorene i analysen kan sies å illustrere et sett av lederroller som vi har valgt å kalle *systemutvikler*, *støttespiller* og *inspirator*. Dersom man ser nærmere på variablene innenfor faktor 1, dreier disse seg om respondentenes egne positive vurderinger av hvordan de selv bidrar til å utvikle egen skole på en rekke områder. Lederens tilrettelegging for at medarbeidere kan ta ledelsesinitiativ henger sammen med lederoppgaver som å skape felles

oppslutning, utfordre personalet ved å stille høye forventninger til arbeidsinnsats, utvikle tillitsrelasjoner og legge til rette for samarbeid og en praksis der en kan prøve og feile¹⁷. En fellesnevner for innholdet i disse variablene kan sies å være lederens fokus på utvikling av systemer som har til hensikt å gi best mulig vilkår for skolens kjernevirksomhet. På denne måten kan lederens rolle som ”systemutvikler” sies å utgjøre en underliggende sammenheng mellom variablene som inngår i faktoren.

Variablene som inngår i faktor 2¹⁸ handler om lederens oppfølging og støtte av medarbeidere i form av observasjon av lærernes praksis og veiledning av lærerne, der elevenes læring står i sentrum. Lederens rolle ”støttespiller” kan dermed være en felles merkelapp for variablene innenfor denne faktoren.

Den tredje faktoren¹⁹ kan sies å uttrykke lederens rolle som ”inspirator”. Når respondentene har krysset av på disse spørsmålene, har de vurdert seg selv i forhold til egen evne til å inspirere sine medarbeidere til å være nyskapende og innovative i sin undervisningspraksis.

Reliabilitetstester (Cronbachs alpha) viser at sammenhengene mellom variablene innad i faktorene er relativt konsistente. Korrelasjonen, spesielt

¹⁷ Vurderinger av eget bidrag på følgende områder inngår i faktoren ”systemutvikler”:

- Det er høye forventninger til personalets arbeidsinnsats
- Vi har en skolekultur som gir rom for prøving og feiling
- Skolen er preget av tillitsrelasjoner
- Vi har en kultur som gir støtte til nye initiativ
- Skolen har et faglig godt samarbeidsklima
- Vi er enige om retningen for utviklingsarbeidet
- Det er mange som utøver ledelse/ tar ledelsesinitiativ i vår skole

¹⁸ Følgende påstander inngår i faktoren ”støttespiller”:

- Jeg prioriterer tid til å gi veiledning til mine lærere
- Min oppgave er å observere lærernes undervisning
- Jeg fokuserer på elevenes læringsresultater og/eller læringsmiljø i veiledningen av mine medarbeidere
- Som rektor er jeg velkommen til å observere undervisningen

¹⁹ Følgende påstander inngår i faktoren ”inspirator”:

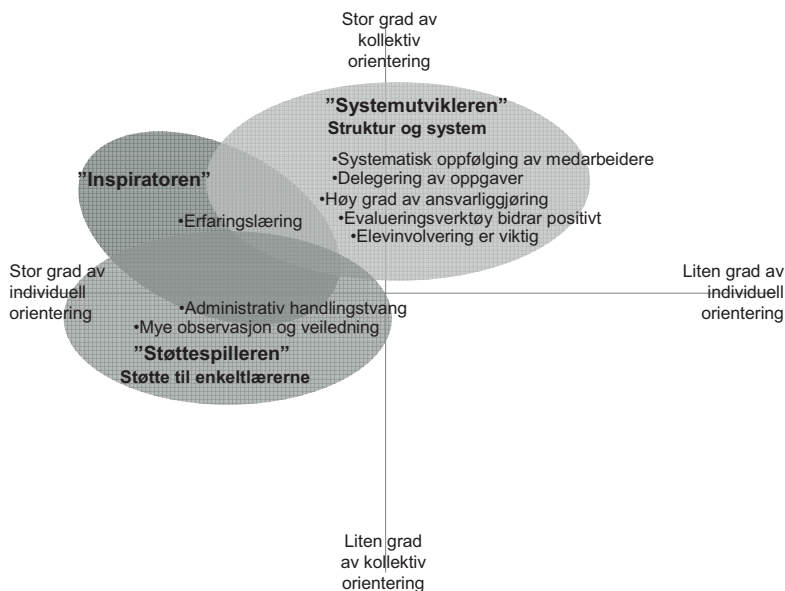
- Jeg tror at min innsats kan bety en forskjell for skolens praksis i positiv forstand
- Som rektor oppmuntrer jeg (i samarbeid med lederteamet) lærerne til å være nyskapende/innovative
- Som rektor oppmuntrer jeg (i samarbeid med lederteamet) lærerne til å vurdere egen praksis og revidere den når det er nødvendig
- Jeg forsøker i størst mulig grad å involvere personalet i skolens beslutningsprosesser

mellom faktor 1 og 3 og mellom faktor 2 og 3, kan imidlertid forstås som at disse lederrollene kan være overlappende, noe som også kommer tydelig fram av korrespondanseanalysen. En kan se for seg at respondentene i undersøkelsen tar i bruk de tre rollene i ulik grad, avhengig av situasjonen og samspillet med omgivelsene. Rollene gir både uttrykk for hva skolelederne er opptatt av, samt hva de sier at de gjør. Et sentralt spørsmål videre blir hva som kjennetegner en leder som i større eller mindre grad tar i bruk de tre rollene, og som dermed i større eller mindre grad kan karakteriseres som ”systemutvikler”, ”støttespiller” og ”inspirator”.

8.6 Korrespondanseanalyse som strategi for å se sammenhenger

Hensikten med å kombinere faktoranalyse med korrespondanseanalyse var som nevnt i metodekapitlet, å finne flere kjennetegn og karakteristika ved faktorene, noe som gir muligheter for å skape et mer utfyllende bilde av skolelederroller. På bakgrunn av korrespondanseanalysen ses lederrollene i sammenheng med respondentenes oppfatninger av sentrale lederoppgaver og ulike rammevilkår. Sammenhengene som framkommer i analysen gir dermed informasjon om hva skolelederne retter fokus mot i sitt ledelsesarbeid.

Korrespondanseanalysen viser at de tre lederrollene kan ses i forhold til to dimensjoner; nemlig grad av individuell eller kollektiv orientering. Se modell nedenfor, som er laget på bakgrunn av korrespondanseanalysen.



Figur 8.3: Modell laget på bakgrunn av korrespondanseanalysekart, som viser sammenhenger mellom lederroller, syn på lederoppgaver og grader av en individuell og kollektiv orientering.

Modellen illustrerer tre overlappende lederroller, siden respondentene i større eller mindre grad, i følge deres egne svar i undersøkelsen, tar i bruk alle tre rollene. Tilsvarende "styrkeforhold" mellom de tre faktorene eller lederrollene, som kom fram ved å la faktorene korrelere med hverandre, ser ut til å framtre av korrespondanseanalysen. Å ta i bruk inspiratorrollen legger seg nærmest som et bakteppe i skjæringspunktet mellom de to andre rollene. En rolle som "systemutvikler" henger sammen med å være opptatt av å følge opp medarbeidere systematisk, å ansvarliggjøre medarbeidere, delegerer oppgaver og det å se på elevinvolvering som viktig. Videre korrelerer dette lederfokus med et positivt syn på evaluering som verktøy for oppfølging av medarbeidere og for utvikling av skolen. Det å være en "støttespiller" henger sammen med å være opptatt av å observere, veilede og

gi støtte til enkeltlærere, noe som igjen har sammenheng med en opplevelse av administrativ handlingstvang²⁰.

Dette betyr at ”støttespilleren” i større grad kjennetegnes av å følge opp den pedagogiske praksisen gjennom observasjon og veiledning av enkeltlærere og å utøve ledelse gjennom relasjoner til enkeltlærere. ”Systemutvikleren” kjennetegnes derimot av sans for betydningen av å ha strukturer og systemer som gjør at skolen fungerer. ”Støttespilleren” kan dermed sies å ha en større grad av individuell orientering i sitt ledelsesarbeid, mens ”systemutvikleren” i større grad er kollektivt orientert. I og med at begge disse lederrollene eller faktorene korrelerer med inspiratorrollen (spesielt faktor 1, ”systemutvikleren”), er det imidlertid et typisk trekk for både ”systemutvikleren” og ”støttespilleren” å være opptatt av å motivere sine medarbeidere.

Under drøftingen av viktige kilder til læring viste, som nevnt, faktoranalysen kun en dominerende faktor; erfaringslæring. Denne faktoren korrelerer med alle de tre lederrollene nevnt ovenfor. Sterkest sammenheng finner vi mellom lederen som systemutvikler og lederen som inspirator og erfaringslæring²¹.

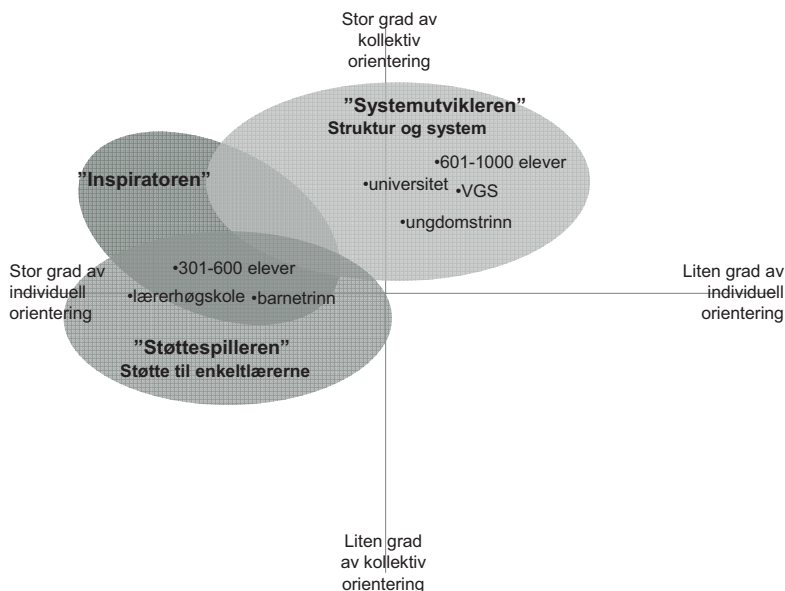
Videre kan det være interessant å undersøke i hvilken grad lederrollene og ulikt fokus i syn på utøvelse av ledelse henger sammen med andre typer variabler. I figur 8.4 viser vi sammenhenger mellom noen bakgrunnsvariabler og ledere som synes å være mer individuelt orientert versus kollektivt orientert.

