

Hvordan opplever skoleledere sammenhengen i grunnopplæringa?

- en fenomenologisk studie basert på samtaler med tre rektorer i videregående skole og tre i grunnskolen

Masteroppgave

Ronny Engan

SKOLE 6113

Masterprogram i skoleledelse

NTNU videre

Vår/ Høst 2008

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er sammenhengen i grunnopplæringa, og problemstillingen er:

Hvordan opplever skoleledere sammenhengen i grunnopplæringa? Undertittelen er: En fenomenologisk studie basert på samtaler med tre rektorer i videregående skole og tre i grunnskolen.

Oppgaven er avgrenset til å gjelde overgangen mellom grunnskolen og den videregående skolen, og for å konkretisere ytterligere ble det laget to forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever skoleledere styrkinga av sammenheng i grunnopplæringa i Kunnskapsløftet?
- Hvordan opplever skoleledere samarbeidet mellom grunnskolen og videregående skoler når det gjelder å styrke sammenhengen i grunnopplæringa.

Første kapittel er en introduksjon til oppgaven. Her beskrives oppbyggingen i oppgaven og viser hvordan jeg mener temaet er aktuelt. Deretter blir problemstillingen, med avgrensningene i forskningsspørsmål presentert. Videre vises det til de søk som er gjort for å finne aktuell forskning og litteratur for området. Metodevalg blir også presentert.

Kapittel to inneholder de teoretiske perspektiver som er valgt, og sentralt i denne oppgaven er teorier om organisasjonskultur, skolekultur og organisasjonens hovedperspektiver.

I tredje kapittel gjøres det greie for hvordan jeg med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål har valgt å samle inn og bearbeide data. Jeg viser til de instrumenter som er valgt og beskriver prosedyrer og gjennomføring for arbeidet med å samle det empiriske grunnlaget.

I det fjerde kapittelet presenteres empiri. Jeg har valgt å intervju tre rektorer fra grunnskolen og tre rektorer fra den videregående skolen. Jeg presenterer her fortattede meninger kategorisert under meningsenheter, relatert til forskningsspørsmålene. Til hvert av forskningsspørsmålene forsøker jeg å fortette ytterligere i oppsummeringer jeg senere bruker i drøftingene.

Femte kapittel er drøftings- og oppsummeringskapittelet. Jeg drøfter her meningsfortetninger fra det empiriske materialet opp mot valgt teori, og avslutter med en oppsummering med utgangspunkt i hovedproblemstillingen.

Med grunnlag i drøftinger peker følgende punkter seg ut som mulige svar på oppgavens problemstilling:

- Videregående skoler kan oppfatte seg som konkurrenter.
- Rektorene synes å ha mer fokus på utfordringer og problemer, enn muligheter.
- Med Kunnskapsløftet oppleves behovet for en reorganisering av lokale strukturer.
- Rektorene forteller om overlapping (flere gjør det samme) og autonomi.
- Skolene er styrt av sin historiske sammenheng, den pedagogiske arven.
- Det er større fokus på sammenhengene i grunnutdanningen i Kunnskapsløftet.
- Politiske perspektiver som økonomi, juss, ideologi og skolenes handlingsrom opptar rektorene.

Jeg viser avslutningsvis at resultatene vanskelig vil la seg generalisere til å gjelde utover den kontekst oppgaven har, men den naturaliserte generaliseringa vil likevel være slik at leseren kjenner igjen tema og kan gjøre vurderinger av hvordan resultatene kan brukes.

Forord

Gjennom NTNUs Masterprogram i skoleledelse har jeg fått sjansen til å få innsikt i skolen. Jeg har vært opptatt av mange tema. Studiet er utformet slik at det har vært mulig å gjennomføre dette i tillegg til full jobb, og studiet er samtidig knyttet tett opp mot egen skolehverdag. Arbeidet har vært utfordrende, og studiet som helhet har vært en lang og spennende prosess, der jeg har forsøkt å koble pedagogiske teorier opp mot egne praksiserfaringer. Jeg vurderte en periode om jeg ville gå hele veien fram til en masteroppgave, men begynte etter hvert å se fram til å fordype meg i en sentral problemstilling, som jeg opplevde som viktig. Arbeidet med problemstillingen har vært interessant og lærerikt, men veien fram til denne oppgaven ble både lengre og tyngre enn jeg hadde forutsett. Med god hjelp fant jeg den nødvendige motivasjon for å avslutte dette arbeidet. Jeg har lært mye om egen læring og motivasjon i denne prosessen.

Jeg ønsker å takke de engasjerte rektorene som stilte opp til intervjuene. Det har vært inspirerende og lærerikt å få ta del i deres livsverden. Jeg vil også rette en stor takk til skolelederen som stilte opp i forsøksintervjuet i startfasen av dette arbeidet. De har alle bidratt med verdifull innsikt i mitt forsøk på å forstå hvordan skoleledere opplever sammenhengen i grunnopplæringa. Jeg vil takke min arbeidsgiver, Sør-Trøndelag fylkeskommune og Meldal videregående skole, for den tilrettelegging jeg har opplevd og som jeg har vært avhengig av de siste åra. Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Gunnar Engvik, NTNU (Program for lærerutdanning). Uten den hjelp og støtte jeg har fått av ham underveis i arbeidet med den avsluttende oppgaven, hadde den nok fortsatt bare vært tankespinn. Takk til deg også Audun, som sa deg villig til å lese korrektur på rettskriving og ordstilling. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min nærmeste familie for den tålmodighet som er vist meg underveis i dette studiet.

