



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Rena

Avdeling for økonomi og ledelsesfag

Wenche Kristin Rostille

Hvordan kan lederen tilrettelegge for at ansatte skal bli gode på klasseledelse?

Årsstudium organisasjon og ledelse/2.år

RSA935 Prosjektarbeid med metode og veiledning
2012

Samtykker til utlån hos biblioteket:

JA

NEI

Forord

Denne oppgaven er avsluttende i deltidsstudiet organisasjon og ledelse. Studiet som helhet har vært en lærerik og spennende reise i forhold til å koble ulike teorier og egen praksis.

Jeg hadde på mange måter sett frem til å kunne skrive denne oppgaven, det å dukke ned i en sentral problemstilling, som jeg opplevde som viktig for meg å finne ut mer av. Det har vært et interessant og lærerikt prosjekt, men veien frem til denne oppgaven ble mye tyngre og lengre enn jeg skulle ønske. Tragiske hendelser i mitt liv har gjort at oppgaven har måttet vente i lange perioder, og det har da vært vanskelig å hente oppgaven frem igjen etterpå. Jeg har i denne perioden lært mye om egen læring og motivasjon. Det å fordype seg i en oppgave, få oversikt og en helhet, og det å gjøre meg ferdig med det jeg fordyper meg i. Det at jeg i tider har måttet la oppgaven ligge, har krevd stor selvdisciplin og arbeidsinnsats for å få oversikt over helheten igjen når arbeidet med oppgaven på nytt ble påbegynt. Jeg har sett noen ting på en ny måte ettersom jeg har fått mer distanse på veien til en ferdig oppgave. Jeg har tilegnet meg mer kunnskap gjennom teori og egen arbeidspraksis, og reflektert en del underveis. Jeg har blitt ydmyk overfor omfanget av litteratur som jeg i oppgaven kun i begrenset grad har kunnet fordype meg i. Forskjellige teoretikere/forfattere som jeg har brukt noen av i min oppgave har inspirert meg til å skrive denne oppgaven i utgangspunktet, og til å tilegne meg mer kunnskap.

Jeg ønsker å takke rektorene og lærerne som stilte opp i intervjuene. De har vært til stor hjelp og bidratt med innsikt, i mitt forsøk på å forstå hvordan ledere i skolen arbeider med pedagogisk ledelse og utvikling av klasseledelse. Jeg vil takke min veileder Jens Petter Madsbu for at han ikke ga opp å forsøke å hente meg inn igjen da jeg holdt på å avbryte oppgaven. Ikke minst må jeg takke mine to gode venner, Torill Johnstad og Bjørn Frogner, for at de hadde tro på meg og hjalp meg til å fortsette tross tunge stunder, slik at oppgaven ble fullført. Til slutt vil jeg takke min sønn Robin for at han har vist forståelse for at mamma ikke bestandig har vært mentalt tilstede mens oppgaveskrivingen har pågått.

Mai 2012

Wenche K. Rostille

Sammendrag

Denne prosjektoppgaven er en empirisk undersøkelse av hvordan skoleleder/rektor tilrettelegger for kompetanseheving på klasseledelse for lærerne.

Det empiriske grunnlaget for oppgaven er intervju av to rektorer og to lærere fra to forskjellige skoler i Hedmark fylke. Hvorav en storskole og en fådelt skole.

Den kvalitative undersøkelsen ser på hvordan tilretteleggelse for klasseledelse kontra det som er nedfelt i stortingsmeldinger og lovverk kommer til uttrykk på disse to skolene. I undersøkelsen ses det også på hvordan kompetanseøkning av klasseledelse blir utført i henhold til Læringsplakaten for kunnskapsløftet og hvordan ledere synes å benytte seg av Hersey og Blanchard modell for situasjonsbetinget ledelse. Dagens rektorer er stadig i krysspress grunnet mye administrative oppgaver, og teori og empiri søker å belyse om lederne får tilrettelagt for klasseledelse slik de ønsker.

All teori og empiri som er innhentet i denne undersøkelsen relateres til hvordan lederne synes å være nøkkelkomponenten i utviklingen av klasseledelse.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn.....	5
1.2 Problemstilling.....	7
2. Skolen som organisasjon.....	8
3. Teori.....	10
3.1 Læringsplakaten.....	10
3.2 Klasseledelse.....	11
3.3 Ledelsesteori.....	13
3.3.1 Situasjonsbetinget ledelse.....	13
4. Metode.....	16
4.1 Metodisk tilnærming.....	16
4.2 Empirisk undersøkelse og kvalitet.....	16
4.3 Fenomenologi og hermeneutikk.....	16
4.4 Valg av design og metode.....	17
4.5 Empiri og etikk.....	18
4.6 Gjennomføring av kvalitativ undersøkelse.....	19
4.6.1 Intervjuform.....	19
4.6.2 Utvalg av informanter.....	19
4.7 Intervjuguide.....	21
5. Funn og analyse.....	22
5.1 Rektor 1 og Rektor 2.....	23
5.2 Lærer 1 og Lærer 2.....	24
6. Drøfting.....	25
6.1 Tid avsatt til klasseledelse.....	25
6.2 Er klasseledelse viktig?.....	28
6.3 Utvikling av klasseledelse.....	30
7. Konklusjon.....	32
8. Referanseliste.....	34
9. Vedlegg.....	36

1. Innledning

Platon hadde i år 400 f.Kr. følgende syn på ledelse: ”Kongelig kunst er lederens evne til å veve sammen sinnene og inspirere dem til frivillig å tilpasse seg og innordne seg. En slik kunst forutsetter at lederen har en strukturert karakter og at han samtidig har evnen til å sette seg inn i andres liv, og behandle dem etter deres egenart og posisjon”. Denne definisjonen er utgangspunktet for min oppgave. Denne prosjektoppgaven skal handle om tilretteleggelse av klasseledelse og hvordan skolelederen/rektor tilrettelegger for dette.

Skoleledere har i de senere årene fått tildelt flere administrative oppgaver. Med administrative oppgaver menes større økonomisk ansvar, personalansvar og ansvar som tidligere var underlagt skolekontorene. Det er betydelig større ansvar for rapportering av saker til støtteapparater som PPT (Praktisk Pedagogisk Tjeneste) og BUP (Barne- og ungdomspsykiatri). Som det framkommer av Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*, s.44:

Forventningene til norske skoleledere er høye, og rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar de siste årene. Dette er en internasjonal trend. Desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger til læring har bidratt til at rektorjobben nå er mer krevende og komplisert enn tidligere. Regjeringen.no, 20.04.12.

Videre kan man lese på side 45 at den delen av lederoppgaven, som handler om å prioritere pedagogisk ledelse, ofte taper i konkurransen med de administrative oppgavene, selv om bakgrunnsrapporten til OECD- prosjektet påpeker at de fleste skoleledere uttrykker ønske om å prioritere pedagogisk ledelse. Siden det er så store administrative byrder så vil det medføre at tiden til det pedagogiske arbeidet blir minimal. Som rektor 2 sa: *”det handler jo også om hvilket handlingsrom rektor klarer å lage seg selv, altså hva som blir prioritert da”*. Rektor/skoleleder har mange ledelsesoppgaver som jeg vil komme nærmere inn på under kapittelet om skolen som organisasjon.

1.1 Bakgrunn.

Gode og dårlige klasseledere er mer betydningsfullt i dag enn tidligere. I dag er alle barn inkludert i skolen, på godt og vondt. Det er helt klart at dette stiller større krav både til ledere

og lærere. Evalueringen av Reform 97 viser en lærerrolle mer preget av veiledning og reaktiv problemløsning enn aktivt lederskap. Utfordringen for dagens lærere vil derfor være å utvikle sin egen yrkesrolle i tråd med en endret elevrolle. En elevaktiv skole krever derfor ledere med klar oversikt slik at de kan skape struktur og sammenheng i hverdagen for elevene. Barn av i dag har fått en ny posisjon i samfunnet og en ny rolle som innebærer muligheter. De vil bli hørt og sett og det har de faktisk rett til også, både i hjem og skole. Dette forsterkes gjennom barnas egen ”arbeidsmiljølov” som er Opplæringsloven § 9a. Læringsplakaten pålegger skolen å implementere lovparagrafen ved å understreke at skolen skal: *sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring* (Forebyggende innsatser i skolen, 2006, Utdanningsdirektoratet).

For øvrig ble det også fra høsten 2010 innført en todelt lærerutdanning, der studentene kan velge mellom 1.-7. klasse eller 5.-10.klasse. Klasse- og læringsledelse er for begge disse utdanningene viktige områder både i plan for praksis, plan for pedagogikk og elevkunnskap og i de enkelte fagplanene. Det blir vurdert som et sentralt element i utviklingen av lærerarbeidet. Siden dette kom i 2010 i lærerutdanningen så ble min interesse vekket for å undersøke hva rektorene/skolelederne gjør for å tilrettelegge for god klasseledelse på sin skole. Jeg tenkte at det må jo være relevant at man er gode på klasseledelse for slik og kunne gi elevene det de faktisk har krav på i forbindelse med Opplæringsloven og Kunnskapsløftet.

Lærerplanverket er forpliktende for lærerne, og sammen med skolens lov- og regelverk er dette foreldrenes garanti for at barnet vil bli ivaretatt på en slik måte at det fremmer en allsidig utvikling.

I oppgaven vil jeg se nærmere på hva skolelederen gjør for å tilrettelegge for at lærerne skal bli gode på klasseledelse. Jeg vil derfor ikke komme så mye inn på elevene fordi oppgaven da ville blitt for omfattende.

Empirisk forskning viser resultater på elevenes faglige utvikling, og klasseledelse i den forbindelsen er det forsket mye på. Jeg viser til Sveriges Kommuner och Landsting, der professor John Hattie intervjues om sin unike forskningsoversikt over hva som er sentralt i skolen, for elevenes skoleresultat (Skf.se). Det er derimot ikke forsket noe særlig på hva

ledelsen gjør for sine lærere/ansatte. Dette var derfor interessant for meg å undersøke nærmere.

1.2 Problemstilling

Jeg har valgt følgende problemstilling i oppgaven: ”*hvordan kan lederen tilrettelegge for at ansatte skal bli gode på klasseledelse?*”. Jeg har valgt å intervju to ledere for å finne ut hva de gjør for å tilrettelegge for de ansatte samt å intervju to lærere om hvordan de opplever denne tilretteleggingen. Dette innebærer hvordan lederen mener tilretteleggingen skal fungere, og hvordan lærerne føler tilretteleggingen fungerer i praksis.