²⁰ Følgende variabler inngår i faktoren ”administrativ handlingstvang”:

- På grunn av arbeidsomfanget må jeg være mye mer administrator enn det jeg ønsker å være.
- Arbeidsdagen min består av mange rutineoppgaver som like gjerne kontorpersonelet eller andre kunne utført.
- Jeg opplever at arbeidet som skoleleder er blitt mer krevende de siste årene.
- Jeg skulle ønske at jeg hadde bedre muligheter til å ta mer vare på mitt personale.

Disse variablene utgjør en egen faktor og har en alphaverdi på ,623. Faktoren korrelerer signifikant ($p>,000$) med faktor 2 ”støttespilleren” (,256). Dette er en faktor som bidrar til å nyansere ”støttespillerens” mer individuelt orienterte lederfokus.

²¹ Faktoren ”erfaringslæring” korrelerer signifikant ($p>,000$) med faktor 1 ”systemutvikleren” (,275), faktor 3 ”inspiratoren” (,354) og faktor 2 ”støttespilleren” (,232).



Figur 8.4: Modell (laget på bakgrunn av korrespondanseanalysekart) som viser sammenhenger mellom lederroller, ulike bakgrunnsvariabler og grader av en individuell og kollektiv orientering.

Modellen ovenfor viser fortsatt de tre lederrollene og grader av individuell og kollektiv orientering. I tillegg er det satt inn en rekke bakgrunnsvariabler. Vi ser at det å være rektor ved de største skolene (se punktet *601-1000 elever*) henger sammen med fokus på det å ha strukturer og systemer som gjør at skolen fungerer og større grad av kollektiv orientering. Punktet *301-600 elever* trekkes derimot til venstre i kartet. Det betyr at det å være rektor ved det som i materialet framstår som en mellomstor skole, i større grad henger sammen med rollen som "støttespiller"; utøvelse av ledelse gjennom relasjoner til enkeltlærere og dermed en mer individuell orientering. Ikke overraskende plasserer punktet *VGS* (videregående skole) og punktet *ungdomstrinn* seg til høyre i kartet, mens punktet *barnetrinn* ligger til venstre. At punktet *VGS* og punktet *ungdomstrinn* ligger nært punktet *601-1000 elever* bekrefter det faktum at disse skolene er de største. Naturlig nok ser vi at punktet *lærerhøgskole* legger seg til venstre i kartet, nær punktet *barnetrinn*, mens det å ha universitetsutdanning trekkes mot det å være rektor på videregående skole eller ungdomstrinnet. Forskjellene mellom

skoletype, små og store skoler, type utdanning med tanke på hvordan de slår ut i forhold til sumvariablene, laget på bakgrunn av faktorene, er signifikante ($p > ,000$).

8.7 Lederfokus og verdisystemer

Som vist ovenfor, synes ”systemutvikleren” å være opptatt av å utvikle strukturer og systemer som gjør at skolen fungerer. Dette lederfokuset kan betegnes som *kollektivt orientert*. En del skoleledere i undersøkelsen heller mer i retning av et *individuell lederfokus*. ”Støttespilleren” er opptatt av å følge opp den pedagogiske praksisen gjennom observasjon og veiledning av enkeltlærere. Å motivere sine medarbeidere ser ut til å være en viktig del av lederjobben, enten man i større eller mindre grad kan karakteriseres som individuelt eller kollektivt orientert.

På mange måter kan en si at norske skoleledere har lang tradisjon for en sosial og kollektiv verdiforankring (Fevolden & Lillejord 2005), der enhetsskoleidealet står sterkt (Telhaug 1994). Den historiske arven er integrert i skolens læreplaner, i skolens praksis og i rektorenes egen praksisteori (Handal & Lauvås 1999).

Samtidig med denne sosiale kollektive verdiforankringen i skolen, viser det seg at tradisjonen for den autonome og privatpraktiserende lærer fremdeles er livskraftig (Dahl et al. 2004). Disse tradisjonene kan sies å representere to ulike verdisystemer eller ideologisk forankring som kan inspirere og angi retning for utøvelse av ledelse.

Samlet sett er det stor grad av enighet om hvilke verdier og normer som ligger til grunn for rektorenes ledelsespraksis. Det eneste spørsmålet det er noe variasjon i hvordan rektorene har svart, er knyttet til påstanden ”*Det er helt avgjørende at foreldre/elever sikres en individuell rett til å velge skole*”. Her er 21 % helt eller delvis enig, mens 55 % er helt eller delvis uenig, 24 % har valgt en midtposisjon. Her er det klare forskjeller i hvordan rektorene ved videregående opplæring svarer sammenlignet med grunnskolen. Videregående skole gir en mer positiv skår på denne påstanden, og 34,4 % er helt eller delvis enig. Til sammenligning svarer 19 % blant rektorer på barnetrinn og bare 10,4 % blant rektorene på ungdomstrinnet det samme. Høyeste skår på tvers av skoletrinn oppnår påstanden ”*Det er helt avgjørende å møte mine medarbeidere med respekt*”, tett fulgt av ”*Det er viktig for meg at elevene trives på skolen*”, samt ”*Det er viktig å stimulere lærerne til å tenke igjennom hva de gjør for elevene.*” Å

stille høye krav til både lærere og elever, slår også svært positivt ut på tvers av skoletrinn. Her er det signifikante forskjeller mellom kvinner og menn. Jevnt over svarer kvinner mer positivt enn menn.

Å utvikle en kultur for læring kan synes som en slags ”mantra” i statlige styringsdokumenter i forhold til å erstatte dette ene verdisystemet; nemlig den privatpraktiserende, autonome lærerkulturen. Et kollektivt orientert lederfokus, som framkommer i analysen, kan i utgangspunktet se ut til å stemme overens med ledelsesidealet som skisseres i St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004). En rekke suksesskriterier framheves her med tanke på å utvikle en kultur for læring, først og fremst tydelig skoleledelse, dernest samarbeid og erfaringsdeling mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler. Det understrekes at endring krever en vilje til kontinuerlig utvikling som må komme innenfra skolen selv.

Et kollektivt orientert lederfokus behøver imidlertid ikke å være den eneste løsningen. Det individuelt orienterte lederfokuset, som også framkommer av analysen, kan kanskje sies å representere en annen strategi for å komme den privatpraktiserende, autonome lærerkulturen ”til livs”. Et slikt lederfokus vil sannsynligvis utfordre den ”skjulte kontrakt” mellom lærere og skoleledere. Denne kontrakten innebærer at lærerne kontrollerer undervisningens innhold og form, og skolelederne kontrollerer administrasjonen og den fortløpende forvaltningen (Berg 1995, 2003).

Verdisystemer kan leve side om side i skolehverdagen, de kan konkurrere med hverandre og de kan utfylle hverandre, og der igjennom påvirke hva slags fokus lederen har, avhengig av situasjonen og samspillet med medarbeidere, omgivelser og ikke minst rammefaktorer som skolestørrelse (Simons 1995). I forhold til det individuelt orienterte lederfokuset, vil den spesifikke og direkte relasjonen mellom skolelederen og lærerne framstå som sentralt. Et kollektivt orientert lederfokus vil, på sin side, bety at større oppmerksomhet rettes mot interaksjonen mellom skolelederen og lærerne, der strukturer og systemer utgjør viktige ledelsesverktøy (Fuglestad & Lillejord 1997, Lundgren 1986). Skoleledere på mindre skoler vil kanskje i større grad befinne seg i dilemmaet mellom å følge opp den pedagogiske praksisen versus å ta seg av administrative oppgaver.

Samtidig sier det seg selv at skoleledere på større skoler må spille på andre strenger, sett i forhold til skoleledere på mindre skoler. Ut fra resultater fra undersøkelsen kan en likevel stille spørsmålet om etablering av strukturer og systemer kanskje framstår som et av de fremste ledelsesverktøyene for å få til endring.

8.8 Strukturer og systemer som tidsriktige ledelsesverktøy?

Det ser ut til at omfattende møtevirksomhet med interne aktører på skolen må til for å samordne og koordinere aktiviteter på tvers av etablerte strukturer. Flesteparten av rektorene i undersøkelsen svarer at de bruker 3-5 timer per uke på møter med ledergruppen og 3-5 timer per uke på møter med avdelingsledere. Tilsvarende tid per uke blir også brukt på møter med personalet/lærerne.

At så mye av rektors tid går med til møter, indikerer en sterk tro på møtearenaer for å samordne og koordinere skolens virksomhet. Dette er egentlig ikke overraskende. En rekke studier innenfor skoleledelsesfeltet viser at strukturer og administrative oppgaver får forrang framfor det pedagogiske arbeidet, selv om skolelederne selv mener at de pedagogiske oppgavene bør prioriteres (Berg 2003; Lotsberg 1997; Lundgren 1986; Møller 1995).