Løkken Verk i november 2008

Ronny Engan

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1 Introduksjon/ Innledning	7
1.1 Temaets aktualitet	7
1.2 Presentasjon av problemstilling	8
1.3 Avgrensing og forskningsspørsmål	9
1.4 Oppgavens oppbygging	10
1.5 Metodevalg	12
1.5.1 Kvalitativt intervju	12
2 Forskjellige skoler – forskjellige kulturer (?)	14
2.1 Kulturbegrepet	14
2.1.1 Organisasjonskultur og skolekultur	14
2.1.2 Organisasjonskultur	15
2.1.3 Skolekultur	17
2.1.4 Organisasjonens hovedperspektiver	19
2.1.5 Oppsummering	22
3 Metode	24
3.1 Valg av strategi	24
3.2 Instrumenter	25
3.3 Utvalg/ deltakere, prosedyre for ”trekking” av utvalg	27
3.3.1 Rektorene jeg intervjuet	28
3.4 Beskrivelse av prosedyrer og gjennomføring	29
3.5 Troverdighet og bekreftbarhet	29
3.6 Beskrivelse av dataanalysene	30
4 Resultatbeskrivelse eller dataanalyse	33
4.1 Analysemåte	33
4.2 Presentasjon av empiri	33
4.2.1 Hvordan opplever skoleledere samarbeidet mellom grunnskolen og videregående skoler når det gjelder å styrke sammenhengen i grunnopplæringa?	34
4.2.1.1 ”[...] vi ôg er for mye individualister [...]”	34

4.2.1.2	”[...] det var laget en plan [...]”.....	35
4.2.1.3	”[...] to forskjellige planeter [...]”.....	35
4.2.1.4	”[...] gode formål konkurrerer [...]”.....	35
4.2.1.5	Oppsummering	36
4.2.2	Hvordan opplever skoleledere styrkinga av sammenheng i grunnopplæringa.	37
4.2.2.1	”[...] det er en betydelig overgang [...]”.....	37
4.2.2.2	”[...] det er jo ikke noe som er øremerket overganger [...]”	37
4.2.2.3	”[...] dokumentasjon [...]”.....	38
4.2.2.4	”[...] blå regjering satte i gang [...]”.....	38
4.2.2.5	”[...] et handlingsrom vi bare er i starten av å utnytte [...]”.....	39
4.2.2.6	”[...] dæ, det er et stort spørsmål! [...]”.....	39
4.2.2.7	Oppsummering	40
5	Drøfting og oppsummeringer	42
5.1	Drøfting	42
5.1.1.	Hvordan opplever skoleledere samarbeidet mellom grunnskolen og videregående skoler når det gjelder å styrke sammenheng i grunnopplæringa?	42
5.1.2	Hvordan opplever skoleledere styrkinga av sammenheng i grunnopplæringa.	45
5.2	Oppsummering	49
5.2.1	Hvordan opplever skoleledere sammenheng i grunnopplæringa?.....	49
6	Referanser – litteratur	51
7	Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	54

1 Introduksjon/ Innledning

I innledningen ønsker jeg å konkretisere hva det er jeg vil finne ut av og søke belyst i denne oppgaven. Jeg vil presentere problemstillingen og kort gjøre rede for hvordan den er kommet fram. For meg vil det også være vesentlig å fokusere på hvorfor jeg mener temaet er interessant, samtidig som jeg vil peke på det jeg oppfatter som de nye styringssignalene gitt gjennom styrende dokumenter. Jeg vil kommentere metoden jeg har valgt i oppgaven, og kommentere oppgavens oppbygging.

1.1 Temaets aktualitet

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, forteller i flere kapitler (kap 6.2.1., kap 6.2.3.) at overgangsproblematikk er et tema det må settes fokus på framover. Meldingen er videre konkret på at man må knytte ungdomstrinnet og videregående opplæring nærmere sammen og ser det som særlig viktig å gi elevene på ungdomstrinnet mulighet for å jobbe med fag fra videregående opplæring. Stortingsmeldingen peker samtidig på at det er flere praktiske utfordringer med ordningen. Flere av disse utfordringene har sammenheng med at ansvaret for grunnskolen og videregående opplæring er delt mellom kommuner og fylkeskommuner. Det pekes også på muligheter for samarbeid (KUF, 2004).

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for for livslang læring*, berører overgangen fra grunnskolen til videregående skole på nytt, og i meldingen kommer departementet inn på rådgivning som et sentralt tema. I kap. 6.3.8. påpekes det at elevene fra og med ungdomstrinnet skal få systematisk rådgivning og veiledning knyttet til videre valg av utdanning og yrke. Slik rådgivning og veiledning må skje i samarbeid med andre utdanningsnivåer og lokalt næringsliv. Programfag til valg for ungdomstrinnet og prosjekt til fordypning for yrkesforberedende utdanningsprogrammer i videregående opplæring, trekkes fram som muligheter for elevene for å få en forsmak på framtidige yrker eller fordypning i spesielle fagfelter (KUD, 2007).

I stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* kan vi lese følgende i forordet:

”Skolen skal gi elevene muligheter til å utvikle seg, slik at de kan gjøre reflekterte valg og

påvirke sin egen fremtid. [...] Ny kunnskap og erkjennelse, nye omgivelser og nye utfordringer påvirker skolen og måten den løser sitt oppdrag på.” (KUF, 2004, s. 3). Videre skriver departementet at de vil fornye ungdomstrinnet, med det formål å lette og bedre overgangen til videregående opplæring (ibid.). Noe av bakgrunnen for dette kan vi lese i forarbeidet til Kunnskapsløftet. Her påpekes det at reformene på 90-tallet ble innført på ulike tidspunkter. Det sies videre at det på grunn av at de ble innført på denne måten ble en utfordring å få til god flyt og sammenheng i innhold og overganger (NOU 2003:16). Dette fokus på sammenheng i grunnopplæringa, vil man også se følges opp i senere styringsdokumenter. Blant annet legger Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) til grunn at gjennomgående god tilgang til, og kvalitet og sammenheng i utdanningssystemet skal komme alle til gode. Stortingsmeldingen peker på at det er viktig med god og bevisst praksis på alle nivåer. Man poengterer likevel at dette alene ikke er nok. I tillegg krever innsatsen for sosial utjevning at man må få til kultur- og holdningsendringer i alle deler av utdanningssystemet, samt økt samhandling mellom de involverte parter (KUD, 2007).