Forskningsspørsmålene er formulert slik at det skal gi rom for både rektorene og lærerne til å reflektere over egen praksis slik at jeg kan få en best mulig oversikt over hva som blir gjort ved skolen med hensyn til utvikling av klasseledelse. Spørsmålene jeg formulerte ble stilt annerledes til rektor enn til lærerne. Det ble stilt ulike spørsmål til lærerne og rektorene. Forskningsspørsmålene skal prøve å avdekke om lederens syn og tilrettelegging for utvikling av klasseledelse er i samsvar med lærerens oppfatning om tilretteleggingen og om det eksisterer en tilrettelegging. Forskningsspørsmålene er beskrevet i metodekapittelets punkt 4.7, intervjuguiden.

Jeg mener at både forventninger, motivasjon og kommunikasjon spiller sammen for at man skal få implementert klasseledelse blant sine ansatte på best mulig måte. Kommunikasjon er grunnlaget for at vi skal kunne forstå hverandre og komme hverandre nær, og i videste forstand for at vi skal kunne utvikle oss som mennesker, arbeide og leve sammen. Det vil i en organisasjon (her skole) forekomme forskjellige former for kommunikasjon, både intern-, horisontal- og vertikal-, toveis-, verbal- og non-verbal- kommunikasjon (Kaufmann og Kaufmann, 2009).

Motivasjon er det som setter handlinger i gang. Det finnes både en indre og ytre faktor for motivasjon, i tillegg er det en motivasjon som er koblet til forventninger til deg som individ. Uten motivasjon ville man rett og slett ikke få gjort noe som helst. Motivasjonsteorier dreier seg om beveggrunner til atferd – hva er det folk ”tenner på” eller holder seg vekk fra? (Bakka, Fivelsdal & Nordhaug, 2004). Dette dannet grunnlaget for mine valg av forskningsspørsmål.

For at problemstillingen skal bli fullstendig besvart, har jeg valgt å ta med Læringsplakaten fra kunnskapsløftet, teori om klasseledelse og ledelsesteori, med spesielt henblikk på situasjonsbestemt ledelse.

Jeg vil i drøftingsdelen bruke forskningsspørsmålene opp mot teoridelen og håper dette vil gi svar på hva de valgte skolene gjør for å tilrettelegge utvikling av gode klasseledere.

2. Skolen som organisasjon

Når flere mennesker settes sammen på en systematisk måte for å løse en oppgave kaller vi det en organisasjon. Vi er ikke alltid enige i om hvor godt organisert skolesamfunnet er, og det gir seg utslag i diskusjoner om hva som er best. Hvordan skal skolen organiseres for å sikre at elevene får det de har krav på i henhold til de lover og forskrifter som er satt? Hvordan skal skolene best tilrettelegge for at elevene får best mulig læringsmiljø? Det kan stilles mange spørsmål, og organisasjonsteorien gir en innfallsvinkel til systematisk informasjon om hvorfor akkurat de spørsmålene ble stilt. Man forsker på hvilke forhold som ser ut til å ha betydning for nyskaping osv. (Jacobsen og Thorsvik, 2009).

Skole som organisasjon er et vidt begrep. Ingen skoler er organisert helt likt. De to skolene jeg har valgt i min undersøkelse er organisert helt forskjellig. Den ene skolen er en fådelt skole med 4 kontaktlærere, og 2 timelærere. Den andre skolen er en stor skole organisert i team med storklasser. Denne forskjellen kommer tydelig til uttrykk i intervjuene jeg har foretatt.

De siste par tiårene har kravet om styring, endring og utvikling i skolen stadig blitt sterkere. Den skolepolitiske debatten og forskning sier at avstanden mellom samfunnets krav og forventninger til utdanningssystemet og det som faktisk blir levert av resultater er for stor. Andreassen, Irgens og Skaalvik (2009). Utdanningsdirektoratet startet i 2008 et arbeid med å utvikle innhold og struktur i rektorutdanningen der forventningene til lederrollen blir presisert i rammeverket. Grunnen til dette er et økende trykk på skolen og sterkt fokus på norske elevers prestasjoner.

Jeg viser til beskrivelse av skolelederens personlige egenskaper på utdanning.no (2012):

Som skoleleder er det nødvendig å skape verdier. Du må ha klare målsetninger om hva du ønsker å gjennomføre, og være i stand til å oppnå resultater. Skolelederen tilrettelegger strategier for å nå de målene som er satt, og evne til motivasjon og ledelse er nødvendig. Du må være flink til å kommunisere og få folk rundt deg til å trives. Det er også viktig å ha pedagogisk forståelse. Arbeid som skoleleder innebærer stor grad av samarbeid og evne til å fungere i team er derfor også en forutsetning.

Det finnes flere faktorer utenfor skolen som kan vanskeliggjøre arbeidet med å utvikle en kultur og struktur som er læringsorientert. Den offentlige debatten, særlig rundt de eksterne vurderingene som PISA og nasjonale prøver, er eksempler på slike faktorer. Jeg viser tilbake på John Hatties forskning, som kun baserer seg på faglige prestasjoner. Videre kan skolens organisasjonsstruktur, herunder interne vurderinger, også hemme arbeidet med å følge de nevnte anbefalingene. Den offentlige debattens sammenligninger av prestasjoner, står i sterk motsetning til å få elevene til å fokusere på individuelle mål, fremgang og mestring.

Skoleledelsen bør derfor sette et standpunkt for hva slags kultur som ønskes i skolen, og eventuelt utvikle en skolekultur der verdier og holdninger samsvarer med prinsippene for en læringsorientert målstruktur.

Det som er bestemmende for skolens læringsmiljø er hvordan de som arbeider i skolen deler felles normer, verdier, holdninger og virkelighetsoppfatninger. Skolekulturen kan således ”sees” ut i fra disse begrepene. (Schein, 1999). Når det gjelder utviklingen av skolen som en lærende organisasjon så vil skoleledelsen spille en avgjørende rolle. I Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i skolen* uttrykkes dette slik:

Utfordringene i skolen kan ikke møtes av dyktige enkeltpersoner alene. Det kreves felles innsats fra hele skolen forankret i skolens ledelse for å lykkes. Rektor og den øvrige ledelsen har betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel på flere måter. Først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd. (s.44). Regjeringen.no, 05.05.2012.

Forskning viser at skoleledelsen ikke alltid har innflytelse på det som skjer i klasserommene. Ledelsen kan påvirke skolekulturen og det er skolekulturen som er rammene for elevenes læring. (Andreasen, Irgens og Skaalvik, 2009).

Når vi skal beskrive ulike skolestrukturer opererer Bjørn Overland (2009), med begrepene læringskultur og harmonikultur. Når det gjelder læringskultur er styring og kontroll sentrale elementer hvor man tror at skolens utviklingsarbeid og lærerne kan styres og kontrolleres. I harmonikulturen unngår ledelsen, og lærerne, ubehagelige situasjoner etter beste evne. Dette

kan igjen føre til et forsvar mot informasjon og kjennskap som skaper uro og potensielle konflikter. I læringskulturer er lederen bevisst på at endringer må skje og ledes men ikke under streng kontroll. I slike kulturer er valg, informasjon, medbestemmelse, åpenhet, diskusjon og tilgjengelighet sentrale nøkkelord.

Som jeg har vist til her har skolen som organisasjon mange utfordringer. Ingen skole er lik, og de to skolene jeg har besøkt er vidt forskjellig organisert. Kravet om styring endring og utvikling er stadig blitt større. Skoleleder er i krysspress mellom administrative, og pedagogiske oppgaver. Således har ikke skoleleder alltid innflytelse på det som skjer i klasserommet. Skolestrukturene blir derfor dratt mellom læringskultur og harmonikultur. Hvordan de som arbeider i skolen deler felles normer, verdier, holdninger og virkelighetsoppfatninger, har derfor stor betydning for utvikling av skolekulturen og læringsmiljøet generelt.

3. Teori

I dette kapittelet har jeg valgt å ta med Læringsplakaten fra kunnskapsløftet og av de elleve spesifikke kravene har jeg valgt ut to som jeg ser på som relevante for denne oppgaven. Videre har jeg valgt å ta med teori om klasseledelse og ledelsesteori som situasjonsbetinget ledelse. Når det gjelder situasjonsbetinget ledelse så består den av fire forskjellige ledertyper. Hvordan de forskjellige ledertypene bidrar til å utvikle lærernes kompetanse innen klasseledelse vil jeg skrive mer om i drøftingen. Forskjellige ledertyper gjør ting på ulike måter. Oppgaven handler om klasseledelse og hvordan lederen tilrettelegger for utvikling av klasseledere. Jeg vil beskrive hva som ligger i begrepet klasseledelse og hvordan de fire forskjellige ledertyper tilrettelegger.

3.1 Læringsplakaten

Læringsplakaten skisserer 11 spesifikke krav til skolen og lærebedriften. Frirommet øker, samtidig som målene presiseres også i forhold til læreren som yrkesutøver.

Skolen skal:

- stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse
- bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge

Lærerrollen er i endring og Dale og Wærness (2006) viser til at elevaktiverende pedagogikk krever lærere som tar et tydelig lederansvar. Derfor ønsket jeg å se nærmere på hva skolelederne/rektor gjør på sin skole.

”Rektor har ikke bare lover og regler og krav og følge for elevene, men som leder for skolen så er han/hun også pålagt å legge til rette for lærerne og slik påse at disse får økt sin kompetanse/kunnskap, for på den måten yte det beste overfor elevene”. Forebyggende innsatser i skolen (Thomas Nordahl, Øystein Gravrok, Hege Knudsmoen, Torill M.B. Larsen & Karin Rørnes, 2006).

Skolen skal ikke bare bruke men kontinuerlig videreutvikle lærernes kompetanse, er det fastslått gjennom Læringsplakaten i det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dette vil, med utgangspunkt i et helhetlig kompetansebegrep, innebære at læreren selv må være i kontinuerlig utvikling både i forhold til faget det skal undervises i, og i forhold til å kunne tilrettelegge en opplæring i tråd med elevenes ulike forutsetninger. (Forebyggende innsatser i skolen, 2006). I henhold til Læringsplakaten så sier denne som nevnt at skolelederen er pliktig til å legge til rette for å øke kompetansen på klasseledelse blant lærerne.