I forhold til styring av utdanningssystemet har en også hatt tro på struktur som virkemiddel for endring og utvikling. St.meld. nr 37 (1990-91) kan leses som et svar på hvordan utdanningssystemet skulle møte utfordringer knyttet til reformbølgen New Public Management og ”moderniseringen” av offentlig sektor (Busch et al. 2001). Raskere og mer fleksible budsjettssystemer og nye ledelsesprinsipper ble introdusert. Flere forskere peker imidlertid på at omfanget av det administrative arbeidet er blitt ytterligere forsterket som følge av målstyring og ny organisering i kommunesektoren, der skolene ble egne styringsenheter (Engeland 2000; Karlsen 2002). Dette står i motsetning til intensjoner om den sterke vektleggingen av pedagogisk ledelse som var et sentralt element i LUIS-programmet (Kirke- 1992), og som videreføres i St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004), noe følgende sitat understreker: ”Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid” (ibid:27).

Arbeid med organisasjonsstruktur tydeliggjør imidlertid aktiviteter som foregår, ansvarsfordeling og kommunikasjonslinjer. Etablering av administrative systemer og strukturer kan gi skoleledere med et kollektivt orientert lederfokus en opplevelse av at de initierer endringer som får gjennomgripende betydning for hele skolen. Resultatet, i form av kart og planer, er konkret og synlig, noe som innfrir kravet om tidsriktig bedriftsledelse. Til sammenligning er dokumentasjon av skolens læring i form av konkrete resultater en mer komplisert oppgave. Hvorvidt resultater er lett

målbare eller ikke, er kanskje medvirkende til at de fleste reformer i skolen først og fremst retter seg mot strukturer, og i mindre grad mot klasserommets undervisning og læring. En konklusjon kan være at de strukturelle endringene dermed får liten betydning for skolens kjernevirksomhet; tilrettelegging for undervisning og læring for elevene (Sarason 1996; Arfwedson 1984). For å få til endring i skolens læringsarbeid, blir det i tillegg viktig å drøfte hva god klasseromspraksis er, noe som innbefatter drøftinger om skolens mandat.

8.9 Trivsel

Kartleggingen av rektors arbeidsforhold viser at det er både strukturelle og kulturelle faktorer som er med på å regulere rektors arbeidssituasjon. Det er rektorer ved de minste skolene, fådelte og små barneskoler, som har minst tid til ledelse og som får minst støtte i forhold til administrative og merkantile funksjoner. Rektorenes arbeidsdag består i stor grad av møtevirksomhet særlig i forhold til interne aktører som andre skoleledere, lærere og elever. Omfanget av møtevirksomhet er noe ulikt for skoleslag og skolestørrelse, men felles for alle rektorene er at mye av arbeidsdagen går med til å koordinere skolens arbeid gjennom samtaler og møtevirksomhet.

Studien indikerer at mange rektorer har en vanskelig og utfordrende arbeidssituasjon. Likevel svarer 68 % av rektorene at de trives *i stor grad*, og 31 % sier at de trives i middels grad. Bare 1 % svarer at de trives i liten grad. 74, 6 % av kvinnene har krysset av for trivsel i stor grad. Det tilsvarende tallet for menn er 60,4 %. Forskjellen er signifikant på 1%-nivå.

Trivsel er samtidig en litt usikker variabel å analysere da vi antar at det vil være problematisk å krysse av for liten grad av trivsel samtidig som man innehar en stilling som rektor. Dessuten kan trivsel være relatert til en opplevelse av å ha en betydningsfull jobb i samfunnet. Mange rektorer motiveres kanskje primært av et ønske om å bety en forskjell for skolens og elevenes utvikling i positiv forstand (jfr. Møller 2004). Dermed blir det diskutabelt hva vi egentlig måler ved dette spørsmålet.

Vi har også spurt rektorene om i hvilken grad de opplever seg som en god leder for sitt personale. Her er det 52 % som svarer i stor grad og 48 % som svarer i middels grad. Det betyr at over halvparten av rektorene opplever seg som gode ledere for sitt personale. Det er også flere kvinner enn menn som opplever seg i stor grad som en god leder, men her er

forskjellene ikke signifikante. Dette spørsmålet reiser tilsvarende problemer som kartleggingen av trivsel.

8.10 Oppsummering

Jevnt over bekrefter svarene at rektorjobben er blitt mer krevende de senere åra, og det er et stort flertall som bekrefter at de skulle ønske de kunne ta bedre vare på sitt personale. Samtidig uttrykker nesten samtlige at deres egen innsats kan bety en forskjell for skolens praksis i positiv forstand, og 68 % av rektorene svarer at de trives *i stor grad*. Kvinner trives bedre enn menn.

Personlig refleksjon over egen praksis er det som oppfattes som aller viktigste kilde for egen læring og utvikling. Dernest ser vi at samtaler og diskusjoner med kolleger og observasjoner av kolleger kommer som en god nummer to. Det er signifikante forskjeller på svarene fra kvinnelige og mannlige skoleledere. Kvinnene svarer i høyere grad enn mennene at dette er viktige kilder for læring.

Svært mange er opptatt av kulturen ved egen skole, og hvordan de selv bidrar til å utvikle en god kultur. På basis av en faktoranalyse har vi konstruert tre overlappende lederroller som uttrykker noen sentrale kjennetegn ved rektorene som har deltatt i undersøkelsen. Rollene gir både uttrykk for hva skolelederne er opptatt av, samt hva de sier at de gjør. ”Støttespilleren” kjennetegnes i større grad av å følge opp den pedagogiske praksisen gjennom veiledning til enkeltlærere og har et individuelt lederfokus, mens ”systemutvikleren” kjennetegnes av sans for betydningen av å ha strukturer og systemer som gjør at skolen fungerer. Lederfokuset er dermed mer kollektivt orientert. ”Inspiratoren” retter oppmerksomheten mot motivasjon av medarbeidere, og korrelerer med begge de andre to rollene og ligger nærmest som et bakteppe for dem. Dette indikerer at denne siden ved lederjobben står sentralt enten man er individuelt eller kollektivt orientert.

Forholdet mellom ytre vilkår og indre forutsetninger påvirker lederens opplevelse og forståelse og bidrar til hvilket lederfokus skoleledere velger. På denne måten kan de tre lederrollene utgjøre et analytisk verktøy som kan brukes som utgangspunkt for å drøfte ulike konsekvenser som en vektlegging av de tre skolelederrollene kan få for skolen når et viktig mål er å utvikle den til en lærende organisasjon.

”Støttespilleren” vil gjennom sin relasjonelle ledertilnærming kunne påvirke klasseromspraksisen gjennom et nært og tett forhold til enkelt-

medarbeidere. Utfordringen i forhold til dette individuelt orienterte lederfokus er møtet med de mange administrative krav som skolelederen samtidig skal innfri, som kan resultere i en form for administrativ handlingstvang. "Systemutvikleren", vil på sin side være mer opptatt av etablering av strukturer og systemer i sin ledelsesutøvelse. Å etablere strukturer og systemer er, som vi har sett, viktig, men ikke tilstrekkelig for å utøve pedagogisk ledelse og sikre utvikling. En fare ved en overdreven tro på at strukturer kan løse "alle problemer", vil være at strukturene ender opp som en rituell, institusjonalisert praksis, der man kan miste det faglige, klasseromsnære arbeidet av syne. "Inspiratørrollen" synes å framstå som avgjørende i utøvelse av skoleledelse. I en tid med et samfunn og en skole i sterk endring, er det å inspirere medarbeidere viktig uavhengig om man har et individuelt eller kollektivt perspektiv på eget lederarbeid.

Det er vanskelig å forutsi hvordan skoleledere vil oppleve, forstå og utøve sin lederrolle i framtida. Med de omfattende faglige og administrative forventninger som rettes mot dagens og morgendagens ledere, kan det hende at flere skoleledere vil fremstå som "systemutviklere" i tråd med et såkalt tidsriktig ledelsesideal. På den annen side kan en tenke seg en utvikling der "støttespilleren" framstår som en form for motreaksjon på et økende strukturelt fokus. I et tredje scenario kan vi se for oss en utvikling der rektorene vektlegger den eller de rollene som passer dem best. For å fange opp alle fasettene i de tre lederrollene, trekker de veksler på andre i ledergruppa. Gjennom en ledergruppe, som på denne måten utfyller hverandre, kan skolen kanskje få til en dynamisk balansegang mellom et individuelt og et kollektivt fokus.

LITTERATUR

- Afsar, A., Skedsmo, G. & Sivesind, K. (2006): Evaluering og kunnskapsutvikling i ledelse av utdanning. I: K. Sivesind, G. Langfeldt and G. Skedsmo (red.) *Utdanningsledelse*, Oslo: Cappelen.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo, Tanum - Nordli.
- Bachmann, K., Sivesind, K. Afsar, A., Hopmann, S.T. (2004): *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler - deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Evaluering av Reform 97 - i regi av Norges forskningsråd, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Berg, G. (2003): *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund., Studentlitteratur.
- Berg, G. (1995): *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Berg, G. (1990): *Skolledning och professionellt skolledarskap*. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, januar.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1993): *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bukve, O. (1997): *Kommunal forvaltning og planlegging*. 3. utgåva. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Busch, T., Vanebo, J.O., Klaudi Klausen, K., Johnsen, E. (red.) (2001): *Modernisering av offentlig sektor. New Public Management i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bæck, U. D. og Ringholm, T., (2004): *Skole og utdanning på dagsordenen?* NORUT Samfunnsforskning AS, SF 1/2004.
- Clausen, F. E. (1989). *Korrespondanseanalyse: grafisk representasjon av frekvenstabeller Analysemetoder for sosialvitenskap*, NIBR.
- Dahl, T. (2005): *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. SINTEF-rapport nr. STF38 A04504.
- Dahl, T., Klewe, L., Skov, P.(2004): *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grunnskole*. København. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dale, E. L. (2006): *Pedagogiske handlinger, pedagogikk og utdanningsvitenskap*. I K. Sivesind, G. Langfeldt and G. Skedsmo (red.) *Utdanningsledelse*, Oslo: Cappelen.
- Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K. og Scherp, H. (2000): *Forskning om rektor - en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