1.2 Presentasjon av problemstilling

Som lærer i snart tjue år og skoleleder i de siste elleve åra, har jeg vært med på noen og til dels store endringer i videregående skole. Kunnskapsløftet er etter min oppfatning en større og mer helhetlig reform enn Reform 94. Kunnskapsløftet fører til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring. Kunnskapsløftet setter fokus på sammenheng i grunnopplæringa på en tydeligere måte. Samarbeid blir et mer sentralt begrep, og Kunnskapsløftet gir nye føringer som blant annet forsterket tilpasset opplæring, gjennomgående og modulbaserte læreplaner for hele grunnopplæringen, basiskompetanse som er gjennomgående i alle læreplaner på alle trinn og nivå, gjennomgående satsing på realfag og språkfag, samt en tettere kobling mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring, både i form av programfag og valg av moduler fra videregående opplæring på ungdomstrinnet (KUF, 2006).

Jeg vil gjennom min masteroppgave forsøke å se på overgangen mellom grunnskole og videregående skole. Jeg opplever at denne overgangen har i seg mange spenninger, og jeg vil ha et spesielt fokus på skoleleders oppgaver og muligheter når utdanningssystemene restruktureres (Karlsen, 2003).

Overgangen fra grunnskolen til videregående skole vil bli belyst ut fra hovedproblemstillingen. Oppgavens teoretiske perspektiver har først og fremst fokus på skoleledelse, skolelederrollen og reformarbeid i skolen, men forskningsspørsmålene vil kunne ta opp i seg elev-, foreldre-, lærer- og samfunnsperspektiver. I oppgaven er jeg spesielt opptatt av sammenhengen i grunnopplæringa og skolelederens opplevelser av denne. Videre er jeg opptatt av det handlingsrommet som ligger til skolen og skolelederen for å kunne sette det fokus på sammenhengen Kunnskapsløftet peker på. Den overordnede problemstillingen min konkretiserer dette videre og lyder;

Hvordan opplever skoleledere sammenhengen i grunnopplæringa?

- en fenomenologisk studie basert på samtaler med tre rektorer i videregående skole og tre i grunnskolen

1.3 Avgrensing og forskningsspørsmål

Jeg har tidligere vist til styringsdokumenter og hva disse sier om tema og problematikk (NOU 2003:16; Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004); Stortingsmelding 16 (2006-2007) og KUF, 2006). Det er flere overganger i grunnopplæringa enn overgangen mellom grunnskole og videregående skole. Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) viser også til dette i kapittel 6 (s. 71):

”[...] «godt og systematisk arbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinn og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet». Dette er en ny og viktig bestemmelse som kommuner og fylkeskommuner må ta på alvor i det videre arbeidet.”

I min oppgave har jeg valgt å begrense oppgaven til å omfatte overgangen mellom grunnskolen og skoledelen av videregående opplæring, den videregående skolen. I utdraget fra Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) er dette benevnt som overgangen mellom ungdomstrinn og videregående opplæring. En begrunnelse for et slikt valg finner jeg i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), der man slår fast at grunnopplæringen sikrer alle en rett til opplæring. Grunnopplæringen blir trukket fram som et fundament for livslang læring, og det blir poengtert at de som fullfører videregående opplæring har mindre risiko for å bli støtt

ut av arbeidslivet senere i livet. Det er et mål at flest mulig skal gjennomføre minst 13 års utdanning og derfor er det relevant å se grunnskolen og den videregående opplæringa i sammenheng.

Jeg har utfra denne forståelsen valgt å ta inn to forskningsspørsmål jeg mener blir direkte relatert til hovedproblemstillingen. Det første er:

- Hvordan opplever skoleledere styrkinga av sammenheng i grunnopplæringa i Kunnskapsløftet?

Det andre forskningsspørsmålet er :

- Hvordan opplever skoleledere samarbeidet mellom grunnskolen og videregående skoler når det gjelder å styrke sammenhengen i grunnopplæringa

Det er med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har forsøkt å finne et teoretisk perspektiv og forståelsesramme for oppgaven.

1.4 Oppgavens oppbygging

Med bakgrunn i oppgavens tema og problemstilling har jeg forsøkt å lete etter aktuell forskning, for å se hva denne eventuelt kan fortelle om fokusområdet. Jeg har i stor grad forsøkt å trekke fram de føringer jeg opplever ligger i styrende dokumenter, og relatere dette i det empiriske materialet jeg har funnet.

Kunnskapsløftet ble innført i 2006, og når dette skrives er ikke alle deler fullt ut innført. Med referanse til Utdanningsdirektoratet (medio februar 2008), søk i aktuelle databaser, veileders medvirkning og hans samtaler med professor Arild Tjeldvoll ved UiO, finner jeg at forskningen på området overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole i den norske konteksten er beskjeden. Jeg ser at det eksisterer en del forskning på overgangsproblematikk generelt, men lite på overgangene og sammenhengen i grunnopplæringa som fenomen.

Etter en telefonisk henvendelse til Utdanningsdirektoratet (medio februar 2008), ble jeg gjort oppmerksom på at alle forskningsarbeider og rapporter som er utført, er lagt ut på direktoratets hjemmesider (www.udir.no). Dette gjelder også utlyste arbeider (kunngjøringer)

for kommende forskningsprosjekter. I tillegg til slik oversikt på direktoratets hjemmesider har andre offentlige instanser også lagt ut informasjon på sine hjemmesider. Et eksempel her kan være Norges Forskningsråd (www.forskningsradet.no). Etter innspill fra min veileder ble jeg oppmerksom på et prosjekt, ”Mappen som møteplass”, som har fått prosjektmidler gjennom Norges Forskningsråd. Det er Professor Kari Smith ved Universitetet i Bergen som er prosjektleder, og tema for dette prosjektet er overgangen fra grunnskolen til den videregående skolen. Det pekes på at denne overgangen er problematisk for mange elever. Prosjektet ser på hvordan elevene opplever overgangen, hvordan foreldre og andre kan være støttespillere, og hvordan de sammen kan bruke digitale mapper. Prosjektperioden er satt til 2007-2009, og av den grunn er det dessverre ikke resultater å vise til som kan brukes i min oppgave. Imidlertid har jeg fått rede på, også dette gjennom min veileder og hans kontakt med Professor Kari Smith tidlig i prosjektperioden, at hun også antyder at det er et begrenset omfang på litteratur eller forskning på overgangsproblematikk i den norske konteksten.