Siden oppgaven handler om hvordan ledere tilrettelegger for at ansatte skal bli gode på klasseledelse vil jeg si at det er lederens plikt og legge til rette for at ansatte skal kunne øke sin kompetanse på klasseledelse slik at det er i tråd med Læringsplakaten som nevnt over her.

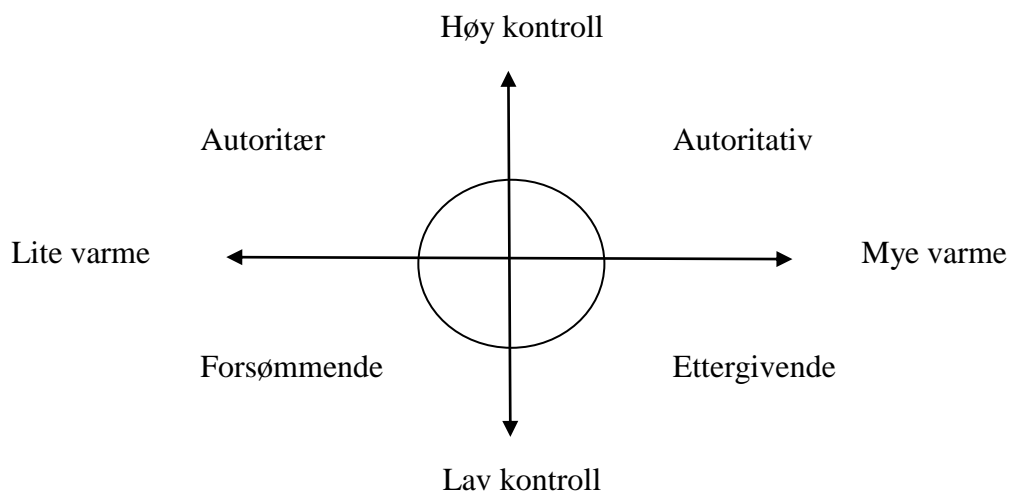
3.2.1 Klasseledelse

Klasseledelse er en viktig del av lærerens kompetanse. Det er på lik linje med Læringsplanverket for Kunnskapsløftet (2006), som vektlegger læreren som lederen i klassen: ”Som tydelige ledere skal lærere skape forståelse for formålene med opplæringen og fremstå som dyktige og engasjerte formidlere og veiledere” (Udir., 2006, s.34).

Kompetanseutvikling i klasseledelse må utvikles innenfor skolen som en lærende organisasjon hvor kollegaveiledning og refleksjonsgrupper blir vesentlige komponenter. Grunnleggende i arbeidet med å utvikle klasseledelsen på en skole er at lærerne reflekterer rundt selve begrepet klasseledelse, hvilke verdier, normer, elev- og kunnskapssyn som skal legges til grunn, og hva en legger i begreper som profesjonell, privat og personlig lærer. Tradisjonelt har mange lærere brukt mye tid på kontroll og hvilke konsekvenser brudd på regler og reglement skal ha. En

kommer lengre om en først utvikler relasjonen til elevene og etablerer et godt samarbeid, og hjelper elevene til å bygge en indre motivasjon og selvregulering. Greier man å enes om et noenlunde felles elev- og kunnskapssyn er det lettere å finne hensiktsmessige regler og konsekvenser (Udir.no).

Det finnes flere definisjoner av ledelse, men to faktorer som synes å gå igjen i de fleste er sosial innflytelse og måloppnåelse (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Lærerens sosiale innflytelse kommer tydelig til uttrykk når regler skal innføres og håndheves, når konflikter skal løses og når krav stilles til elevene. Måten læreren håndterer slike situasjoner på avgjør hans/hennes sosiale innflytelse på elevene og preger følgelig resultater og måloppnåelse. Nordahl (2006) viser til to egenskaper hos læreren som er avgjørende for hvordan praksis utføres. Disse egenskapene er kontroll og varme (se figur 1, lærerstiler). Kontroll og varme og ulik grad av disse resulterer i fire ulike læringsstiler. En lærer med kontroll har oversikt over klassen og den enkeltes læringsprosess. Denne læreren har klare regler, som håndheves rettferdig. Læreren handler ut fra klassens beste og stiller tydelige krav både kollektivt og individuelt. Læreren er profesjonell i forhold til egne følelser. Den ”varme” læreren gjenspeiler lærerens holdninger overfor elevene. Denne læreren viser interesse, roser, lytter og lar elevene medvirke til sin egen skolehverdag. Tilstanden av kontroll og varme som man finner i den *autoritative* dimensjonen er noe alle lærere bør etterstrebe.



Figur 2: Lærerstiler. Forebyggende innsatser i skolen, 2006, Utdanningsdirektoratet

Lærere med en autoritativ stil fremstår som autoriteter overfor elevene. Autoriteten som disse lærerne har, er ett godt utgangspunkt for å utøve klasseledelse. I tillegg så oppleves autoriteter vanligvis som trygge og tydelige. En autoritativ stil kan utvikles dersom læreren selv ønsker det. Læreren må i så fall kartlegge sin egen stil, vurdere hvilke endringer i væremåte som trengs for å kunne fremstå som en autoritet og trene på dette i klassen.

Ogden (2008) påpeker at god klasseledelse ikke bare dreier seg om lærerens individuelle ferdigheter og kompetanse, men også om lærerkollegiets felles kompetanse. I den sammenheng framheves rektors betydning i forhold til å sette fokus på klasseledelse som forebyggende tiltak.

I analysen skal jeg drøfte hva lederen har gjort og gjør for at lærerne skal bli gode klasseledere. Dersom læreren ikke forstår sine egne handlinger kan det medføre at han/hun opplever og ikke strekke til overfor ulike utfordringer i skolen. Dette kan føles som et personlig nederlag og man holder det for seg selv. Videre kan dette føre til at læreren da blir umotivert. Mister troen på egen mestring og i verste fall etter hvert troen på seg selv.

3.3 Ledelsesteori

For å illustrere hvordan forskjellige ledertyper innvirker på sine ansatte kommer jeg med følgende sitat: *”Det finnes store menn som får andre til å føle seg små, men den virkelige store mannen er den som får alle andre til å føle seg store”* (C.K. Chesterstone , Helhetlig skoleutvikling 2009).

3.3.1 Situasjonsbetinget ledelse.

Jeg har valgt situasjonsbestemt ledelse fordi en leder bør ha evne til å lede ulike mennesker i ulike situasjoner. Vi er alle forskjellige, noen er ”selvgående” og andre trenger mer tilrettelegging og veiledning. Derfor mener jeg at teori om situasjonsbestemt ledelse er mest fruktbar i oppgaven. Som et av intervjuobjektene så fint sier det, er dette med klasseledelse ”bare noe en har” mens mye selvfølgelig kan læres. Jeg mener dette utsagnet er beskrivende for hvorfor det er viktig med en situasjonsbestemt ledertype. Som det framkommer i figur 2 så er det fire forskjellige ledertyper: instruerende, selgende/overtalende, medvirkende/deltakende og delegerende.

Det finnes en rekke teorier omkring lederstiler som tar for seg ulike aspekter ved ledelse som lederen må forholde seg til. Teoriene omkring dette kan grovt grupperes i tre kategorier (Busch og Vanebo, 2003):

1. Teorier med én dimensjon: lederen er enten opptatt av menneskelige relasjoner, eller av oppgavene som skal løses.
2. Teorier med to dimensjoner: lederens adferd vurderes både etter hvor opptatt han eller hun er av de menneskelige relasjonene, og av hvorvidt oppgavene løses på en tilfredsstillende måte.
3. Teorier med tre dimensjoner: i tillegg til å være relasjons- og oppgaveorientert, er lederen også bevisst den spesifikke situasjonen hvor ledelse skal utøves.

Det er den siste kategorien denne oppgaven tar utgangspunkt i. Situasjonsbetinget ledelse har som utgangspunkt at *ingen lederstil i seg selv er den beste*. Det som bestemmer hvilken lederstil som bør velges, er lederens totale situasjon. Det betyr at der det i én situasjon er mest hensiktsmessig å velge en autoritær stil, kan det i neste situasjon være best å være demokratisk overfor de ansatte. Hersey og Blanchard (1988) har utarbeidet en modell for situasjonsbetinget ledelse. Modellen passer like godt til ansatte som til elever.

I denne modellen hevdes det at en leder kan og bør tilpasse sin lederstil til de ulike situasjonene han eller hun står overfor. Det dreier seg om fire typer lederstiler der lederen varierer graden av styrende og støttende adferd for å nå målene; å få andre til å gjøre det man som leder vil at de skal gjøre. Som utgangspunkt deles lærerens eller elevens beredskapsnivå inn i fire nivåer; manglende kompetanse og motivasjon (B1), manglende kompetanse men har motivasjon (B2), har kompetanse men mangler motivasjon (B3) og har både kompetanse og motivasjon (B4). Parallelt med dette skilles det mellom de fire ulike lederstilene; høyt styrende og lavt støttende adferd – instruerende (S1), høyt styrende og høyt støttende – selgende/overtalende (S2), lavt styrende og høyt støttende – medvirkende/deltakende (S3), og lavt styrende og lavt støttende – delegerende (S4). Hensiktsmessig lederstil vil derfor være avhengig av den ansattes kompetanse.

Jeg har tilpasset Hersey og Blanchard (1988) sin modell for situasjonsbetinget ledelse til det som er tema for oppgaven.