- Elmore, R. F. (2005): *School Reform from the Inside Out. Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Engeland, Ø. (2000): *Skolen I kommunalt eie – politisk styrt eller profesjonell ledet skoleutvikling*. Avhandling til dr.polit grad. Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: Universitetet i Oslo
- Engen, L., Begnum, A. C., og Solheim, R. G. (2005): Leseferdighet på 2. og 7. trinn skoleåret 2003-2004. Oppsummering av resultatene for skoleårene 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.
- Eriksen, E.O. (1999): *Kommunikativ ledelse – om styring av offentlige organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fevolden, T. & Lillejord., S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Finstad, N. og Kvåle, G. (2003): *Reform 97 – skolen og kommunen*. NF-rapport nr. 6. Bodø: Nordlandsforskning.
- Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (1997): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (1991): Taus kunnskap og organisasjonsstudier. *LOS-senter Notat 91/28*.
- Grønmo, L.S, Bergem, O.K., Kjærnsli, M. Lie, S. Turmo, A. (2004): Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003. *Acta Didactica*, nr. 5/2004.
- Gunter, H. M. (2001): *Leaders and Leadership in Education*. London: Paul Capman Publishing, a SAGE Publications Company.
- Hagen, A., Nyen, T. and Folkenborg, K. (2003): "Etter- og videreutdanning i grunnsopplæringen i 2003." Fafo-notat 2004:03.
- Handal, G. & Lauvås., P. (1999): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo, J.W. Cappelen Forlag.
- Haug, P. (2004): *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Norges forskningsråd.
- Heggen, K. (1994): En kritisk drøfting av taus kunnskap som begrep, og den tause kunnskapens betydning for utdanning til et omsorgsyrke. Prøveforelesning for dr.polit.graden 17.06. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hopmann, S. (2003): On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, vol.35, no. 4 (459-478).
- Imsen, G. (2003): Skolemiljø, læringsmiljø og elevbytte. Synteserapport fra prosjektet "Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen". Trondheim: Pedagogisk Institutt, NTNU.

- Imsen, G. (2004): Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: Er det noen sammenheng?. I G. Imsen (red.): *Det ustyrlike klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Grunnskolen etter reform 97*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2002): *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo., Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. Turmo, A. (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (red.), (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Unipub.
- Kleivan, B. (2002): *Kommunal skolepolitikk i ulike styringsmodeller. En undersøkelse av hvilken rolle det kommunale styringsnivået har i utforming og iverksetting av L-97*. Bodø. Rapport fra Høgskolen i Bodø 13/2002
- Kleven, T.A. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag
- Kommunenes Sentralforbund (2005 a): *Skoleutvikling – en viktig oppgave for lokale folkevalgte*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kommunenes Sentralforbund (2005 b): *Skoleeierrollen i endring*. Saksframlegg til sentralstyret i KS, saksnr. 200401839-3, behandlet 14.04.2005.
- Leithwood, K. (2005): Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, Vol.43, No.6 (619-630).
- Leithwood, K. and Riehl, C. (2003): What do we already know about Successful School Leadership? Paper prepared for the AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership. March.
- Lie, S., Hopfenbeck, T., Ibsen, E., Turmo, A. (2005): Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005. ILS, Universitetet i Oslo.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001): *Godt rustet for fremtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica nr. 4/2001. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Lotsberg, D. Ø. (1997): Norske rektorer som ledere. Biografi, roller, orienteringer, handlingsrom og utviklingsbehov. I: O.L Fuglestad &

- Lillejord, S. (red.): *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. Bergen., Fagbokforlaget.
- Lund, T. (red.) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lundgren, U. (1986): *Att organisera skolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Moxnes, P. (1989): *Hverdagens angst i individ, gruppe og organisasjon*. Paul Moxnes forlag.
- Møller, J. (1995): *Rektor som pedagogisk leder - i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Avhandling for dr.graden. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Møller, J. (1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. (2005): *Ansvarliggjøring av skolen - hva innebærer det? Bedre skole nr. 1, (23-32)*.
- Møller, J. (2006): *Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I: Møller, J. & Fuglestad, O.L (red.): Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. & Presthus, A.M. (2006): *Skolenes relasjoner til skoleeier*. I: Møller, J. & Fuglestad, O.L (red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. & Paulsen, J.M., (2001): *Skolelederens arbeidsforhold i grunnskolen*. *Acta Didactica*, nr. 3/2001.
- NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003: 16 *I første rekke*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- O'Day, J. (2002): *Complexity, Accountability, and School Improvement*. *Harvard Educational Review*, volume 72, no 3.
- Ot prp nr 60 (1997-98) *Om lov om endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.* Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Ot.prp. nr. 57(2004-2005) *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Pett, M.A., Lackey, N.R., Sullivan, J.J. (2003). *Making Sense of Factor Analysis*. California. Sage Publications.
- Ramsdal, H., Jacobsen, J.O., Michelsen, S., Osland, O. og Aaseth, T. (2000): *Mot en ny kommunal arbeidsgiverrolle? Lokal organisering*,

- kommunale arbeidsgiverroller og forholdet til profesjonene. Bergen: *Sefos notat* nr. 7.
- Roness, A. og Mathiessen, S.B. (2002): *Utbrent. Krevende jobber – og liv?* Bergen: Fagbokforlaget
- Rundskriv F-13-04. Kunnskapsløftet. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Rønning, W. (2004): Tema- og prosjektarbeid - læreres fortolkning og gjennomføring. I: K. J. Solstad, K.J. & T. O. Engen (red.). *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen. Grunnskolen etter Reform 97.* (29-59) Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K.A. (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Sachs, J. (2003): *The activist teaching profession.* Buckingham : Open University Press.
- Sarason, S. B. (1996): *Revisiting the Culture of the School and the Problem of Change.* New York., Teachers College Press.
- Simons, R. (1995): *Lever of Control. How managers Use Innovative Systems to Drive Strategic Renewal.* Boston, Massachusetts., Harvard Business School Press.
- Sinclair, A.(1995): The Chameleon of Accountability: Forms and Discourses. In: *Accounting, organizations and Society*, Vol. 20, No.2/3, (219-237).
- Skedsmo, G. & Aas, M. (2006): Ledelse i skolen – lederroller og lederfokus? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 2.
- Skolverket, (2005): Hur används kursplanerna i skolan? - några resultat från en enkätundersökning 2004. Projekt - Lokalt kursplanearbete nr 111045: Avdelningen för styrmedel, Enheten för styrdokument, Jonas Sandqvist, <http://www.skolverket.se/>.
- Smulyan, L. (2000): *Balancing Acts. Women Principals at Work.* Albany: State University of New York press.
- Spillane, J. P. (2003): "Educational Leadership." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25, (343-346).
- Stein, M. K. & Nelson, B.S. (2003): "Leadership Content Knowledge." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25, (423-448).
- Stortingsmelding nr. 30 (2003 - 2004). Kultur for læring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stålhammar, B. (1984): *Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision-verklighet.* Uppsala. *Studies in Education*, 22. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Stålhammar, B. (1985): *Skolledning i förändring.* Stockholm: Liber.

- Svedberg, L. (2000): *Rektorsrollen. Om skolledarskapets gestaltning*. HLS fölag. Insitutionen för samhälle, kultur och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm. Studies in Educational Sciences 26.
- Søby, M. (2005): *Digital kompetanse – Utredning*. Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU). Universitetet i Oslo.
- Tabachnick, B.F.L. (1996): *Using Multivariate Statistics*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Telhaug, A. O. (1994): *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. Oslo, Didakta Forlag.
- Tikkann, T. & Junge, A. (2004): Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge. Sluttrapport til evaluering av Manifest mot mobbing 2002-2004. Rogalandsforskning. Rapport RF-2004/223.
- TNS Gallup (2005): *Undersøkelse blant rektorer og lærere om gjennomføring av de nasjonale prøvene våren 2005*. Rapport TNS Gallup.
- Turmo, A. og Lie, S. (2004): Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000? *Acta Didactica* nr. 1/2004.
- UFD (2005): "Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring." Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD (2005) "Lærer elevene mer på lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005." Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD (2005-2008): Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen. Utdannings- og forskningsdepartementet
- UFD (2005): Forslag til en samlet portalstrategi for utdanningssektoren 2005-2008 Kultur for deling, Rapport fra Samordningsprosjektet for nasjonale utdanningsportaler. Utdannings- og forskningsdepartementet
- UFD (2003-2007): Gi rom for lesing. Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet. Utdannings- og forskningsdepartementet
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Aas, M., Møller, J. & Sivesind, K. (2005): Skolelederundersøkelsen 2005. Underveisrapport. Foreløpige funn og analyser. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Nettsteder:

<http://lom.ls.no/eway/?pid=209> Manifest mot mobbing

<http://www.bedrekommune.no> Brukerundersøkelser

<http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/dep/smk/2004/taler/001001-090669/dok-bn.html> Mobbeprogrammer