Jeg registrerer videre at det er gjort noe arbeid, i form av rapporter som er lagt ut på direktorat og departement sine internettsider. Eksempelvis en FAFO-Rapport med tittel: ”Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen – kartlegging av kunnskapsstatus” (Faf-notat 2005:31, Anna Hagen) og en rapport fra NIFU STEP (Rapport 5/2005: ”...utnytte sine evner og realisere sitt talent”?, Lødding, Markussen og Vibe).

Felles for det arbeidet som er gjort, er etter min vurdering at de tar utgangspunkt enten i grunnskolen eller i den videregående skolen, og de fokuserer i liten grad på overgangene eller forberedelse mot disse. Med utgangspunkt i slike arbeider har imidlertid KS Sør-Trøndelag initiert et utviklingsprosjekt som skal gå i perioden 2008-2011. Her er arbeidstittel ”Overganger mellom opplæringstilbud med hovedfokus på overgangen mellom grunnskole og videregående skole”, med undertittelen ”Helhetlig opplæringsløp – bedre gjennomføring i videregående opplæring”. Startsamling for dette prosjektet er satt medio november 2008, fordelt på fire regionvise samlinger (KS, brev datert 10.10.08 til kommunene i Sør-Trøndelag og Sør-Trøndelag fylkeskommune). Med min bakgrunn i dette arbeidet, og med tanke på de litteratursøk jeg har gjort, er dette et prosjekt jeg har store forventninger til.

Flere skoler og kommuner og fylkeskommuner har de siste årene satt i gang prosjekter og utarbeidet strategier i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Eksempelvis kan her nevnes Bamble kommune og Telemark fylkeskommune. Her samarbeidet to videregående

skoler og sju grunnskoler i perioden 01.10.01 – 31.07.03 om et forprosjekt, og i perioden 01.08.03 – 31.07.06 om et hovedprosjekt og et forsøk på å utforme et helhetlig og individbasert 13-årig opplæringsløp. De konkluderer i sin sluttrapport med at de vanskelig ser for seg full måloppnåelse på kort sikt, og at en må se prosjektet i et lengre perspektiv (Fylkesmannen i Hordaland, 2006).

De søk etter litteratur og forskningsrapporter som er utført, er gjort i databasene; BIBSYS, Google, Kvasir, Wikipedia, gjennom Utdanningsdirektoratets hjemmesider og i odin.dep.no. Jeg har ikke funnet relevant fagstoff eller forskning knyttet eksplisitt til rektorenes opplevelser av overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole, utover det som er gjengitt ovenfor.

I oppgavens teoridel vil jeg fokusere på skolen som organisasjon og de begrep og tema jeg tidligere har vist til fra styringsdokumentene. Jeg vil gå til den delen av forskningen som tar for seg begrepet kultur. Jeg vil også forsøke å utdype kulturbegrepet. Finnes det en egen skolekultur, er et spørsmål jeg vil forsøke å finne svar på. I kunnskapsløftet (Stortingsmelding 30, (2003-2004)) blir det i kapittel 3.4 (s. 27-29) pekt på forhold som fremmer og forhold som hemmer kultur for læring. Jeg vil forsøke å gå litt inn i dette også, da med spesielt fokus på det jeg vil betegne som regulerende faktorer. Teorien er valgt ut i fra det jeg ønsker å fokusere på i min egen undersøkelse, og hovedteorigrunnlaget vil rette seg inn mot begrepet kultur generelt og skolekultur spesielt.

1.5 Metodevalg

1.5.1 Kvalitativt intervju

Problemstillingen har en kvalitativ tilnærming og jeg ønsker å gjennomføre en fenomenologisk studie, eksemplifisert gjennom en empirisk undersøkelse. Skolen er, gjennom Kunnskapsløftets dokumenter, gitt en ny opplæringsstruktur. Vi har fått nye fag- og læreplaner. For å sette dette inn i ”virkelighetsnær” sammenheng, og kunne finne ut hvordan dette oppleves i praksis, kommer jeg til å utføre en kvalitativ undersøkelse med rektorer fra både grunnskole og videregående skole. Utvalget mitt er begrenset, så eventuelle funn vil ikke være representativt for alle skoleledere. Jeg har valgt å forholde meg til én region, så jeg vil

sannsynligvis kunne si noe om hvordan skoleledere i denne regionen opplever problematikken. Jeg forventer at min undersøkelse vil komme fram til noen av de samme funnene jeg drøfter ut fra aktuell forskning på området, til tross for begrensningene jeg har lagt i omfanget.

2 Forskjellige skoler – forskjellige kulturer (?)

Jeg vil i dette kapittelet forsøke å belyse teorier rundt begrepet kultur generelt, organisasjonskultur som generelt begrep og skolekultur spesielt. Når det blir framholdt at endring vil kreve evne og vilje til kontinuerlig utvikling innenfra skolen selv, tror jeg det vil være essensielt å sette fokus på skolen som organisasjon og med spesiell vekt på disse emnene.

2.1 Kulturbegrepet

Begrepet kultur er brukt i mange sammenhenger i styrende dokumenter i Kunnskapsløftet. Som jeg tidligere har vært inne på, skal skolen overføre kunnskap, kultur og verdier. ”Kultur for læring” er brukt som tittel på Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) og jeg vil ta tak i begrepet kultur og finne ut hva som skal til for å skape kultur for læring. Organisasjonskultur blir et sentralt begrep, og jeg må finne ut om begrepet kultur med tanke på skolen som organisasjon.

2.1.1 Organisasjonskultur og skolekultur

Hver skole har sin egen kultur. Når vi kommer til en ny skole, det kan være naboskolen eller det kan være en skole i en annen landsdel, så opplever vi ikke sjelden en annen stemning og andre holdninger enn de vi kjenner fra egen skole. Noen ganger kan det være vanskelig å peke på hva det er, men det kan være omgangstonen i kollegiet, forholdet til elevene eller for eksempel at ledelsens holdninger er annerledes (Moos, 2003).