Lærerens/elevens beredskapsnivå	Hensiktsmessig lederstil
<p>B1 <i>Ukompetent og umotivert</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kunnskap og fagkompetanse utilstrekkelig - Usikkerhet eller uvilje <ul style="list-style-type: none"> • Godtar oppgaven • Svarer bekreftende • Sluttresultatet viktigere enn prosessen 	<p>S1 instruerende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rettlede, kontrollere • Formell • Klare instruksjoner • Nøye oppsyn, oppfølging og styring • Gi rom for oppklarende spørsmål
<p>B2 <i>Ukompetent men motivert</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kunnskap og fagkompetanse utilstrekkelig + Villig, ivrig og/eller selvsikker <ul style="list-style-type: none"> • Unngår oppgaver • Er sein • For lavt nivå • Uferdige oppgaver • Gir tydelig uttrykk for frustrasjon 	<p>S2 Selgende/overtalende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forklare avgjørelser • Tydelige instruksjoner • Støtte og oppmuntre • Gi anledning til oppklarende spørsmål • Følge opp
<p>B3 <i>Kompetent men umotivert</i></p> <ul style="list-style-type: none"> + Kunnskap og fagkompetanse tilstrekkelig - Usikkerhet eller uvilje <ul style="list-style-type: none"> • Nøler eller motsetter seg oppgaver • Søker ros eller bekreftelse 	<p>S3 Medvirkende/deltakende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Støttende og oppmuntrende • Vurdere fakta og ideer sammen • Støtte i beslutninger
<p>B4 <i>Kompetent og motivert</i></p> <ul style="list-style-type: none"> + Kunnskap og fagkompetanse tilstrekkelig 	<p>S4 Delegerende</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gi ansvar innenfor avtalt område

<p>+ Motivert og selvstyrt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hjelpsom • Ansvarlig • Resultatorientert • Kunnskapsrik 	<ul style="list-style-type: none"> • Deleger beslutninger og iverksettelse til eleven/læreren.
---	---

Figur 2: Hersey og Blanchards modell for situasjonsbetinget ledelse. Inspirert av Jacobsen og Thorsvik (2009) og Kaufmann og Kaufmann (2009).

Alle lederstilene her kan være hensiktsmessig i forhold til opplæring, men jeg anvender denne teorien i min undersøkelse hovedsakelig fordi jeg ser at den kan være et nyttig verktøy for skolelederne i deres arbeid med å utvikle gode klasseledere.

Lederstilene etter denne modellen vil jeg benytte i min analyse i intervjuene, og drøfte dem i forhold til hvilken lederstil hver enkelt rektor bruker ved sin skole.

4. Metodekapittel

4.1 Metodisk tilnærming

Formålet med prosjektet er å få informasjon om hvordan rektor mener hun/han legger til rette for at lærerne skal bli gode på klasseledelse. Problemstillingen legger føringen for valg av metode. Skolen styres av læreplaner, lover, forskrifter og interne skrevne og uskrevne regler. For å forstå og klare å sette innsamlet data i en større teoretisk sammenheng, må jeg forsøke å ”gripe fatt i” den kulturen eller mentaliteten som preger rektors og læreres beskrivelse av det aktuelle skolemiljøet. Dette vil jeg gjøre i en *empirisk undersøkelse*. Med *empiri* menes å konfrontere våre spekulasjoner med virkeligheten (Jacobsen 2005, side 14). En empirisk undersøkelse vil derfor være en undersøkelse av virkeligheten der vi kan konfrontere våre spekulasjoner.

4.2 Empirisk undersøkelse og kvalitet

Jeg beskriver framgangsmåten i mitt valg av metodisk tilnærming i empirien med kvalitetssikring i to krav. Det ene er at metoden skal være gyldig og relevant. Det vil si at vi finner svar på det jeg egentlig er ute etter og at det er overførbart til lignende sammenhenger (Jacobsen 2005, side 19). Det andre kriteriet er pålitelighet og troverdighet. Jeg forstår Jacobsen (2005) slik at svaret eller konklusjonen i oppgaven skal representere en konklusjon

andre kan ha tillit til. På bakgrunn av dette må valgene for opplegg og design være nøyaktige og gjennomtenkte.

4.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi innebærer i følge Jacobsen (2005) at man ved hjelp av ”den levende verden” søker å få fram det erfaringsmaterialet man ønsker å undersøke. Fenomenologisk analyse vil være spesielt opptatt av å analysere menneskers hverdagsopplevelse, slik de opplever den selv (Jacobsen, 2005). Dette innebærer at det vi prøver å forstå er menneskers egen oppfatning av handlinger og intensjonene ”bak” handlingene. Det vil være viktig at jeg klarer å skaffe meg innsikt i hvilke intensjoner mine informanter har med det de gjør, det gjelder både rektorene og lærerne i min forskning. Med dette som utgangspunkt vil jeg ha mulighet til å få en dypere innsikt i hva ulike handlinger betyr. Begrepene mening, forventning og horisont er fremtredende i fenomenologien. Horisont er her brukt som en metafor på hvordan vi oppfatter verden rundt oss. Den er alt vi ser fra der vi står, men det er også alt vi venter å se, bak det vi ser (Fuglseth, 2006). Hva skjer dersom vi flytter oss? Horisonten ligger i grenseland mellom det vi ser og det vi ikke ser eller oppfatter. Hermeneutikk defineres som fortolkningskunst eller fortolkningslære og skiller seg fra fenomenologi ved at førstnevnte i større grad vektlegger forskerens helhetlige forståelse. Ved å benytte seg av hermeneutisk metode må forskeren vektlegge og tolke informantene og deres synspunkt. I følge Grønmo (2004) er innsikt et viktig grunnlag for å forstå intensjonen som ligger bak en handling. Innsikt utvikles i samspill mellom de ulike aktørenes selvoppfatning og forskerens tolkning av denne selvoppfatningen. I møte med andre mennesker bærer vi alltid med oss en førforståelse som omfattes av blant annet språk, begreper, oppfatninger og personlige erfaringer. Disse danner forutsetningene for at vi skal tolke og forstå. Jacobsen (2005). Dette innebærer en horisontsammensmelting, i den betydning at mitt perspektiv som forsker, og informantenes perspektiv må sees i sammenheng for at jeg skal kunne forstå den andre (Fuglseth, 2006). I hermeneutikken vil man forstå respondentene og deres handlinger som en del av en helhet og handlingene tolkes i lys av forskerens forståelse og den sammenhengen de er en del av. Slik sett innebærer hermeneutisk analyse en sirkulær pendling mellom forståelse og førforståelse og mellom helhet og del for å oppnå en dypere forståelse. Jacobsen (2005).

4.4 Valg av design og metode

Jeg har tidligere beskrevet at det ikke finnes empirisk forskning som er egnet for å sammenligne med den type undersøkelse jeg ønsker å gjøre. Det er derfor ikke noen data å sammenligne med. Det er mange skoler i Norge og det kan være interessant å gå i bredden for å finne forskjeller og likheter mellom disse enhetene i henhold til hva som oppfattes som god klasseledelse. Det er likevel vanskelig å finne generaliserende funn i og med at tidligere undersøkelser ikke gir slike verdier. Det er derfor vanskelig å gjøre en ekstensiv undersøkelse fordi en slik undersøkelse egner seg best når "...ønsker å få fram forskjeller og likheter mellom flere enheter,..." (Jacobsen 2005). Derimot handler det om tilretteleggelse og forskjellige tiltak lederen skal legge til grunn for å oppnå god klasseledelse. Når Jacobsen (2005) sier på side 94 at "Å gå i dybden er et forsøk på å få fram så mange nyanser og detaljer som mulig i selve fenomenet", er det en beskrivelse som ligner den påstanden. Selv om det kan være vanskelig å generalisere ut fra et intensivt opplegg, tar jeg høyde for at jeg finner påstander jeg kan sammenstille og finne grunnlag for konklusjoner. Slik søker jeg den helhetlige forståelsen av forholdet mellom undersøkelsesenheten og kontekst (Jacobsen 2005) og velger intensivt design. Dette underbygges også av Jacobsens anbefaling, at dersom en ønsker å forklare eller forstå hendelser i en spesiell situasjon betinger et intensivt design.

Jeg har ikke funnet forskning rundt problemstillingen. Det er derfor ikke mulig å benytte tidligere kjente variabler i undersøkelsen som jeg kan måle tilstanden på skolene jeg undersøker mot. I og med at jeg også søker å undersøke fenomenet i dybden framfor i bredden, vil innsamling av tallmaterialet generalisere, men vil trolig ikke gi svarene jeg er ute etter. Problemstillingen er i noen grad uklar. Med det mener jeg at det ikke er kjente svaralternativer. Da er de lite trolig at det kan finnes spørsmål til et eventuelt skjema. Som Jacobsen beskriver på side 131, egner kvalitativ metode seg best når problemstillingen er uklar, det ønskes en nyansert beskrivelse der en ønsker å se sammenhengen mellom individ og kontekst. Det er en ukjent variabel hvordan lederen skal tilrettelegge for klasseledelse, derfor er det mest riktig at denne oppgaven blir støttet med en kvalitativ metode.

4.5 Empiri og etikk.

Jeg er klar over at det finnes etiske retningslinjer. Når jeg skal samle inn informasjon kan det hende at jeg får informasjon som kan skade andre. Derfor er det viktig at jeg gjør alle tiltak for å skjule navn og andre forhold som kan knytte undersøkelsen til et sted, eller personer. Som Jacobsen (2005) skriver, kan dette gjøres ved å slette personopplysninger, ha lav detaljgrad på

informasjonen, eller sette inn ”feil” data som kan lede leseren vekk fra det undersøkelsen handler om. I denne oppgaven vil jeg derfor være nøye med og ikke oppgi andre opplysninger enn de som er nødvendige for å oppnå undersøkelsens formål.

4.6 Gjennomføring av kvalitativ undersøkelse

4.6.1 Intervjuform

Mitt ønske og mål er å få fram rektorenes og lærernes meninger, erfaringer og holdninger (Jacobsen2005). Det var bakgrunnen for at jeg fant det naturlig å velge et kvalitativt forskningsintervju som metode. En slik tilnærming er godt egnet til å innhente informasjon om respondentenes egne tanker og erfaringer og vil kunne gi meg detaljert, nyansert og utdypet kunnskap om den enkelte rektors og lærers opplevelse av hvordan det i på deres skole. I analysearbeidet vil jeg ha mulighet til å oppdage og belyse eventuelle fellestrekk i det empiriske materiale (Befring, 2007).