<http://skoleporten.no> Utdanningsportal, Elevinspektørene

<http://skolenettet.no> Utdanningsportal

<http://utdanning.no> Utdanningsportal

<http://norgesuniversitetet.no> Utdanningsportal

<http://forskning.no> Utdanningsportal

Oversikt over tabeller og figurer

side

Tabeller

2.1: Populasjonens fordeling relatert til stratifiseringsvariablene	15
2.2: Utvalgets fordeling relatert til stratifiseringsvariablen	16
2.3: Antall som går ut av utvalget fordelt på kategorier	16
2.4: Fordeling på skoletype	17
2.5: Alder	18
2.6: Formell utdanning i organisasjon og ledelse i %	18
2.7: Antall år som rektor og antall år ved nåværende skole	18
3.1: Rektor har underskrevet en lederavtale med skoleeier	26
3.2: Skoleeiers bruk av lederavtaler som verktøy for styring av skolen	26
3.3: Skolen er etablert som egen resultatenhets * Rektor har underskrevet en lederavtale med skoleeier.	27
3.4: Ledere på kommunalt nivå har skolefaglig kompetanse	28
3.5: Modell for administrativ styring	28
3.6: Modell for administrativ styring * Har dine ledere på fylkeskommunalt/ kommunalt nivå skolefaglig kompetanse?	29
3.7: Modell for administrativ styring * Rektor har underskrevet en lederavtale som årlig følges opp fra skoleeier	29
3.8: Modell for administrativ styring * Innholdet i lederavtalen	29
3.9: Modell for administrativ styring * Hyppighet på medarbeidersamtaler	30
3.10: Modell for administrativ styring * Innholdet i medarbeidersamtalene	30
3.11: Skolen må vanligvis overføre underskudd fra et budsjettår til det neste	31
3.12: Skolen kan overføre overskudd fra et budsjettår til det neste	31
3.13: Skolekontoret/oppvekstkontoret sørger for at skolene har økonomiske ressurser til å drive pedagogisk utviklingsarbeid (20019 * Bevilgninger til skolen har høy prioritet i min kommune (2005)	33
3.14: Skolekontoret/oppvekstkontoret er pådriverer for at skolene skal drive med pedagogisk utviklingsarbeid	33
3.15: Skolen ved rektor har god kontakt med kommunalt nivå om de oppgaver som er delegert.	34
3.16: Jeg opplever kommunenivået som en støtte i mitt arbeid som leder (2001) * Jeg opplever støtte fra overordnede i mitt arbeid som leder (2005)	34
4.1: Vi har tilstrekkelig merkantil bemanning på skolen	40
4.2: Vaktmesterorganisering innenfor utvalget	41
4.3: Organiseringen av vaktmestertjenesten fungerer godt i forhold til våre behov	43

4.4: Total ledelsesressurs på vår skole	46
4.5: På grunn av arbeidsomfanget blir jeg tvunget til å være mye mer administrator enn det jeg ønsker	46
4.6: Arbeidsdagen min består av for mange rutineoppgaver som like gjerne kunne ha vært utført av kontorpersonalet eller andre	46
4.7: Rektors tidsbruk.	47
5.1: Faglig samordning. Smn.lign. av gjennomsnittsskår for ulike skoletrinn	57
5.2: Tverrfaglig samordning på skolen. Smn.lign. av gj.sn.skår for ulike trinn	59
5.3: Faglig samordning. Korrelasjon mellom faglig samarbeid og mål på skole- og kommunestørrelse	60
5.4: Hvor mange ganger har du bidratt med veiledning knyttet til undervisning de siste 12 månedene?	68
5.5: Hvor mange ganger har du bidratt med veiledning i forhold til elevsaker?	70
5.6: Oppfatninger av administrativ og pedagogisk ledelse. Sammenligning av gjennomsnittsskår for de ulike skoletrinn.	71
5.7: Korrelasjon mellom administrativ og pedagogisk ledelse og mål på skole- og kommunestørrelse.	72
5.8: Rutiner og oppfølging av læreres praksis i forhold til skoletrinn.	73
6.1: Grad av endring som et resultat av det nasjonale systemet for evaluering.	91
8.1: Kravet om lojalitet oppover i systemet innskrenker på en uakseptabel måte min rett til å delta i den offentlige skoledebatten	108
8.2: Elevenes bakgrunn/hjemmeforhold	110
Figurer og diagrammer	
3.1: Rektors oppfatninger om styring og organisering lokalt.	32
4.1: Stillingsressurs knyttet til kontorpersonalet.	37
4.2: Ressurser til administrative/merkantile støttefunksjoner relatert til skolestørrelse	38
4.3: Oppfatninger om merkantil bemanning på skolen fordelt på skoletype.	39
4.4: Organisering av vaktmestertjeneste. I % relatert til skolestørrelse	41
4.5: Oppfatninger om administrative og merkantile støttefunksjoner	42
4.6: Total ledelsesressurs på vår skole i prosentvis fordeling	44
4.7: Total ledelsesressurs. I % relatert til skolestørrelse	45
5.1: Faglig samordning i skolen. I %	52
5.2: Tverrfaglig samordning i skolen. I %	53

5.3: Arbeid på skolenivå for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i samme fag	55
5.4: Arbeid på skolenivå for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i forskjellige fag	55
5.5: I hvilken grad det tilrettelegges for besøk på andre skoler?	62
5.6.: Skolefaglig samarbeid i kommune/fylkeskommune. Fordeling ulike trinn	63
5.7: Grad av kollegabasert veiledning. Prosentvis fordeling i forhold til skoleslag.	65
5.8: Hvor mange ganger rektor har observert undervisning og gitt tilbakemelding i løpet av det siste året. Fordeling av gruppen rektorer som ikke har overlatt ansvaret til andre i ledergruppen/personalet.	67
5.9: Hvor mange ganger rektor har veiledet lærere i forhold til elevsaker i løpet av det siste året. Fordeling av alle rektorer i utvalget fordelt på skoletrinn	69
6.1: Ansvar for vurderinger de siste 12 månedene.	80
6.2: Evalueringens betydning for utvikling av undervisningskvalitet og bedre læringsmiljø for elevene – prosentvis fordeling.	84
6.3: En sammenligning av evalueringsverktøyenes betydning for forbedring av elevenes læringsresultater – prosentvis fordeling.	87
6.4: Etableringen av et nasjonalt system for evaluering – betydning for endring	90
6.5: Bruken av skoleporten som verktøy for informasjon.	93
6.6: Hva opplever rektorene at de må stå til ansvar for? Prosentvis fordeling relatert til ulike sider ved skolens mandat.	95
6.7: Ansvarsplikt relatert til å oppnå best mulig resultat på offentlige rangeringer.	96
7.1: Rektorerers kilder til læring. Prosentvis fordeling.	101
7.2: Rektorenes oppfatninger om muligheter til etterutdanning.	103
7.3: Etterutdanningens relevans relatert til skolens behov. Prosentvis fordeling.	104
8.1: Ledelsespraksis som personlig utfordring. Prosentvis fordeling.	107
8.2: Kriterier for å bedømme hvor god skolen er. Gjennomsnittsskår	110
8.3: Korrespondanseanalysekart som viser sammenhenger mellom lederroller, syn på lederoppgaver og grader av en individuell og kollektiv orientering	114
8.4: Korrespondanseanalysekart som viser sammenhenger mellom lederroller, ulike bakgrunnsvariabler og grader av en individuell og kollektiv orientering	116

Vedlegg 1

Forklaringer på noen statistiske og metodiske begreper

I forklaringen av flere begreper bygger vi delvis på fremstillingen som inngår som vedlegg i boka *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003* av Kjærnsli et al. (2004:274-280), dels på Kleven (2002) og Lund (2002). I tillegg henviser vi til en artikkel av Skedsmo og Aas (2006) som tar opp de metodologiske aspektene ved skolelederundersøkelsen 2005 mer spesifikt.

Utvalg og populasjon

Utvalget sitter der *på vegne av alle andre*. En generalisering har gyldighet, hvis de spurte er representative for den persongruppen det generaliseres til. Tilfeldig utvalg følger loddtrekningsprinsippet, og da har alle en like stor sjanse til å komme med. Jo flere som trekkes ut tilfeldig, jo mer sannsynlig er det at vi får et korrekt bilde av gjennomsnittet. Enhver god utvalgsmetode, må starte med en liste over hele populasjonen. Så trekker man tilfeldig.

Korrelasjon

En korrelasjonskoeffisient er et mål på i hvor stor grad to variabler varierer ”i takt”. Den sier noe om i hvor stor grad den ene variabelen har en høy verid samtidig med at den andre har det. Den vanligste korrelasjonskoeffisienten er Pearsons korrelasjonskoeffisient, ofte symbolisert med r . Den måler i hvor stor grad de målte dataene faller langs en rett linje når de avtegnes i et koordinatsystem. Korrelasjonskoeffisienten kan ha verdier fra -1 (perfekt negativ korrelasjon) via 0 (ingen korrelasjon) til 1 (perfekt positiv korrelasjon).

Signifikans

Enhver uttrekking av et utvalg fra en populasjon innebærer et element av tilfeldighet. Hvis vi hadde foretatt en ny tilfeldig uttrekking, ville andre rektorer ha blitt med i utvalget, og resultatene ville blitt annerledes. Men statistikkens lover sørger for at det er grenser for hvor forskjellig de enkelte utvalgene kan bli. Denne grensen er lavere jo flere som er med i utvalget. Det er vanlig å knytte en bestemt sannsynlighet til slike overveielser. Ofte bruker man 5 % sannsynlighet som *signifikansnivå*. Når vi her i rapporten skriver at det er signifikante forskjeller mellom to grupper rektorer, så betyr det at det er mindre enn 5 % sannsynlighet for at denne forskjellen bare skyldes tilfeldigheter ved utvalget. Når vi skriver at det er *signifikante*

forskjeller mellom ulike grupper rektorer i det utvalget vi har, så betyr det at slike forskjeller også finnes med 95 % sannsynlighet i hele rektorpopulasjonen på landsplan.

Reliabilitet handler om pålitelighet. Hvor godt kan målingen reproduseres? God reliabilitet betyr at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil. Hvis det er målingsinstrumentet som bestemmer hva som kommer ut som resultat, er det lav reliabilitet. God reliabilitet er ingen garanti for at data er pålitelig i forhold til andre feilkilder. Tallmessig uttrykkes reliabilitet fra 0 til 1 hvor 0 er total slump, mens 1 er korrekt, dvs du får samme score på en retest. Konsistens, stabilitet og nøyaktighet er viktige begreper for å beskrive reliabilitet.