Organisasjonskultur generelt og skolekultur spesielt er etter hvert blitt utbredte begrep for de meningsmønstre som blir dannet i organisasjonen. Edgar Schein blir av mange (Moos, 2003; Møller og Fuglestad, 2006; Grøterud og Nilsen, 2001) løftet fram som en av grunnleggerne av tenkingen og forskningen gjort rundt organisasjonskulturer. Det vil derfor etter min mening bli vanskelig å kunne si noe om organisasjonskultur uten å nevne det grunnsyn og de definisjoner han trekker fram. Samtidig er det mye forskning på området, og noe av denne forskning går også spesielt inn i skolen og ser på kulturbegrepet i skolen som organisasjon. Min oppfatning er at Schein i stor grad har et generelt blikk på organisasjonskulturer og ikke

er rettet spesielt inn mot skolen som organisasjon. Andre, blant annet Gunnar Berg, forsøker etter min forståelse å spesielt ta for seg skolen og skolens særegne kultur.

2.1.2 Organisasjonskultur

Hva snakker vi så om når vi bruker begrepet organisasjonskultur? Det oppstår kulturer i alle grupper som har felleskap over tid. I følge Schein (1998) er kultur grunnleggende antakelser og oppfatninger som definerer organisasjonens syn på seg selv og sine omgivelser. Han ser videre for seg kulturbegrepet delt inn i tre nivåer; *artifakter og produkter*, det som er synlige tegn, men ofte vanskelig å tyde; *verdier*, observerbare, men kan bare utprøves ved enighet, det som noen mener burde skje; *grunnleggende antakelser*, det som er selvsagt og tas for gitt, er usynlig og førbevisste.

Nivå 1, artifakter og produkter, representerer kulturens mest synlige nivå, det fysiske og sosiale miljøet. Det er her mulig å studere den romlige utformingen, de fysiske attributter, det som blir levert av produkter, det interne (og kanskje også det eksterne) skrift- og talespråket, den kunstneriske produksjonen og medlemmenes observerbare atferd. Det er imidlertid vanskelig å tyde organisasjonens artifakter. Ofte er det slik at organisasjonens medlemmer selv ikke er klar over sine artifakter. Da kan man ikke alltid spørre etter dem, men må bruke egne øyne. Det er blant annet dette som gjør at det blir vanskelig å tyde. Forskjellige mennesker velger å fokusere på forskjellige typer artifakter og vi får usammenlignbare beskrivelser. En utenforstående vil også kunne legge annen betydning i de observerte artifakter enn det en ”insider” vil gjøre, og risikerer derfor å misforstå betydning og sammenheng. Dersom man er lenge nok i det kulturelle miljøet vil meningene etter hvert tre klarere fram, eller om man forsøker å analysere de sentrale verdiene som gir opphav til prinsipper for medlemmenes daglige gjøremål (ibid.).

Nivå 2, verdier, gjenspeiler at kulturen og den kulturelle læringen i en viss forstand er et bilde på en eller annens verdier og dennes oppfatning av hvordan ting bør være. Før en kan komme dithen at en slik gjenspeiling blir ”riktig”, må denne personens verdier og oppfatninger gjennomgå en transformasjon der hele gruppen ser at personens verdier og oppfatninger er riktige. Da vil de etter hvert bli omdannet til antakelser som hele organisasjonen står bak. Det er imidlertid bare de verdiene som kan bekreftes av fysiske eller sosiale data og som fortsatt kan løse gruppens utfordringer på en pålitelig måte som vil bli omdannet til slike antakelser.

Dersom løsningen ikke virker hver gang, eller hvis det dreier seg om verdier som ikke kan testes ut på denne måten, kan ikke slik transformasjon skje. Men det er stadig mulig at en kan få en sosial bekreftelse på disse verdiene. Schein (1998) legger i sosial bekreftelse at verdiene som bestemmer hvordan folk bør forholde seg til hverandre kan bli bekreftet ved at de reduserer usikkerhet og angst. Han sier videre at grupper kan lære at det å inneha bestemte oppfatninger og antakelser er nødvendig for å kunne fortsette å eksistere. Organisasjoner kan ha bevisste og eksplisitt formulerte verdier fordi de fungerer normativt og moralsk ved å hjelpe til med å takle bestemte nøkkelsituasjoner. Verdier som inkorporeres i en ideologi eller organisasjonsfilosofi kan virke som retningslinjer og som en måte å takle den usikkerheten som er forbundet med ukontrollerbare eller vanskelige hendelser på. Slike verdier kan også predikere mye av den atferden som kan observeres på artifaktnivå. Et sentralt spørsmål nå vil være om disse verdiene er reelle, eller om de er forfektede. En organisasjon kan kanskje si at de forfekter en viss verdi, mens organisasjonens handlinger viser noe annet. Når man analyserer verdier må man være nøye på å skille mellom de som stemmer overens med de underliggende antakelser og de som ikke er noe annet enn håp for framtida. Dersom de forfektede verdiene stemmer overens med de underliggende, kan de være samlende for virksomheten og skape felles identitetsfølelse og stolthet av å tilhøre organisasjonen (ibid.).

Nivå 3, grunnleggende underliggende antakelser, er et dypere nivå, som representerer det usynlige og førbevisste. Vi snakker her om forholdet til omgivelsene, beskaffenheten til menneskenaturen, den menneskelige aktiviteten og de mellommenneskelige forholda. Hvis vi fremdeles, etter å ha analysert organisasjonens verdier, føler at vi ikke helt ser sammenheng og helhet, trenger vi en bredere forståelse av begrepet grunnleggende antagelser. Når en løsning på et problem virker gang etter gang, vil den bli tatt for gitt, og fungere som en realitet eller sannhet i organisasjonen. Ofte kan en da ha problemer med å se løsninger som bygger på andre premisser. Å lære på nytt, endre antakelsene, vil være svært vanskelig fordi antakelser er udiskuterbare og uangripelige per definisjon. Det er vanskelig å sette fingeren på slike antakelser, for ofte har de med svært dype sider av kulturen å gjøre (ibid.).