Kvalitative intervju kan være åpne, semi-strukturert eller helt strukturerte. For å få fram hva som vektlegges i arbeidet på den enkelte skole med å legge til rette for økt kompetanse på klasseledelse, fant jeg det mest nærliggende å benytte meg av et semi-strukturert intervju. Denne formen innebærer bruk av en intervjuguide, hvor man på forhånd har formulert hovedspørsmålene. Denne vil være en slags grovskisse som gir deg mulighet til og stille utdypende spørsmål underveis og intervjuet blir et dynamisk samspill mellom respondent og forsker (Jacobsen, 2005). En forutsetning for et vellykket resultat er at intervjuguiden er godt gjennomarbeidet, relevant i forhold til problemstilling og formulert slik at informasjonen jeg får er så uttømmende som mulig. I følge Jacobsen (2005) er det både oppklarende og nødvendig at man tidlig i prosessen får svar på hva, hvorfor og hvordan. Det vil si at man må ha opparbeidet seg god forkunnskap om tema og ha klart for seg hva formålet med prosjektet er. Befring (2007) peker på at kvalitativ forskning forutsetter kunnskap om de områdene eller faktorene som vi velger å fokusere på. Det vil være nødvendig at jeg i hele prosessen er bevisst på egen før-forståelse, og på hvordan jeg selv påvirker situasjonen og redegjør for dette. Min tolkning og analyse kan bli for objektiv dersom jeg ikke kan sette egne

følelser og oppfatning til side. Dette siden mine egne tidligere erfaringer kan virke inn dersom jeg ikke ”distanserer” meg.

4.6.2 Utvalg av informanter

Jeg spurte meg selv om hvem som kunne fortelle meg noe om hva som blir gjort for å øke lærernes kompetanse på klasseledelse? Jeg kom frem til at både rektorer og lærere kunne gi meg svar på dette. Etter nøye overveielse kom jeg fram til at jeg ønsket å få fram lederperspektivet. Rektor er skolens øverste pedagogiske ansvarlige og burde i kraft av sin rolle kunne redegjøre for hvordan skolen legger til rette for klasseledelse slik at det er i tråd med Læringsplakaten i Kunnskapsløftet som nevnt i kapittel 2. I tillegg ønsket jeg å undersøke hva lærerne mener rektor gjør. Jeg mener jeg på denne måten kan få bedre innblikk i hvordan lederen selv oppfatter dette og hvordan lærerne oppfatter dette. Slik kunne jeg ”sammenligne” disse to gruppenes forståelse/svar.

Jeg har i denne undersøkelsen valgt å benytte meg av rektorer og lærere på barnetrinnet som informanter. På den ene siden var det nødvendig å avgrense noe og slik sett valgte jeg kun 2 rektorer og 2 lærere for intervju. På den annen side har jeg gjennom egen erfaring god kunnskap om viktigheten av god klasseledelse og forskjellige ledertyper fra min fartstid i skolen. Denne erfaringen tror jeg vil komme til nytte både i møte med rektor og lærerne og i analysearbeidet (Jacobsen, 2005). Når det gjaldt valg av informanter vurderte jeg nøye om jeg skulle velge informanter i egen eller andre kommuner. Ut fra en subjektiv vurdering ville det være mest interessant å undersøke hvordan en rektor i egen kommune og fra en annen kommune i fylket arbeider for å tilrettelegge for god klasseledelse for lærerne.

Gjennom eget arbeid har jeg opparbeidet meg god innsikt i hvordan mange rektorer arbeider. Min nære kjennskap kan, i følge Befring (2007), innebære en emosjonell involvering som kan være en risikofaktor dersom jeg skulle bli stående i en interessekonflikt. Nærhet til forskningsfenomenet kan bidra til et ”solidaritetsproblem”, ved at man identifiserer seg så sterkt med informantene at man har vansker med å gi en pålitelig tolkning og en objektiv formidling av resultatene (Dalen 2004). Dersom jeg som forsker har en for inngående før-forståelse vil det kunne føre til at det overskygger respondentenes perspektiv. Etter nøye overveielse valgte jeg likevel å gjøre intervjuene også i egen kommune og må derfor være særs bevisst på at hele prosessen preges av ærlighet og

så stor grad av objektivitet som det er mulig å oppnå (Befring 2007). Et viktig argument for dette valget er at jeg i problemstillingen setter fokus på hva rektor mener hun/han kan gjøre for å legge til rette for klasseledelse men også hva lærerne mener rektor gjør.

I et prosjekt som dette ville det være uoverkommelig å intervju alle rektorer på barnetrinnet i både egen kommune og i en nabokommune. Derfor vurderte jeg det slik at totalt fire informanter ville være tilstrekkelig for å få fram det spesifikke og synliggjøre det mer generelle. Jeg ønsket at utvalget skulle være sammensatt på en slik måte at de kunne gi dybde i undersøkelsen. Hvordan skulle jeg velge ut rektorer som kunne hjelpe meg å belyse problemstillingen på en god måte?

Som tidligere nevnt så har jeg kun valgt fire informanter fra to forskjellige kommuner og skoler. Jeg måtte tenke nøye/strategisk igjennom hvilke informanter jeg skulle velge ut. Et strategisk utvalg innebærer at informanter velges ut på en måte som er typisk i forhold til fenomenet som undersøkes og som velges ut på en måte som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen (Thagaard, 1998). Videre påpeker Thagaard (1998) at når man har et lite utvalg så vil det være særlig viktig å benytte god strategi for å finne informanter som kan gi relevant informasjon. Dette har jeg valgt som *strategisk utvalg*. Jeg har knapt med tid. Derfor har jeg gjort en vurdering på at jeg ikke har mulighet for prøveintervju, men håper allikevel at mine intervju skal gi meg informasjon i så stor grad som jeg finner det nødvendig for å kunne foreta en god analyse og få frem de svar jeg er på utkikk etter.

For å informere om prosjektet og få godkjenning til å gjennomføre intervjuene henvendte jeg meg til rektorene ved de respektive skolene. Etter kort tid fikk jeg positivt svar og jeg kunne gå videre i prosessen. Jeg sendte henvendelse til rektorene på e-post med forespørsel om de kunne spørre lærerne om hvem som ville være informanter.

Jeg opplyste om at intervjuet ville ta ca en time og at det gjerne kunne gjennomføres på rektors arbeidsplass dersom hun mente at det var mest hensiktsmessig. Jeg ba om tilbakemelding innen 14 dager. Begge rektorene sa seg villig til å delta, og jeg tok kontakt for nærmere avtale.

4.7 Intervjuguide

Et godt hjelpemiddel for å strukturere intervjuet er intervjuguiden. Innholdet blir således halvstrukturert eller semi-strukturert fordi guiden er en grov-skisse over emner og forslag til spørsmål (Jacobsen, 2005). Jeg valgte å organisere spørsmålene med å starte med ett ”åpningsspørsmål” for å skape tillit og ro rundt intervjuet. Min forståelse omfatter meninger og oppfatninger som jeg på forhånd har gjort meg (Jacobsen, 2005). Min førforståelse vil i denne sammenheng være noe preget av de erfaringene jeg har gjort gjennom eget arbeid i skolen. I dette ligger en forståelse om at rektor ved å være en tydelig og klar leder i en lærende organisasjon *kan* legge til rette for klasseledelse og rektor/skoleleder har også som nevnt plikt til å legge til rette for dette i henhold til Læringsplakaten i Kunnskapsløftet. I møte med informanter vil jeg bære med meg min førforståelse og det blir derfor avgjørende at jeg stiller med et ”åpent sinn” slik at jeg klarer å motta og forstå det rektorene formidler. Intervjuguiden inneholder tema som jeg, med utgangspunkt i teori og min førforståelse, mener er relevant for å få fram hvordan rektor mener hun kan legge til rette for å øke kompetanse på klasseledelse.

Intervjuguiden inneholder følgende temaer: *Klasseledelse, opplæring, kompetanse, samarbeid, kunnskapsdeling og ledelse i en lærende organisasjon*. Jeg ønsker også å undersøke hva rektor legger i sentrale begrep som klasseledelse.

Når jeg utarbeidet spørsmålene i intervjuguiden benyttet jeg meg av ”trakteprinsippet”, kjent fra forelesning på Høgskolen i Hedmark. Dette innebærer at man starter med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til problemstillingen og så spisses det hele inn mot det jeg egentlig ønsker å undersøke og få kunnskap om. Deretter avsluttet jeg med åpne spørsmål hvor respondentene får anledning til å komme med mer generelle innspill.

Videre Jeg håpet å få svar på om lederens utdanning, personlige egenskaper og dennes form for ledelse har noe å si for hvordan de tenker i forhold til problemstillingen. Dette innebærer hvordan de forskjellige ledertypene tenker og deres utøvelse av lederskap i forhold til problematikken og hvordan de faktisk tilrettelegger for utviklingen av klasseledere.

I intervjudelen av undersøkelsen benyttet jeg diktafon. Etter intervjuene skrev jeg ut intervjuene, for senere analysering og kategorisering.

5. Funn og analyse

Jeg vil presentere funnene fra undersøkelsen med spørsmålene som ble stilt som underoverskrifter. Dette fordi det blir oversiktlig og lett for leseren å se hva informantene skiller seg fra hverandre på og hva de er enige om.

Skolene er lokalisert i to forskjellige kommuner i Hedmark fylke. Intervjuobjektene er i aldersgruppen 35 til 60 år.

Skolens organisering

Skole 1: Dette er en stor skole på indre Østlandet med 250 elever. De er organisert i 7 trinn, 1. til 7 med SFO pluss avdeling 4 som er en forsterket avdeling for elever med helt spesielle behov. Team med assistenter har ansvaret for ett trinn med opptil 40 til 45 barn. To paralleller på hvert trinn utenom 1. trinn. Teamet jobber tett med planlegging og gjennomføring av undervisning og evaluering. Hver lærer har ca 16 kontaktlever. En teamleder i hvert team, totalt 3 team. Teamleder sitter i rektors plangruppe som er rådgivende for rektor. Ressursen er den samme som ved vanlig klasseinndeling. Grunnbemanningen skal være rettferdig.

Skolebygget er bygget for storklassetanken. Lærerne er godt vant til storsteam.

Skole 2: Dette er en liten og fådelt skole på indre Østlandet med 65 elever. Ved skolen er det ansatt fire kontaktlærere og to timelærere. Skolen er organisert med to og to klassetrinn sammen, 1 klassetrinn alene, 2 og 3 trinn sammen, 4 og 5 trinn sammen, 6 og 7 trinn sammen. Her har de ingen teaminndeling. Hver enkelt lærer er ”alene” kontaktlærer og står for all planlegging. På SFO er det 29 elever.

Informantenes formelle utdanning.