Validitet handler om hvor godt undersøkelsen måler det den er ment å måle? Dette angår hvilke kvalitetskrav vi stiller til kausale undersøkelser. **Statistisk validitet** er god dersom man kan trekke en holdbar slutning om at sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel eller tendensen er *statistisk signifikant* og *rimelig sterk*. Statistisk signifikans betyr at sammenhengen ikke skyldes tilfeldigheter. **Ytre validitet** er god dersom det kan *generaliseres til og over relevante individer, situasjoner og tider*. En **'generalisering til'** kan være rettet mot en bestemt individpopulasjon, situasjon eller tid. Når det gjelder generaliseringer som omfatter tid, omfatter det både slutninger om langtidseffekter og slutninger som angår *historisk tid*. Ved en **'generalisering over'** er vi interessert i hvor langt eller bredt det kan generaliseres, for eksempel hvilke undergrupper en kausal effekt gjelder for. Ytre validitet er gjerne viktigere innenfor anvendt forskning enn i grunnforskning. **Begrepsvaliditet** er god dersom uavhengig og avhengig variabel *måler de relevante begrepene* i forskningsproblemet. Merk at begrepsvaliditet avgjøres for uavhengig og avhengig variabel hver for seg. Den kan være god for både årsaks- og effektsiden, bare på den ene siden eller dårlig på begge.

Konstrukt

Når man i en survey skal operasjonalisere et begrep – **et konstrukt** – må man velge ut spørsmål som dekker dette spesielle begrepet. Det har betydning for begrepsvaliditeten. Spørreskjemaet som er sendt ut til rektorene inneholder en rekke enkeltvariabler. Noen av disse er ment å fungere separat, som for eksempel kjønn, men de fleste inngår i en samlevariabel. Vi sier da at denne samlevariabelen representerer

skåreverdier for et konstrukt. I spørreskjemaet utgjør for eksempel alle spørsmålene under "Kilder til læring" et slikt konstrukt. Tilsvarende spørsmålene knyttet til "Administrative/merkantile støttefunksjoner", osv. Poenget er at variablene må støtte opp om hverandre da vi sjelden får med hele meningsfyllden i én operasjonalisering. Dette gjør de i den grad de viser rimelig høy indre konsistens i form av at de ikke korrelerer for lavt med hverandre. Jo lavere konsistens, jo flere spørsmål må vi ta med for å oppnå tilstrekkelig høy reliabilitet.

Cronbach's alpha

Cronbach's alphakoeffisient er et uttrykk for i hvilken grad vi kan forvente at resultatet ville ha blitt det samme om vi hadde erstattet ti av spørsmålene under et hovedområde med et annet utvalg på ti spørsmål fra samme univers. Alpha-koeffisienten forteller dermed hvor godt vi kan generalisere. I faktoranalysen som ga som resultat tre lederroller, ble denne testingen gjennomført. Testing av spørsmålene som inngår i faktor 1, "systemutvikleren", gir en alpha på ,784. Når det gjelder faktor 2 ("støttespilleren") og 3 ("inspiratoren"), resulterer testen i alphaverdier på ,571 og ,590. Alphaverdien kan betraktes som noe lav på de to sistnevnte faktorene. Et av problemene med alpha koeffisienten er at den vil ha en tendens til å øke ved at antall item i faktoren økes, og det til tross for at korrelasjonene kan være relativt lave (Pedhazur og Schmelkin 1991). Siden alle tre begrepene kan betegnes som relativt vide, og dermed vanskeligere å måle, vil dette kunne resultere i en lavere alphaverdi (Pett et al. 2003). Vurderingene av faktorenes bredde og kompleksitet, samt hvordan itemene henger sammen teoretisk blir dermed viktig (Pedhazur og Schmelkin 1991), og i denne sammenheng avgjørende for å beholde faktorene. Alphaverdien kan brukes for å avgjøre hvilken faktor item med multiple ladninger, som itemet ovenfor, hører hjemme i, statistisk sett.

Varians

Et vanlig mål for spredningen i et datamateriale er varians. Jo større spredningen i dataene er, desto større vil avvikene fra gjennomsnittsverdien bli, og desto større blir variansen.

Faktoranalyse

Hensikten med å bruke faktoranalyse var å undersøke underliggende sammenhenger og muligheten for å kunne sette noen felles "merkelapper" på en rekke spørsmål. Bruk av faktoranalyse gjør det mulig å redusere antall variabler ved å gruppere variabler, som, ut fra respondentenes svar, henger

sammen, i faktorer (Skog 2004). Forut for faktoranalysen ble det gjort en innholdsmessig analyse og en teoretisk kategorisering av spørsmålene i skjemaet. Dette var nødvendig siden de teoretiske perspektivene, som ligger til grunn for design av spørreskjemaet, ikke utgjør klare kategorier. Spørreskjemaet er med andre ord ikke designet med tanke på å bruke faktoranalyse for for eksempel å "teste ut" hvor godt ulike teoretiske kategorier passer til dataene i materialet (Pett et al 2003). Analysen og kategoriseringen av spørsmålene i skjemaet ligger til grunn for utvalg av variabler som inngår i faktoranalysen.

For å avgjøre om materialet egner seg for å bruke faktoranalyse, ble det kjørt en Principal Component Analysis (PCA) for å vurdere korrelasjonsmatrisen. Kategoriseringen av spørsmål, som er teoretisk begrunnet, og de statistiske testene tilsa at det var mulig å gjennomføre en faktoranalyse. Tidlige korrelasjonsmatriser viste dessuten at det var korrelasjoner mellom variabler på tvers av faktorer. Med andre ord var sannsynligheten stor for at faktorene korrelerte med hverandre. Denne første kjøringen indikerte at tre faktorer ville være nødvendig for å forklare sammenhengene i materialet. Deretter ble det kjørt en Principal Axis Factoring for å få ut mer "presise" faktorer.

Korrespondanseanalyse

Hensikten med korrespondanseanalyse er å finne flere kjennetegn og karakteristika ved faktorene, og dermed skape et mer utfyllende bilde av faktorene. Korrespondanseanalyse gjør det mulig å se på sammenhengen eller korrelasjonen mellom flere variabler på ulike målenivå samtidig. Resultatene presenteres grafisk ved at variabelkategoriene representeres som punkter i et koordinatsystem. Punktenes koordinater gir informasjon om punktenes beliggenhet i forhold til aksene, og verdiene ligger til grunn for den grafiske framstillingen. Et slikt geometrisk bilde gjør det enklere å tolke relasjonene i en stor krysstabell (Clausen 1989). På grunnlag av punktenes relative posisjoner på kartet, kan så resultatene tolkes resultatet i form av dimensjoner og grupperinger i materialet.



UNIVERSITETET I OSLO

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Spørreskjemanummer

Undersøkelse av skolelederens arbeidsvilkår, oppfatninger om ledelse og bruk av evaluering som verktøy for informasjon og læring

Målgruppe er **rektorer** i grunnskole og videregående opplæring.

Du kan også svare elektronisk ved å benytte spørreskjemanummer på følgende nettadresse:

<http://easysurvey.sentio.no/peduio>

1. Personopplysninger

a) **Kjønn:** Kvinne Mann

b) Grunnutdanning fra:

- Lærer(høg)skole
- Universitet
- Faglærer(høg) skole
- Annen høgskoleutdanning
- Har ikke lærerutdanning

c) Utdanningsnivå:

- To- eller tre-årig utdanning fra høgskole/universitet
- Adjunkt / cand.mag
- Adjunkt / cand.mag med opprykk (1 eller flere år)
- Lektor/lektor med opprykk
- Annet

d) Formell utdanning i organisasjon og ledelse:

- Ingen formell utdanning
- Under 10 vekttall (under 30 studiepoeng)
- 10 – 19 vekttall (30-59 studiepoeng)
- 20 vekttall eller mer (tilsvarer ett grunnfag/ 60 studiepoeng eller mer)

e) Stilling /Posisjon:

- Rektor / enhetsleder (el. tilsv) i grunnskolen
- Rektor i videregående skole

f) Oppgi antall år:

Din alder

Hvor mange år har du arbeidet som rektor?

Hvor mange år har du arbeidet som lærer?

Hvor mange år har du arbeidet ved nåværende skole?

Hvor mange år har du arbeidet som rektor ved nåværende skole?

2. Opplysninger om skole og kommune

a) **Skoletype:** Offentlig Privat/friskole

b) Lokalisering av skolen:

- By
- Tettsted
- Landlig
- Skolen er lokalisert på flere steder

c) Størrelsen på kommunen der skolen er lokalisert:

- Inntil 19.999 innbyggere
- 20.000 - 89.999 innbyggere
- 90.000 innbyggere og mer

d) Skolestørrelse:

- Inntil 100 elever
- 101-300
- 301-600
- 601 -1000
- Mer enn 1000 elever

e) Skoletrinn:

- Fådelte
- Barnetrinn
- Ungdomstrinn
- Kombinert barne- og ungdomstrinn
- Videregående skole

f) Skolen har/har hatt status som demonstrasjons- eller bonusskole

- Nei
- Ja, som demonstrasjonsskole
- Ja, som bonusskole

g) **Antall språk som er representert ved skolens elever:**

h) **Antall minoritetsspråklige elever i %: (ca.)**

DEL A: KARTLEGGING AV ARBEIDSFORHOLD

1. Fylkes/Kommunal styring og organisering av skolen

a) I vår fylkeskommune/kommune har man etablert hver skole som egen resultatenheter:

- Ja
 Nei

c) Hva inneholder lederavtalen? (Sett ev. flere kryss)

- Økonomi/budsjettansvar
 Faglige mål for skolen
 Personlige mål for deg som lede

e) Hvor ofte har du som rektor hatt medarbeider-samtale med din nærmeste overordnede

- En til to ganger per år
 Annet hvert år
 Hvert 3. år
 Har hatt en samtale de siste 5 årene
 Har aldri hatt medarbeidersamtale

g) Som modell for administrativ styring har vår fylkeskommune/kommune valgt:

- Sektormodell
 To-nivå-modell
 Parlamentarisk modell (eks Oslo)

Annet: _____

i) Fylkeskommunen/kommunen har faste prosedyrer for oppfølging av:

	Ja	Nei
- økonomien på den enkelte skole:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- elevenes læringsresultater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- det pedagogiske arbeidet ved skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- politiske/administrative prioriteringer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Rektor har underskrevet en lederavtale som årlig følges opp fra fylkeskommunen/kommunen:

- Ja
 Nei

d) Har dine ledere på fylkeskommunalt/kommunalt nivå skolefaglig kompetanse?