Dersom vi forsøker å undersøke artifaktene og verdiene i en organisasjon kan vi prøve å komme fram til de grunnleggende antakelsene som holder ting sammen. Ofte kan de komme fram til overflaten gjennom intervjuer, dersom både intervjueren og den intervjuede er innstilte på å lete seg fram til det kulturelle mønsteret. Mønsteret kan likevel være vanskelig å finne. Dette dreier seg ikke om vrangvilje, men antakelsene kan være så tatt for gitt at det må

betydelig detektivarbeide til for å se dem. Når de først kommer til overflaten, begynner det kulturelle mønsteret å synes, og vi føler at vi forstår det som skjer (ibid.).

Hvorfor trenger vi så en bedre forståelse av organisasjonens kultur? Schein (1998) angir tre hovedgrunner: 1) Organisasjonskulturer er svært synlige og følbare. Begrepet er reelt og har innvirkning, enten det dreier seg om et møte, en gruppe i organisasjonen, organisasjonen, et yrke eller et helt samfunn. Dersom vi er ute og reiser kjenner vi for eksempel sterkt hvordan andre kulturer kan virke på oss. 2) Hvis vi ønsker å forstå prestasjonene og de følelsene mennesker i organisasjonen har i forhold til dem, må vi ta organisasjonskulturen i betraktning. Schein framholder, med referanser til mange teoretikere, at organisasjonskulturen kan avgjøre hvor effektiv en organisasjon er, men stiller samtidig et spørsmål ved hvor gyldig påstanden er og hvordan den kan fortolkes. 3) Begrepet organisasjonskultur har vært misforstått og blandet med mange andre begrep. Begrep som klima, filosofi, ideologi, stil og hvordan folk blir ledet, trekkes fram. Dersom vi skal dra noen nytte av begrepet organisasjonskultur, må vi først bygge opp en felles referanseramme for analysen av det og benytte det på en hensiktsmessig måte (ibid.).

Enten vi tar perspektivet til organisasjonen sett i relasjon til sine omgivelser, enkeltmennesket som forsøker å trives i en organisasjon, eller en gruppe som forholder seg til hverandre, må vi før eller senere analysere de kulturelle kreftene som er involvert. Straks vi fratår organisasjonskultur som begrep dets mystikk og lærer oss å analysere dynamikken i begrepet, vil det være til enorm nytte i forståelsen av fenomener på både organisasjons- og individnivå (Schein, 1998).

2.1.3 Skolekultur

Jeg vil nå dreie oppmerksomheten inn mot skolen som organisasjon og ta kulturbegrepet videre herfra. Gunnar Berg (1999) framhever begrepet skolekultur som en nøkkelfaktor i skoleutviklingssammenheng. Han beskriver skolekultur som et usynlig regelsystem som på et uformelt plan styrer den administrative og den pedagogiske virksomheten i den enkelte skole. Han setter forståelse av skolen som organisasjon i perspektiv av skolen som institusjon og mener at skolens kulturer må forstås i sin historiske og samfunnsstrukturelle sammenheng. I motsetning til den tradisjonelle organisasjons- og ledelseslitteraturen framholder han at kulturene ved en skole ikke bare er et spørsmål om grupper og enkeltpersoner som virker

innen for den spesielle skolen. Didaktikk, læreplanteori og målrasjonell organisasjonsteori er bærende elementer i Bergs perspektiv på skoleutvikling (ibid.).

Det kan være flere skolekulturer i en og samme skole. Ulike skoler kan ha ulike kulturer. En forklaring på dette kan være at ulike skoleslag har ulike historiske tradisjoner. En annen påvirkningsfaktor kan være de ansattes ulike utdanningsbakgrunn. I en kombinert videregående skole kan vi for eksempel ha en kultur satt av adjunkter og lektorer med studiespesialiserende utdanningsprogram som sin hovedarena, en annen innenfor de yrkesfaglige studieprogrammene der vi oftere møter en kultur satt av tradisjoner fra yrker utenfor læreryrket, mens vi kan ha en tredje kultur satt av de øvrige ansattes yrkestradisjoner. Til tross for at en skole kan ha flere kulturer vil det ofte være en som er mer dominerende enn de andre på skolens innhold og form. De som representerer denne dominerende kulturen er ofte uformelle ledere og skolens reelle makthavere (ibid.).

Berg bruker begrepet styringsobjektet: Han snakker om skolen som institusjon og skolen som organisasjon. Berg peker på at organisasjoner generelt sett kan beskrives som sammenslutninger som mennesker handler gjennom og institusjoner som de fastlagte normene eller handlingsbetingelsene de da har å følge. Videre understrekes at en organisasjon kan betraktes som et verktøy eller instrument til gjennomføring av et bestemt arbeid. Følgelig, sies det videre, kan en organisasjon beskrives både ut fra sitt innhold og sin form. Dersom vi tar tak i skolen som organisasjon og betrakter denne i innholdsmessig betydning ser vi at det fokuseres på mål og virksomhetsplaner, organisasjonskulturer og så videre, ved den enkelte skole. Dersom vi betrakter skoleorganisasjonens form ser vi for oss det administrative apparatet som timeplaner, fag- og timefordeling, prinsipper for ressurstildeling og så videre. Dersom vi betrakter skolen som institusjon i innholdsmessig betydning må blikket rettes mot den eller de verdibaser som ligger til grunn for skolens eksistens. I vid forstand snakker vi her om det nasjonale utdanningssystemets eksistens. Når vi snakker om skoleinstitusjonen som form ser vi for oss utdanningssystemets tekniske og og formelle oppbygging (Berg, 1999).