Rektor 1: Denne er utdannet allmennlærer med musikk som grunnfag. Adjunkt med IKT og media og skolelederutdanning på 30 studiepoeng. Hun har vært rektor i 3 år på denne skolen.

Rektor 2: Denne er utdannet allmennlærer med videreutdanning i spesialpedagogikk 2. avdeling samt mastergrad i tilpasset opplæring. Har vært rektor i 2 år på denne skolen.

Lærer 1: Denne er adjunkt med tillegg ellers vanlig lærerskole. Har engelsk grunnfag og 6 til 10 års pedagogikk. Har vært ansatt i 28 år på skole 1.

Lærer 2: lærerskole, 3 år pluss påbygging, totalt 4 år. Har noen vekttall innen økonomi og edb samt friluftsliv.

5.1 Rektor 1 og Rektor 2

Skolens arbeid med klasseledelse.

Begge rektorene ønsker gode rutiner på utvikling av gode klasseledere. Ingen av rektorene hevder at skolen har et strukturert opplegg og at det jobbes jevnlig med klasseledelse.

Rutiner på utvikling av gode klasseledere.

Skolene har ikke gode rutiner på utvikling av gode klasseledere. Begge rektorene sier at de føler en viss motstand fra lærerne når det gjelder veiledning mot utvikling av gode klasseledere.

Rektorenes forventninger til sine ansatte.

Rektorene har klare forventninger til lærerne om at de skal fungere som gode klasseledere. Jeg finner også noen forskjeller på de to skolene både når det gjelder forventninger og arbeidet med klasseledelse, dette kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen.. Rektor 1 forventer også at lærerne stiller opp til veiledning.

Tidsbruk ved skolen til utvikling av klasseledelse.

Ettersom begge rektorene svarer negativt på de forutgående spørsmålene sier det seg selv at det ikke brukes mye av skoletiden til utvikling av klasseledelse. Begge rektorene påpeker at de synes de har for lite tid til pedagogisk arbeid og at altfor mye tid går med til administrative oppgaver. Viser til punkt 3.1 læringsplakaten, hvor det står at skolen skal ikke bare bruke men kontinuerlig videreutvikle lærerens kompetanse, det fastslått gjennom Læringsplakaten i det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Vurdering av klasseledelse.

Når det gjelder spørsmålet om skolen har vurdering av klasseledelse svarer rektorene at de ikke har gode rutiner på dette. Rektor 1 viser til Kunnskapsløftet og sier at det etter hvert må lages gode rutiner på utvikling og vurdering av klasseledelse. På skole 1 vil det settes i kraft tiltak neste skoleår, det er avsatt kommunale midler til dette. Rektor 2 sier at det jobbes med dette på kommunalt nivå (skoleeier) og at det skal utvikles rutiner både på utvikling og vurdering av klasseledelse. Skole 2 er med i et skoleutviklingsprosjekt i samarbeid med flere kommuner. Rektor 2 sier også at dette med skolevandring blir mer og mer aktuelt.

5.2 Lærer 1 og Lærer 2

Arbeid med klasseledelse.

Begge lærerne svarer at det ikke jobbes jevnlig med klasseledelse på skolen. Lærer 1 sier at innad i teamet er klasseledelse ofte på dagsorden. Lærer 1 sier videre at teamet fungerer slik at de er med på å gjøre hverandre gode på klasseledelse. Mye av teamtiden blir brukt til dette. Lærer 1 sier at rektor ved skolen har altfor stort arbeidspress på seg. Lærer 2 sier at det på en liten skole ofte blir ensomt ettersom de ikke jobber i team og at hver enkelt kontaktlærer selv har ansvar for alt som foregår i klasserommet. Det ble i to år rettet fokus på klasseledelse hvor vi ble veiledet og observert av høyskolen i Hedmark, men det har ikke blitt fulgt opp i ettertid.

Veiledning av rektor/kursleder ved behov.

Begge lærerne sier at de får veiledning når de har behov for det men at det ikke ligger automatikk i at de skal ha veiledning med fokus på klasseledelse. Lærer 1 savner teammøter med rektor er til stede hvor klasseledelse blir tatt opp.

Vektlegging av klasseledelse ved skolen.

Lærer 1 sier at klasseledelse er det viktigste hos en lærer. Læreren skal ha styring i klasserommet og skape gode relasjoner til elevene. Relasjonsbygging utenfor klasserommet er viktig. Det er lite fokus blant lærerne på skolen på klasseledelse. De som er gode på klasseledelse er opptatt av det mens de som ikke er så flinke er nesten redd ordet klasseledelse. Lærer 2 sier at klasseledelse er viktig og at det i teorien er vektlagt tungt mens det dessverre i praksis ikke blir like mye vektlagt. Lærer 2 sier at det er vanskelig å skille på kameratskap med elevene og det å være en tydelig klasseleder. Videre at det kan ha sammenheng med at det er en liten skole med få ansatte og få elever.

Tidsbruk ved skolen til utvikling av klasseledelse.

Begge lærerne sier at det ikke brukes mye tid til utvikling av klasseledelse ved skolene.

Ledelsens forventninger av sine ansatte vedrørende klasseledelse.

Lærer 1 tror at ledelsen har forventninger men det mangler å sette det på dagsorden. Lærer 2 sier at ledelsen forventer at lærerne er bevisst på klasseledelse men at det er sprik mellom ledelsens forventninger og det som faktisk skjer. Lærer 2 ønsker mer åpenhet rundt det som skjer i skolen og i klasserommet.

6. Drøfting

Jeg har valgt å plukke ut noen punkter som gikk igjen i de svarene jeg fikk fra mine intervjuobjekt. Det som de svarte mest på og som de hadde en del likhetstrekk ved er her satt sammen under tid som er avsatt til klasseledelse, hvordan de så på viktigheten av klasseledelse og hvor mye tid det egentlig er avsatt til utvikling av klasseledelse. Dette var utgangspunktene mine for drøfting. Jeg har her sammenstilt en del utsagn og knyttet dette opp mot regjeringens krav, og teorien fra denne oppgaven. Det er i hovedsak linket opp mot Læringsplakaten og situasjonsbetinget ledelse, og litt opp mot teorien fra figur 1 om lærerstiler.

6.1 Tid avsatt til klasseledelse.

Administrativ ledelse for skoleleder krever bruk av tid, som nevnt i innledningen. Den tiden må nødvendigvis tas fra tilgjengelig tid for de ansatte i skolen. Det er svært forskjellig hvordan rektorene og lærerne oppfatter hvordan tiden skal brukes, og det er forskjellige erfaringer med det. Jeg viser til Læringsplakaten at det settes krav til bruk og videreutvikling av lærerens kompetanse generelt og med hensyn på klasseledelse. Læringsplakaten sier også at skolen skal bidra til at læreren framstår som ledere og forbilder. Å bruke tid til klasseledelse er dermed et pålegg.

Når det i analysedelen kommer fram at rektorene svarer negativt på at det brukes særlig tid på klasseledelse, er dette et uttrykk for det som faktisk skjer og ikke hva som skal skje.

Rektorene sier at de ikke har tid på bakgrunn av tiden de må bruke på administrative oppgaver. Som rektor 2 sier: ”...det henger nok litt igjen for det er masse administrative ting som blir forventet av en rektor, men det er nok slik lagt opp nå at en vil jo gjerne at rektor skal være mer en pedagogisk leder, men om det er om det blir lagt til rette også fra skoleeier, slik at rektor også kan være en pedagogisk leder. Der er det også en liten vei å gå fortsatt. Men jeg tror nok det er bedre”.

Dette vil si at denne rektoren gjerne vil bruke tid på klasseledelse men at det blir begrenset av andre pålagte oppgaver. Det forstås også som at det ikke gis anledning til selv å kunne prioritere sin tid som leder.

Det han sier er at han regner med at klasseledelse er iboende i læreren, uten at det gis oppmerksomhet. Lærerne sier at klasseledelse er et viktig punkt og lærer 2 viser til tidligere prosjekter i skolen. ”...det var som jeg nevnte innledningsvis at vi hadde det mye for to år siden, da var det hovedfokus og satsingsområde, så da ble det brukt mye tid, og så blir det bare

borte”. Det vil si at den tiden som ble investert tidligere ikke har blitt en del av skolekulturen. Dette stemmer ikke overens med det som framkommer i Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*, s. 47, som sier at:skolen kritisk vurderer hvilke satsinger som har gitt gode resultater og som bør videreføres, og hvilke prosjekter som bør avsluttes. For at endringene skal bli varige, må ledelsen legge til rette for og skape rutiner som gjør at prosjekter gradvis blir etablert som den vanlige arbeidsmåten i skolen. En slik institusjonalisering innebærer også en systematikk som sikrer at nye medarbeidere får opplæring og innføring i skolens arbeidsformer. Slik har denne ressursen gått tapt. ”...vi bytta til og med leder, altså lederen vi har i dag vet ikke noe om det som ble jobbet med da”, sier lærer 2. Det er en leders oppgave å implementere satsninger som er kommet fram i prosjekter, slik jeg forstår at tidsressursen ble brukt til. Dette framkommer også i Stortingsmelding nr. 31 hvor det står at: *For at endringene skal bli varige, må ledelsen legge til rette for og skape rutiner som gjør at prosjekter gradvis blir etablert som den vanlige arbeidsmåten i skolen. En slik institusjonalisering innebærer også en systematikk som sikrer at nye medarbeidere får opplæring og innføring i skolens arbeidsformer.*

På skole 1 er det teamlederen som har fått delegert ansvaret for klasseledelsen fra rektor/skoleleder. Som jeg beskriver i innledningen til oppgaven at rektor/skoleleder har fått tildelt for mye administrative oppgaver som da fører til at tiden til det pedagogiske arbeidet blir minimal. Dette stemmer overens med det som framkommer i Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*, hvor det står at: *Noen skoler forsøker å løse dette ved å dele ansvaret mellom flere mellomledere. I noen videregående skoler er for eksempel den pedagogiske ledelsen delegert til et team med mellomledere.*

Intervjuene i skole 1, viser at delegering forekommer. Her har etter det jeg kan se rektor 1 delegert ansvaret til sine teamledere og således brukt en delegerende lederstil slik modellen av situasjonsbetinget ledelse, figur 2 viser. En delegerende lederstil er den lederstilen som benyttes overfor selvgående lærere som både kan og vil løse oppgavene på egenhånd. Lærerne planlegger og bestemmer selv hvordan arbeidsoppgavene skal løses. Selvledelse, selvdrevne team og coaching er lederteorier innenfor managementlitteraturen som bygger på denne lederstilen. Delegerende ledelse utøves ved at lederen holder seg i bakgrunnen og i stor grad ansvarlig- og myndiggjør lærerne. Man har full oversikt over hvordan arbeidet går, og bruker mye av sin tid til å legge til rette for at selvgående lærere har de beste forutsetningene for å gjøre en god jobb. Siden rektor her har delegert ansvaret til sine teamledere så er det de som her legger til rette og aktivt driver coaching, og har en løpende dialog med overordnet ledelse, altså rektor. For at dette skal kunne forekomme forutsettes det at teamlederne har tilstrekkelig

kompetanse for å utføre oppgaven. Og at de har ønske om å utføre denne oppgaven. Har de ikke det kan det føre til at disse igjen blir demotiverte og da kommer man ikke videre.