- Ja, i stabsfunksjon
 Ja, med linjeansvar
 Nei

f) Hva handler medarbeidersamtalen om? (Sett ev. flere kryss)

- oppfølging av økonomi
 oppfølging av elevenes læringsresultater
 oppfølging av det pedagogiske utviklingsarbeidet
 oppfølging av årsplan/virksomhetsplan
 oppfølging av kompetanseutvikling ved skolen
 framtidsvisjoner/strategier

h) Som modell for politisk styring har vår fylkeskommune/ kommune valgt:

- Hovedutvalgsmodellen
 Komitemodellen

Annet: _____

j) Økonomistyring:

	Ja	Nei
Er det tilført ekstra ressurser når nye oppgaver er delegert til skolenivå?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har skolen i hovedsak budsjettansvar for midler til vedlikehold av bygninger?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kan skolen vanligvis overføre overskudd fra ett budsjettår til det neste?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Må skolen vanligvis overføre underskudd fra ett budsjettår til det neste?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er det store avvik mellom behov og bevilgning når det gjelder spesialpedagogiske ressurser til skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eventuelle kommentarer: _____

2. Administrative/merkantile støttefunksjoner på skolenivå

a) Hvor stor stillingsressurs er knyttet til kontorpersonalet?

- Vi har ingen ressurser
 Under 30 %
 31-70 %
 71-100 % stilling
 101-200%
 201-300%
 Mer enn 300 %

b) Organiseringen av vaktmestertjenester

- Skolen har tilsatt en eller flere vaktmestere
 Felles kommunal vaktmestertjeneste, men knyttet til egne skoler
 Annen organisering

3. Organisering av ledelse på skolenivå

a) Total ledelsesressurs på vår skole i %:

- Under 50 % stilling
 51-100 % stilling
 101-150 % stilling
 151-200 % stilling
 201-400 % stilling
 401-600 % stilling
 Mer enn 600 % stilling

b) Personalressurs:

Hvor stor ledelsesressurs har du i din jobb?

Oppgi % av hel stilling:

--	--

Gjennomsnittlig arbeidstid som rektor per uke.

Oppgi antall timer:

--	--

Hvor mange personer utgjør skolens formelle lederteam. Angi antall:

--	--

c) Tidsbruk

Kryss av på hver linje nedenfor hvor mye tid du i gj.sn. bruker til samtaler og møter sammen med følgende grupper:

	5 timer i uka	3-4 t i uka	1-2 t i uka	Hver 14. dag	En gang pr mnd	Hver annen mnd	Sjeldnere	Ikke relevant
• Ledergruppa internt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Møte med avd. ledere/teamledere etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Samlet personale.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lærere enkeltvis eller i grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Foreldre/FAU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Elevråd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Overordnet nivå	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Rektorkollegiet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Andre typer nettverk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Politikere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lokalt næringsliv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Kulturinstitusjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Driftsstyret/skoleråd e.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• SFO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Rektors ledelse i forhold til læreres praksis

a) Organisering av skolens personalressurser:

Er ledelse av lærernes praksis delegert til andre ledere ved skolen? Ja Nei

Har skolen etablert rutiner for å følge opp nytilsatte lærere? Ja Nei

Har skolen etablert rutiner for å følge opp lærere som ikke fungerer tilfredsstillende? Ja Nei

Har skolen rutiner for å følge opp ressurskrevende elever? Ja Nei

Har du etablert rutiner for årlige medarbeidersamtaler med skolens personale? Ja Nei

Bruker du evalueringsverktøy i oppfølgingssamtaler med lærerne? Ja Nei

Har skolen valgt å gi noen i personalet formelt ansvar som seksjonsleder/ teamleder/ trinnleder/ koordinator for kontaktlærere? Ja Nei

b) Observasjon og veiledning av lærere

Ingen ganger 1-4 ganger 5-10 ganger 11-19 ganger Mer enn 20 ganger

Hvor mange ganger har du observert læreres undervisning og gitt tilbakemelding på grunnlag av denne observasjonen de siste 12 månedene?

Hvor mange ganger har du bidratt med veiledning knyttet til lærernes undervisningspraksis de siste 12 månedene?

Hvor mange ganger har du veiledet lærere i forhold til elevsaker i løpet av de siste 12 månedene?

c) Forekommer det arbeid på skolenivået for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i samme fag? Vi ber deg vurdere følgende områder:

	Ja	Delvis	Nei
Læreplaner i fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vurderingskriterier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningsmateriell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningsmetoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d) Forekommer det arbeid på skolenivået for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i forskjellige fag? Vi ber deg vurdere følgende områder:

	Ja	Delvis	Nei
Læreplaner i fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vurderingskriterier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningsmateriell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningsmetoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

e) Samarbeider dere med andre skoler i kommunen/ fylkeskommunen på noen av de områdene som er nevnt i c) og d) ?

	Ja	Delvis	Nei
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Oppfatninger om ledelse og arbeidsforhold. Ta stilling til følgende utsagn

a) Ledelse på skolenivå:

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig
Min oppgave er i praksis primært å sørge for at de administrative forholdene på skolen er så gode som mulige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min oppgave er å observere lærernes undervisning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På grunn av arbeidsomfanget må jeg være mye mer administrator enn det jeg ønsker å være	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeidsdagen min består av mange rutineoppgaver som like gjerne kontorpersonalet eller andre kunne ha utført.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Som rektor er jeg velkommen til å observere undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg prioriterer tid til å gi veiledning til mine lærere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg fokuserer på elevenes læringsresultater og/eller læringsmiljø i veiledningen av mine medarbeidere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På vår skole legger vi til rette for at lærerne kan besøke andre skoler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På vår skole legger vi til rette for kollegabasert veiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg initierer ofte diskusjoner rundt pedagogiske probl.still. i personalet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Styring og organisering:

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig
Skolen har god nok ledelsesressurs til å utføre pålagte lederoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Som rektor har jeg god kontakt med kommunalt/fylkeskommunalt nivå om de oppgaver som er delegert.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier ved kommune/fylkeskommune er pådrivere for at skolene skal drive med pedagogisk utviklingsarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bevilgninger til skolen har høy prioritet i min kommune:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) Administrative/merkantile støttefunksjoner:

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig
Kontorpersonalet ivaretar innsamling av statistikk for rapportering til overordnet nivå	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontorpersonalet er i stand til/har kompetanse til å håndtere budsjett- og regnskapsoppfølging på egen hånd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi har tilstrekkelig merkantil bemanning på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organiseringen av vaktmestertjenesten fungerer godt i forhold til våre behov.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d) Samarbeid med foreldre og profilering av skolen utad:

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig
Jeg bruker mye tid på å profilere skolen utad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har utviklet en klar mediestrategi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker mye tid på samarbeid med foreldre/foresatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DEL B: EVALUERING SOM VERKTØY FOR LEDELSE

1) Hvem har tatt ansvar for vurderinger av skolens virksomhet de siste 12 månedene?

	Ja	Nei
Skolens ledelse (rektor/lederteam)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Piangruppe/utnevnt utviklingsgruppe/prosjektgruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevråd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet samarbeidsorgan ved skolen (SU/FAU o.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier (kommune/fylke)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagforeninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forskningsmiljøer/utredningsinst./firmaer (f.eks Norsk Gallup)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) I hvilken grad har følgende metoder/kartlegginger bidratt til å forbedre undervisningen og/eller elevenes læringsmiljø?

	I lav grad	I middels grad	I høy grad	Ikke deltatt
Elevinspektørene (i regi av UFD/Utdanningsdirektoratet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre kartlegginger av elevenes læringsmiljø (inkl. kartlegging av mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunnskapsprøver i regi av egen kommune/fylkeskommune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre faglige kartleggingsprøver (f.eks. lesetester)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brukerundersøkelser blant foreldre og/eller elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolebasert vurdering av utviklingsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kollegabasert vurdering av undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kartlegginger av personalets oppfatninger om skolens ledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kartlegginger av personalets faglige og metodiske kompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3) I hvilken grad oppfatter du at følgende evalueringsverktøy bidrar til å bedre elevenes læringsresultater?