Skolekulturer er abstrakte og vanskelige å gripe tak i. Det kan se ut til at det eksisterer en forbindelse mellom ulike kulturbegreper, og som har berøringspunkter med de verdibasene som er etablert i institusjonen. Det betyr at dersom begrepet verdibase kan kobles til skolens institusjonelle nivå, kan begrepet kultur kobles til skolens organisasjonsnivå. Det betyr videre at skolens eksisterende organisasjonskultur vil ha et historisk og samfunnstrukturelt grunnlag

i den institusjonaliserte verdibasen (ibid.). Videre sammenlignes skolekultur metaforisk med en frukt med en indre kjerne, fruktkjøtt og ytre skall. Denne metaforen brukes videre, og Berg (1999) drøfter videre i fire nivåer. Det første nivået betegnes som ”den pedagogiske arven”. Det viser til at dagens skole må ses i en historisk sammenheng. Dette nivået representerer kjernen i fruktmetaforen og slik jeg forstår det pekes det her på utviklingshistorien for pedagogikk. Nivå to, fruktkjøttet, dreier seg om verdigrunnlaget som uttrykkes i lærernes ulike profesjonalitet. Her snakker vi om det faktiske handlingsrommet for lærerne som yrkesgruppe, mulighetene som ligger til egne og selvstendige beslutninger og handlinger. Nivå tre og fire, skallet, peker på de rådende organisasjonskulturene ved den enkelte skole og de tilhørende aktørberedskaper for skoleutvikling og skoleorganisatorisk læring. (Nivå tre betegnes som ”korpsånd”, mens nivå fire betegnes som ”aktørberedskap”). (ibid.).

Avslutningsvis i denne delen vil jeg fokusere på skolelederen og dennes rolle i skolen. Vi har offisielle forventninger som rettes mot skoleledere som yrkesgruppe (den virksomhetsansvarlige), og vi har det som kan kalles de reelle forventningene som stilles til skolelederen som administrator eller ”fremst blant likemenn”. Det er ikke klart at det er samsvar mellom disse to forventningsperspektivene. I følge Berg (1999) er dette et åpent (empirisk) spørsmål.

Det pekes på en usynlig kontrakt mellom lærerforventningene og de forventninger skoleledere selv har til sin yrkesrolle (forutsetter samsvar mellom disse): Skolelederen kontrollerer den løpende forvaltningen og administrasjonen, mens læreren kontrollerer undervisningens innhold og form. Som følge av dette følger en uskreven overenskomst; Forvaltning og administrasjon overlates til skolelederen forutsatt at han eller henne ikke blander seg inn i undervisningens innhold eller form (ibid.).

2.1.4 Organisasjonens hovedperspektiver

Noen teoretikere viser til at kulturen har to dimensjoner: Innhold og form, der innhold har i seg holdninger, normer, verdier, overbevisninger, vaner, antakelser, virkelighetsoppfattelser og måter å gjøre ting på, mens form går på samarbeidsformer og kvalitet på samarbeidet (Hargreaves 1996). Nyere litteratur (se Strand, 2007) peker på at vi i forståelsen av organisasjonskultur har oppmerksomheten på normer, verdier, relasjoner mellom mennesker og hvordan atferd og gjenstander fortolkes. Vi får ikke forståelse for organisasjonskultur ved å beskrive teknologi, strukturer og stillingsinstrukser. Dersom vi vil forstå kulturen må vi

finne ut hva organisasjonsmedlemmene legger i den. Strand (2007) peker videre på at begrepet organisasjonskultur oppfattes på forskjellige måter, både blant teoretiske forfattere og blant praktikere. Dette gjør at det finnes en rekke delvis forskjellige definisjoner av begrepet kultur generelt, som vil ha betydning for hvordan begrepet organisasjonskultur bestemmes. En enkel måte å forklare begrepet organisasjonskultur på som trekkes fram er; ”måten vi alltid har gjort ting på her”. (ibid, s. 185). Med tanke på ovenstående, kan det være naturlig å se på organisasjonens grunnsyn eller hovedperspektiver. Jeg vil her trekke inn Bolman og Deals fire hovedperspektiv på organisasjoner (Bolman og Deal, 2004).

I det strukturelle perspektiv har den formelle organisasjonsstrukturen hovedfokus. Menneskene i organisasjonen teller selvfølgelig også, men hovedfokus ligger til det strukturelle. Det kan være aktuelt å reorganisere strukturer. Da settes fokus blant annet på roller (arbeidsoppgaver) og ansvarsfordeling. Sentrale spørsmål når man tar på seg briller med strukturelt perspektiv: Hvordan er ansvar fordelt, hvem er menneskene gjensidig avhengig av, hvordan er oppgaver og funksjoner fordelt, hva er karakteristisk for målene som organisasjonen har og hvor avhengig er organisasjonen av omgivelsene? Når man stiller disse spørsmålene med et strukturelt perspektiv kan man blant annet avdekke problemer som: Overlapping (flere gjør det samme), hull (enkeltpersoner/ grupper ikke ansvarliggjort, risikerer at viktige oppgaver ikke blir løst), enkelte har for lite å gjøre (mangler utfordringer), andre har for mye å gjøre, unødvendig mye tid går med til samordning, utpreget autonomi (enkelte arbeider på egen hånd, føler lite samhørighet og koordinering av oppgaver), for mange møter (koordineringsbehovet stort), for mange regler (folk/ organisasjonen mister oversikten), diffus ledelse (uklarhet om hvem som har ledelsen på de enkelte oppgaver, kan skape konflikter), for løs eller for fast struktur (begge deler kan oppleves problematisk, dra i alle retninger – for lite fleksibilitet), mistilpassning mellom struktur og funksjon (tilpasset teknologi?), mistilpassing mellom struktur og omgivelser (skolen utgått på dato fordi vi ikke henger med i utviklingen i omgivelsene?). Utfra dette perspektivet kan man si at organisasjonen er rasjonell, eller fornuftsbasert (ibid.).

Det politiske perspektivet ser, i motsetning til det strukturelle, på organisasjonen som en arena der det kjempes om makt. Det kjempes hele tiden om knappe ressurser, og det produseres vinnere/ tapere. Konflikter er en naturlig del av denne organisasjonens liv. Det pågår kontinuerlig prosesser i form av forhandlinger, kjøpslåing om posisjoner, etc mellom grupperinger og enkeltpersoner. Maktbegrepet sentralt, og kjennetegnes ved et noe kynisk

menneskesyn. Spørsmål som kan stilles: Hvem har innflytelse, hvem bestemmer hva, hvordan løser vi problemer, er det et mønster i hvem som er vinnere og tapere og hvordan foregår fordelingen av ressurser og arbeidsoppgaver? (ibid.).