Skole 2, derimot er som nevnt en fådelt skole og lærerne her blir ofte stående alene slik både rektor 2 og lærer 2 sier... De har ikke mulighet til å jobbe i team slik skole 1 har siden de er så få ansatte. Det kan her se ut som om rektor 2 mener at de ansatte innehar den kompetansen som kreves for å drive god klasseledelse. Slik sett kan det virke som rektor 2 også bruker en delegerende lederstil som beskrevet over. Men får da ikke den tilbakemeldingen slik rektor 1 sannsynligvis gjør fra sine teamledere. Slik sett kan det virke som at rektor 2 heller burde ha brukt en medvirkende/deltakende lederstil som figur 2 om situasjonsbetinget lederstil viser. En slik lederstil ansvarlig- og myndiggjør lærerne. Dette fordi lederen i denne settingen mener at lærerne innehar den nødvendige kompetansen og arbeidserfaringen for å utøve klasseledelse selv. Lærerne trenger således ikke noen høy grad av styrende lederatferd. Men, lærer 2 uttrykker et savn av en mer tilstedeværende rektor fordi motivasjonen ikke er på topp. Årsaken til at motivasjonen ikke er det den burde kan være mange. Her kan det virke som læreren føler seg ”overlatt” til seg selv. Mens rektor for å være helt opp til alt i denne lederstilen burde ha involvert lærerne i oppgaveløsningen, her klasseledelse, og bedt om innspill og meninger fra lærerne. Dette forutsetter at lærer 2 legger korta på bordet også og det virker det ikke som blir gjort. For hadde lærer 2 lurt på noe så ville en leder med denne lederstilen raskt vært på pletten med oppmuntring, hjelp og støtte. En slik lederstil er også en typisk coachende lederstil, hvor lederen legger til rette for at lærerne selv skal finne løsninger på problemer og utfordringer som oppstår. I dette ligger en tiltro til at lærerne selv evner og finne en god løsning, og et pedagogisk prinsipp om at læringseffekten er størst når læreren selv finner løsningen. Et eksempel på en hensiktsmessig bruk av denne lederstilen er overfor en utbrent medarbeider. Etter mange år i jobben kan han/hun arbeidsoppgavene til fingerspissene, så lederen trenger ikke forklare i detalj hva han/hun skal gjøre eller hvordan en arbeidsoppgave skal løses. Derimot har han/hun sterkt behov for støtte i en periode hvor motivasjonen for i det hele tatt å være på jobben er forsvinnende lav. Lederen er derfor veldig tilstede på medarbeiderens premisser. Lederen involverer, inspirerer og støtter medarbeideren ved å tilpasse arbeidsoppgaver og utfordringer. Mye tid brukes til åpen samtale og dialog, og lederen er påpasselig med hele tiden å bry seg om medarbeideren og vise at han/hun er opptatt av at medarbeideren på sin egen måte finner tilbake til sitt gamle jeg.

Som det framkommer av utsagnene til alle mine intervjuobjekt så sier alle at de savner at rektor kan være mer tilstede og bruke tid på dette med klasseledelse.

6.2 Er klasseledelse viktig?

Tilretteleggelse av klasseledelse er viktig, eller ikke viktig. Synet på det kan kanskje variere fra lærer til lærer, fra rektor til rektor og fra skole til skole. Stortingsmelding nr 22 sier at det er:

”...en klar sammenheng mellom ulike indikatorer for læringsmiljøet og elevenes resultater på skolen...” (regjeringen.no).

Samme melding sier at ”lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp” er en sentral faktor i arbeidet for et godt læringsmiljø og at det ”...er en tydelig statistisk samvariasjon mellom det å oppleve et godt læringsmiljø og det å oppnå gode resultater på skolen”. Jeg forstår dette slik at det i fra offentlig hold, er en holdning at klasseledelse gir resultater skolene burde etterstrebe, og at det dermed er viktig.

Rektor 1 sier at de ikke har hatt ”spesielt blick på det med klasseledelse, men har jobbet mye gjennom ØLU”. ØLU står for en rekke av prosjektkurs som er arrangert i samarbeid med Bredtvet kompetansesenter. Rektor 2 sier de ikke har noe spesielt henblikk på klasseledelse, annet enn gjennom møtene på onsdager, hvor det arbeides med klasseledelse i bolker. Han henviser også til at det i ”vår kommune er inne i dette skoleutviklingsprosjektet som skal være med på å strukturere alle satsningsområdene...og da er klasseledelse en del av det”. Begge rektorene henviser altså til prosjekter som er i gang, eller forventes å bli satt i gang.

Her kan man ikke vise til noen av lederstilene i figur 2 om situasjonsbetinget ledelse, men burde heller ha hatt med ”*laissez faire*”- stil, som er den såkalte: ”la det skure og gå holdning”. De sitter liksom på gjerdet og avventer at noe skal skje, at prosjektene skal starte. Lærer 1 sier at ”Nei, mye av skoletida brukes ikke til utvikling av gode klasseledere...det mangler kanskje å sette det opp på dagsorden, ta tak i det og ha mer fokus på det ”. Dette utsagnet forteller at læreren ikke opplever at klasseledelse som satsningsområde, er spesielt viktig for rektor. Dette utsagnet er motstridende i forhold til at rektor 1 sier at de ”tvang det gjennom”, men henvisning til en episode i samspill med PPT med ”...veiledning opp mot lærerne som gikk på læringsmiljøet, hvor vi endte opp med ØLU og klasseledelse” (tidligere nevnte prosjektkurs). Rektor sier at det ble godt mottatt til slutt. Her har rektor 1 for å få dette igjennom brukt en instruerende lederstil som vist i figur 2 om situasjonsbetinget ledelse. En

slik lederstil brukes oftest overfor medarbeidere som verken har kompetanse eller motivasjon slik figuren beskriver. Denne lederstilen kjennetegnes ved sterkt styrende og lite støttende atferd. Lederen bestemmer hva som skal gjøres, lager en aktivitetsplan, setter opp mål, og bestemmer hvem som skal gjøre hva. Lederen setter arbeidet i gang, gjør prioriteringer underveis og følger arbeidet tett. Ved behov for justeringer eller større endringer tar lederen denne type avgjørelser alene. Lederen foretar også evalueringen av arbeidet. Instruerende ledelse bygger på enveiskommunikasjon. Dette er den lederstilen som ligger tettest opp til autoritær ledelse. Mange vil kalle den utdatert, men den er hensiktsmessig og ofte virkningsfull i opplærings situasjoner. Det vil si når en person ikke har de grunnleggende ferdighetene for å utføre en jobb og må ha veiledning og opplæring for å mestre arbeidsoppgavene. Slik som det er beskrevet i utsagnet fra rektor 1 over her.

Ut fra lærernes motvilje som rektor 1 her beskriver så viser jeg til figur 1 om læringsstiler hvor det framkommer at dersom en lærer har kontroll så har denne oversikt over klassen og den enkeltes læringsprosess. Det virker ikke som det var slik i det tilfellet som rektor 1 her viser til. En lærer som mangler kontroll kan allikevel utøve mye varme slik det framkommer i figur 1 om lærerstiler, men er da for ettergivende i henhold til når regler skal innføres og håndheves. Lærerens sosiale innflytelse blir da svekket ut fra slik jeg tolker det som er beskrevet om læringsstiler.

Lærer 2 sier at ”...vi har vel hatt to år i hvert fall som vi lå under Høgskolen i Hedmark i forbindelse med klasseledelse, det het vel prosjekt eller det var et program...etterpå har det ikke blitt jobbet så mye kollektivt i det hele tatt”. Dette kan forstås som manglende interesse eller prioritering av klasseledelse.

Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) side 47:

Dersom samarbeid og felles utvikling i lærerkollegiet skal få effekt for opplæringen i klasserommene, må fellestiden benyttes til å diskutere og utvikle profesjonskunnskap som er nyttig for lærernes arbeid og som kan redusere tiden læreren bruker til individuell forberedelse og etterarbeid. Undersøkelser tyder på at samarbeid i mange skoler i dag ofte handler om å planlegge året heller enn å drøfte hvordan opplæringen kan forbedres mer direkte (Regjeringen.no).

Som det framkommer av denne stortingsmeldingen så er det viktig at hele skolen ser viktigheten av opplæringen. Ut i fra de utsagn det her er vist til så kan det se ut som om det ikke ses på som så viktig for de jeg har intervjuet. Mens det fra regjeringen som beskrevet øverst her så er det særdeles viktig å få dette på ”dagsorden” i skolene.

6.3 Utvikling av klasseledelse.

”Det er lett å sitte å prate om klasseledelse på skoleutviklingsøkter, og si hva vi forventer og sånn, men det er hvordan og hva som skjer når lærerne går inn i klasserommet og i etterkant...det er nok litt sånn *privatpraktiserende* fortsatt”. Med denne uttalelsen mener antakelig rektor 2 at lærerne snakker om en bevisst holdning til klasseledelse i møter, mens det faller tilbake til en mer tilfeldig ad hoc (bestemme seg for å gjøre noe akkurat nå) klasseledelse når de kommer tilbake til klassene.