	Ingen betydning	I lav grad	I middels grad	I høy grad	I svært høy grad
Diagnostiske prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eksamen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevinspektørene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brukerundersøkelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forberedte elevsamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konferansesamtaler med foresatte og evt. elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4) I hvilken grad har etableringen av et nasjonalt system for evaluering endret følgende:

	I svært lav grad	I lav grad	I middels grad	I høy grad	I svært høy grad
Innholdet/satsingsområdene i skolens planer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruken av undervisningsopplegg/metoder som har til hensikt å styrke elevenes kunnskaper i norsk, matem. og engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruken av undervisningsopplegg/programmer som omhandler trivsel/læringsmiljø (f.eks. mobbing).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prøvefrekvensen for elevene (dvs. ført til flere prøver).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ditt arbeid med kompetanseutvikling i personalet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens rutiner for resultatoppfølging	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5) Bruken av skoleporten som verktøy for informasjon

	Ja	Til dels	Nei
Jeg bruker skoleporten som grunnlag for å profilere egen skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker skoleporten som verktøy for å vurdere egen skoles resultater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker skoleporten for å sammenligne egen skole med andre skoler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er lett å tolke den utdanningsstatistikken jeg finner på skoleporten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg bruker skoleporten som en idébank for å utvikle egen skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6) Hva ansvarliggjøres du for i jobben som skoleleder? Angi grad av enighet på følgende områder:

I min jobb som skoleleder ansvarliggjøres jeg for	I svært lav grad	I lav grad	I middels grad	I høy grad	I svært høy grad
...at undervisningen er i tråd med skolens verdigrunnlag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...at undervisningen er i tråd med profesjonenes krav til faglige standarder ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...at den enkelte elev får et tilpasset opplæringstilbud slik det forventes av elever og foresatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...at elevene oppdras til gode samfunnsborgere i tråd med demokratiske verdier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...at elevene presterer best mulig sett i forhold til nivå og forutsetninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...at skolen oppnår best mulige resultater på offentlige rangeringer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DEL C: OPPFATNINGER OM LEDERROLLEN, VERDIER OG NORMER

Denne delen av spørreskjemaet er utviklet i samarbeid med forskerkolleger i 8 land og utgjør en del av datagrunnlaget i det internasjonale forskningsprosjektet; **Successful School Leadership Project**. Hvis du ønsker mer informasjon om dette prosjektet, kan du se på følgende webadresse: <http://tortoise.oise.utoronto.ca/~schoolleadership/ssl.html>

1. Kilder til læring

I hvilken grad er dette viktige kilder for egen læring og utvikling?	Ikke viktig ←————→ Svært viktig			
	2	3	4	
Leser faglitteratur/forskningsrapporter/fagtidsskrifter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Systematisk vurdering av egen skoles praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kolleger (via samtaler/diskusjoner/observasjoner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre (f.eks. familie, venner).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ekstern veiledning (coach, mentor, person fra kommunalt/fylkeskommunalt nivå) ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfaring fra egen skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medlemskap i profesjonelle foreninger (f.eks. fagforeninger)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deltar som deltidsstudent i formell utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deltakelse på konferanser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etterutdanning/kurs/seminarer/skolebesøk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personlig refleksjon over egen praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre medier (f.eks. debattinnlegg i aviser, på nettet, radio, TV, romaner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Verdier og normer

Ta stilling til følgende påstander

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig
Det er viktig å fremme sosial rettferdighet i skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er helt avgjørende at foreldre/elever sikres en individuell rett til å velge skole.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alle elever kan lykkes i skolen uavhengig av deres bakgrunn.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig å stille høye krav til elevene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig å stille høye krav til lærerne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig å stimulere lærerne til å tenke igjennom hva de gjør for elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er helt avgjørende at jeg møter mine medarbeidere med respekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at elevene involveres mest mulig i skolens beslutningsprosesser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig for meg at elevene trives på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

T

L

3. Ledelsespraksis som personlig utfordring

Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig
------------	--------------	--------------	-------------	-----------

Som rektor oppmuntrer jeg (i samarbeid med lederteamet) lærerne til å vurdere

egen praksis og revidere den når det er nødvendig

Jeg forsøker i størst mulig grad å involvere personalet i skolens

beslutningsprosesser

Som rektor oppmuntrer jeg (i samarbeid med lederteamet) lærerne til

å være nyskapende/innovative Jeg opplever at arbeidet som skoleleder er blitt mer krevende de siste årene Jeg føler tilhørighet til et fellesskap hvor andre skoleledere deltar Jeg opplever støtte fra overordnet nivå i mitt arbeid som leder

Jeg er redd for hva slags plassering vår skole vil få når skolens resultater

sammenlignes på nettet Jeg skulle ønske jeg hadde bedre muligheter til å ta mer vare på mitt personale Jeg tror at min innsats kan bety en forskjell for skolens praksis i positiv forstand **4. Ledelsesdilemmaer**

Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig
------------	--------------	--------------	-------------	-----------

Jeg erfarer sjelden konflikt mellom min lojalitet til skoleeier og behovet for å

uttale meg offentlig om mangelfull bevilgning til skolen

Jeg erfarer ofte konflikt mellom min lojalitet til kommunens forventninger

og skolens egne prioriteringer

Kravet om lojaliteten oppover i systemet innskrenker på en uakseptabel måte

min rett til å delta i den offentlige skoledebatten

Jeg opplever ofte etiske dilemmaer som gjør at jeg har vurdert å

si opp jobben min som skoleleder

Jeg synes ofte det er vanskelig å avgjøre hva som er et godt resultat

i skolen

Jeg opplever sjelden dilemmaer når det gjelder å definere hvilke mål

som bør gis høyest prioritet i skolen

Jeg opplever sjelden konflikt mellom beslutninger som gjøres ad hoc

og den langsiktige planleggingen

Jeg opplever ofte konflikter mellom behovet for å være til stede på skolen

og nødvendigheten av å delta i andre sammenhenger

Jeg har ofte erfart en spenning mellom foreldrenes forventninger

og de valgene jeg gjør som skoleleder

L

T

5. Kriterier for å bedømme hvor god skolen er

Oppfatninger om hva som kjennetegner gode skoler varierer. Vi ønsker å kartlegge hvordan du oppfatter

- graden av **viktighet** på noen områder ved din skole
- din skoles prestasjonsnivå på de samme områdene

Svar 2 ganger på hver av påstandene:

	Graden av viktighet					Din skoles nivå mht prestasjoner				
	Ikke viktig	←————→			Svært viktig	Lavt	←————→			Høyt
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Elevene er kompetente i lesing, skrivning og matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene oppnår gode resultater i teoretiske fag ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene oppnår gode resultater i praktiske fag ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene er kompetente mht skriftlig og muntlig kommunikasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene er selvstendige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene er reflekterte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene tar ansvar for å gjøre skolen til et bedre sted å lære	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene opplever at læringsmiljøet er godt (fysisk og psykisk)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Hvor enig er du i følgende utsagn om evalueringsarbeidet ved din skole?

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig
Evalueringen bidrar til forbedring av elevveiledningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evalueringen bidrar til skoleutvikling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evalueringen tjener til legitimering av skolens praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evalueringen bidrar til administrativt tilsyn av skolens arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evalueringen bidrar til å ansvarliggjøre skoleledelsen og lærerne for hva som foregår i skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Skolens kultur for læring

Vi ønsker å kartlegge skolens kultur for læring på noen områder. Sett kryss ved det tallet som angir

- i hvilken grad påstanden stemmer for din skole
- i hvilken grad du selv bidrar til å realisere disse sidene ved skolens kultur

Svar 2 ganger på hver av påstandene:

	I hvilken grad stemmer dette for din skole?					I hvilken grad mener du at du selv bidrar til denne kulturen?				
	Lav	←————→			Høy	Lav	←————→			Høy
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Skolen er preget av tillitsrelasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har et faglig godt samarbeidsklima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi er enige om retningen for utviklingsarbeidet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er høye forventninger til personalets arbeidsinnsats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi har en skolekultur som gir rom for prøving og feiling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi har en kultur som gir støtte til nye initiativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er mange som utøver ledelse/ tar ledelsesinitiativ i vår skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalet har gode muligheter til etterutdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etterutdanningen er relevant ut fra skolens behov.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen deler på en aktiv måte informasjon med foreldre/nærmiljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi når gode resultater ut fra skolens forutsetninger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har et godt rykte blant elever og foreldre ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På skolen bruker vi ofte kritisk refleksjon for å evaluere ideer, problemer og skolens policy.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har en god dialog med representanter for det lokale arbeidsliv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen samarbeider aktivt med frivillige organisasjoner i lokalmiljøet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Skolens handlingsrom for beslutninger

	Jeg har fullstendig autonomi	Jeg har autonomi etter å ha konsultert nærmeste overordnede	Jeg har autonomi innenfor en ramme satt av høyere nivå	Jeg har liten eller ingen autonomi
Organisering av undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalledelse/personalhåndtering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planlegging og valg av organisasjonstruktur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruk og tildeling av ressurser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Din oppfatning av gjennomsnittlig status når det gjelder elevenes bakgrunn/hjemmeforhold

	Lav	Middels	Høy
Sosioøkonomiske bakgrunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foresattes utdanningsbakgrunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grad av støtte i hjemmemiljøet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kvaliteten på elevenes oppvekstmiljø.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grad av spredning i elevenes bakgrunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Tilfredshet i jobben som skoleleder

	Liten grad	Middels grad	Stor grad
a) I hvilken grad trives du som rektor?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) I hvilken grad opplever du deg som en god leder for ditt personale?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Har du for øvrig noen kommentarer som ikke er fanget inn av spørreskjemaet?

Har du kommentarer til spørreskjemaet?

Kontaktperson, adresse, telefon og e-postadresse

Jorunn Møller
 Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
 Postboks 1099, Blindern, 0495 Oslo
 Telefon 22 85 76 18 Fax. 22 85 48 71 E-post: jorunn.moller@ils.uio.no



Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Postboks 1099 Blindern

0317 OSLO

Dept. of Teacher Education and School Development

Faculty of Education

University of Oslo

P.O.Box 1099 Blindern

0317 Oslo

Norway

www.ils.uio.no

ISSN 1502-2013

ISBN 82-90904-82-7



unipubskriftserier