Lærer 2 henviser til et klasselederprosjekt han deltok i. ”Men etterpå har det ikke blitt jobbet så veldig mye kollektivt med det...det blir tatt opp og nevnt i punkter og sånt i forbindelse med andre diskusjoner, men det blir ikke jobbet med, nei”. Dette viser at lærerne i tillegg til rektor på denne skolen har et tilfeldig forhold utvikling av klasseledelse. Dette fremkommer også i Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen, 2007-2008*, side 45 hvor det står:

Skolen har lite tradisjon for at ledelsen påvirker lærernes arbeid direkte. I mange skoler råder det en stilltiende enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i det lærerne driver med. Ofte opplever lærerne at lederne ikke er opptatt av hva de gjør og om de er gode nok, og lærere med lav kvalitet på undervisningen blir sjelden gitt nødvendig oppfølging. Det synes også å være uvanlig at rektor eller andre erfarne lærere gjennomfører klasseromsobservasjon, eller gir lærere forslag om hvordan de kan forbedre sin undervisning.

Rektor 1 sier at han ”...har ikke spesifikk vurdering av klasseledelse”. Ordet spesifikk antyder at han er noe inne på vurdering av klasseledelse, men at det ikke er satt på dagsorden som i en planmessig utvikling og kontinuerlig forbedring. Samtidig mener rektor 1 at ”...det med klasseledelse får stadig større fokus”, og henviser i dette til kunnskapsløftet (K06) som poengterer at utvikling av klasseledelse kommer nærmere dagsorden.

Lærer 1 sier at klasseledelse er et av områdene i lærerteamet, der de jobber bevisst med det. Samtidig sier lærer 1 om veiledning fra rektor at ”Det ville vi fått dersom vi hadde bedt om det”. Det antyder at rektor ikke har annen plan for utvikling av klasseledelse enn at det utvikles i teamene. Lærer 1 sitt utsagn ”...savner teammøter der rektor er til stede” indikerer at det er et ønske om at rektor har en plan for klasseledelse. Den lederstilen fra figur 2 om situasjonsbetinget ledelse som her er brukt er den delegerende lederstil. Altså S4 som jeg beskrev i kapittel 6.1.

”Lærerens evne til å være en god leder av klassen er en forutsetning for å skape en variert opplæring, der elevene er motiverte og får et godt læringsmiljø” (Regjeringen.no).

”Lærerens kompetanse i klasseledelse og evne til å etablere positive relasjoner til hver enkelt elev er de to enkeltfaktorene som har størst betydning for å utvikle og opprettholde gode læringsmiljøer” (regjeringen.no). Dette er en rettesnor som lærere kan ha bevissthet rundt.

Lærer 2 uttrykker seg om spørsmålet om rollen som sjef eller kamerat;

Ja, den synes jeg er vanskelig å skille, for oss blir det for mye kamerat og sånn. Men nå er jo relasjonsbygging en god del av klasseledelse, så en kan vel si at det kan være at jeg er god på den biten, men jeg sliter med det formelle. Jeg lar det skli ut så fort det går bra, og da ser jeg med en gang at det må dras inn igjen.

Dette forteller at en planmessighet bak klasseledelse ville hjulpet læreren i å definere sin rolle bedre. Det kan her virke som denne læreren bruker det som er definert i figur 1 om lærerstiler, den varme læreren men som har lav kontroll, som beskrevet under kapittel 3.1, og som jeg også beskriver i kapittel 6.1. Systemet med tilfeldige kurs og prosjektbaserte klasseledelsesutvikling ser ut til å bli med kurset og prosjektet, uten at det blir implementert som en integrert del i ledelsesstrukturen. Dette underbygges av lærer 2 som sier om utvikling av klasseledelse;

”utvikling. . . .for to år siden, da var det hovedfokus og satsningsområde, så da ble det brukt mye tid, og så ble det bare borte. Vi bytta til og med leder, altså lederen vi har i dag vet ikke noe om det som vi jobbet med da”.

Det viser seg med dette at utviklingen ved den ene skolen foregår i teamene, mens i den andre skolen foregår mest tilfeldig og uten planmessighet. Det oppleves også som en understrøm i intervjuene at lærerne på mange måter ikke ønsker for tett oppfølging, samtidig som de gir uttrykk for at de trenger støtte i klasseledelse.

7. Konklusjon

Undersøkelsen avdekker mangler på tilretteleggelse for utvikling av klasseledelse blant lærerne. Det er ikke fokus på klasseledelse slik som Læringsplakaten forutsetter.

Rektorene svarte noe unnvikende på spørsmål om ledelse, men konkretiserte klasseledelse. Da jeg spurte om de legger til rette for klasseledelse, svarte lederne som at det handlet om klasseledelse og ikke tilretteleggelse for det. Bevisstheten rundt klasseledelse var tilstede men ikke som en lederoppgave.

At skolene er organisert forskjellig gir noen utslag i henhold til utvikling av gode klasseledere. Det fremkommer av svarene at skole 1 ligger noe lenger fremme grunnet arbeid i team. Skole 2 er for liten og ”intim” noe som gjør at hver enkelt lærer blir alene. De føler ikke tilhørighet siden de ikke har andre å spille på i utvikling av klasseledelse slik skole 1 har. Lederne på sin side virker til å ha for lite tid til det pedagogiske arbeidet grunnet store administrative byrder. Begge skolene ser ut til å tenke fremover. Storskolen skal gå tilbake til det de hadde i fjor med en time fellesøkt hver uke, hvor klasseledelse er hovedtema. Den fådelte skolen er på trappene til å være med i et skoleutviklingsprogram hvor klasseledelse blir ett av temaene der. Om dette vil komme på dagsorden nå er jeg noe usikker på. Grunnen til det er fordi det i intervjuene kom frem at det tidligere har vært stort fokus på dette med klasseledelse for at det så blir ”borte” eller overlatt til lærerne selv og styre.

Undersøkelsen viser at både rektor og lærere synes dette med klasseledelse er ett viktig område, men at det ikke blir prioritert. Grunnen til at lærerne ikke prioriterer dette er at det ikke er ledet eller pålagt fra skoleleder. Klasseledelse blir således for dem litt tilfeldig.

Rektorene synes også at det er viktig å implementere en klasselederkultur i skolen, men at de pålagte administrative oppgavene tar så mye tid at klasseledelse blir nedprioritert.

Skoleeier har også ett ansvar som øverste leder. Det kan ut fra undersøkelsen virke som at når skoleeier pålegger skoleleder oppgaver så blir de gjort. Dette fordi skoleeier slik det framkommer her pålegger rektorene såpass mye administrative oppgaver at tiden til det pedagogiske arbeidet blir for liten. Skoleeier fra begge kommuner har fra høsten 2012 bevilget midler til skoleutvikling hvor også klasseledelse står på dagsorden.

Det blir derfor spennende og se hvorvidt lovnaden om igangsetting fra høsten kan bli en realitet.

Ingen av skolene hadde et helt bevisst og virkningsfullt forhold til klasseledelse. Denne undersøkelsen har kun tatt et utsnitt ved to skoler, og kan derfor ikke regnes som meningsbærende for en større sammenheng. I tilfelle slike svar ønskes må det gjøres større undersøkelser.

Som svar på hvordan lederen kan tilrettelegge for at ansatte skal bli gode på klasseledelse, blir derfor ett spørsmål om tidsressurser og at det blir gitt handlingsrom for bevisstheten rundt klasseledelse. Dette forutsetter at lederen setter det i fokus.

8. Referanseliste

Andreassen, R.A., Irgens, E. J. og Skaalvik, E.M. (red.) (2009): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Bakka, F., Fivesdal, E. og Nordhaug, O. (2004): *Organisasjon og ledelse*. Oslo: Cappelen Forlag AS

Befring, Edvard (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Busch, T. og Vanebo, J.O. (2003): *Organisasjon og ledelse. Et integrert perspektiv*. (5.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, Erling og Wærness, Lars.(2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Fløgstad, Tom Rune og Helle, Grete. (2009): *Helhetlig skoleutvikling. Fra kenguruskole til lærende organisasjon*. Oslo: Kommuneforlaget

Fuglseth, K. (2006): Horisontsammensmelting som metode. Brekke, M. (red.) *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Oslo: Høyskoleforlaget

Grønmo, Sigmund (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan (2009): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, Dan Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Bergen: Høyskoleforlaget.

Kaufmann, Geir og Kaufmann, Astrid (2009): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Læreplanverket for kunnskapsløftet, *Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Nordahl, T. (2006): *Kunnskapshefte: Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter.

Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. og Rørnes, K. (2006): *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Jonny Fladby as.

Ogden, T. (2008): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Rygvold, A-L. & Ogden, T. *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Overland, B. (2009): *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Schein, E.H. (1999): *The corporate culture survival guide: Sense and nonsense about Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

Thagaard, Tove (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Linker:

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Lokalisert den 5.mai 2012 på <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>

John Hattie (2012) *Känd skolforskare intervjuad i Aktuellt*. Lokalisert 02.mai 2012 på http://www.skl.se/vi_arbetar_med/larande_och_arbetsmarknad/skola_och_forskola/forskning/kand-skolforskare-intervjuad-i-aktuellt.

Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Lokalisert 02.mai 2012 på <http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>

Artikkel fra utdanningsdirektoratet (2011) *Om Klasseledelse*. Lokalisert 02.mai 2012 på <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Klasseledelse/Om-klasseledelse/>

Skoleleder (2012) *Om skoleleders personlige egenskaper*. Lokalisert 05.mai 2012 <http://utdanning.no/yrker/beskrivelse/skoleleder>

Figurliste

Figur 1	Lærerstiler	side 12
Figur 2	Situasjonsbetinget ledelse	side 15

INTERVJUGUIDE for rektorene:

1. Hva slags formell utdannelse har du?
2. Hvordan arbeider skolen med klasseledelse?
3. Har dere gode rutiner på utvikling av gode klasseledere?
4. Hva forventer du av dine ansatte?
5. Har dere vurdering av klasseledelse?

6. Brukes mye av skoletida til utvikling av klasseledelse?

INTERVJUGUIDE for lærerne:

1. Hva slags utdanning har du?

2. Jobber dere jevnlig med klasseledelse?

3. Får dere veiledning av rektor/kursleder når dere har behov for det?

4. Hvordan vektlegger du klasseledelsen på din skole?

5. Brukes mye av skoletida til utvikling av klasseledelse?

6. Hva forventer ledelsen av sine ansatte når det gjelder utvikling av gode klasseledere?