Det humanistiske perspektivet har fokus på hvilke behov folk har. Organisasjonen med briller for det humanistiske perspektivet, har fokus på hvordan organisasjonen kan tilpasses for å dekke menneskenes behov, og ikke motsatt. Motivasjon blir et sentralt begrep. Etter min vurdering kan man kort si; En motivert medarbeider vil sannsynligvis arbeide bedre/ mer effektivt for organisasjonen, slik at resultatet blir minst like bra som ellers. Sentrale spørsmål for organisasjonen: Hvordan er samarbeidsforholdene, hvordan er klimaet i organisasjonen, på hvilken måte løses konflikter, er ledelsen opptatt av menneskenes behov og hva snakkes det om (og hvem snakker med hvem)? (ibid.).

Med det symbolske perspektivet er organisasjonen preget av tolking av handlinger/ hendelser. Ofte er organisasjonen preget av flertydighet og usikkerhet. Dette fører til at analyse og problemløsning blir tilnærmet umuliggjort og beslutningstaking en komplisert affære. Organisasjonen er preget av at det skapes symboler, eller spesielle ”seremonier”, for å forklare sammenhenger. Det blir av Bolman og Deal sagt at det symbolske perspektivet passer godt for organisasjoner med uklare målsettinger. Vil dette si at skolen er en slik arena? Sentrale spørsmålsstillinger: Hvem har makt, hva betyr suksess, tok vi en beslutning i dag (eller gjorde vi det ikke) og hvilke mål har vi? (Bolman og Deal, 2004).

Disse fire hovedperspektivene til Bolman og Deal (2004), de strukturelle, politiske, humanistiske og symbolske perspektivene, danner et utgangspunkt for utformingen av intervjuguiden. For å tilpasse de nevnte perspektivene til den norske konteksten er deler av artikkelen til Haug og Bachmann i Norsk Pedagogisk Tidsskrift 4/2007 lagt til grunn. Haug og Backmann viser her til at forskningen i lang tid har lagt vekt på at manglende resultater i norsk skole var et resultat av dårlige rammer, underforstått at den strukturelle kvaliteten var lav. Forfatterne viser til en rammefaktorteoretisk tenkning som bygger på Lundgren 1984 (”Rammefaktorteorins” historia). Med bakgrunn i en slik tilnærming mener Haug og Backmann at de statlige regulerende faktorer som økonomi, juss, ideologi (skolepolitisk) bidrar til å utvikle en fjerde rammefaktor; skolens handlingsrom.

I denne oppgaven vil teorigrunnlaget til Bolmann og Deal (2004), som er supplert og tilpasset den norske konteksten gjennom de statlige regulerende faktorer (Haug og Backmann, 2007), danne utgangspunkt for å kartlegge hvordan skoleledere bruker økonomi, juss, ideologi og skolens handlingsrom til å bedre sammenhengen i grunnopplæringa.

2.1.5 Oppsummering

Kunnskapsløftet legger opp til og har et klart fokus på endring og skoleutvikling. Det pekes på at riktig og tilstrekkelig kompetanse og et godt nasjonalt styringssystem er forutsetninger for skoleutvikling, men at dette alene ikke er nok. Endring krever også en vilje til kontinuerlig utvikling som kommer innenfra skolen selv (Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004)).

Samarbeid mellom lærere, erfaringsutveksling og nettverksbygging mellom skoler og samarbeid med hjem og med lokalt samfunnsliv og næringsliv, trekkes også fram som viktige forutsetninger for skoleutvikling (ibid.).

Enhver organisasjon har egne meningsmønstre, og det er viktig å vite noe om hvilke faktorer som ligger bak for dannelsen av dem. Da er det viktig å kjenne til teorier omkring utvikling av organisasjonskulturer. Jeg har spesielt trukket fram Edgar Schein (1998) med tanke på det generelle begrepet organisasjonskultur. Det som er spesielt viktig å merke seg fra Scheins tenking er fokus på nivådelingen av begrepet kultur. Det finnes både synlige og usynlige tegn på en organisasjons kultur. Vi må være bevisste på dette forholdet for å kunne forstå det som skjer i organisasjonen.

Gunnar Berg (1999) trekker fram begrepet skolekultur som en nøkkelfaktor i skoleutviklingssammenheng. Skolekultur skiller seg etter Bergs syn fra tradisjonell organisasjonskultur ved at skolen som organisasjon må forstås i perspektiv av skolen som institusjon, og skolens kulturer må forstås sin historiske og samfunnsstrukturelle sammenheng, og at de ikke bare er spørsmål om grupper og enkeltpersoner som virker innenfor den spesielle skolen. Didaktikk, læreplanteorier og målrasjonelle organisasjonsteorier er bærende elementer i Bergs perspektiv på skoleutvikling. Til forskjell fra Schein, som peker på at noe av organisasjonens kultur ligger i også synlige artifakter og produkter, mener Berg skolekultur er et usynlig regelsystem.

Bolman og Deal (2004) har gjennom sine fire hovedperspektiver koblet ulike teorier om og syn på organisasjoner sammen på en systematisk måte. De presenterer med sine ”briller” et strukturelt, et politisk, et humanistisk og et symbolsk perspektiv på organisasjoner, og viser til særpreg ved dem. Som tidligere nevnt vil disse hovedperspektivene, sammen med den rammefaktorteoretiske tenkinga Haug og Bachmann viser til, danne grunnlaget for arbeidet med utvikling av intervjuguiden.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre greie for mine valg når det gjelder bruk av metode. Jeg vil gjøre greie for hvordan jeg med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene har valgt å samle inn og bearbeide data. Jeg vil også forsøke å klargjøre mine forhåndsoppfatninger, og hvordan disse kan ha hatt innvirkning på mine tolkninger.

3.1 Valg av tilnæringsmåte

Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven, er jeg opptatt av utviklingen i den norske skolen gjennom den siste reformen, Kunnskapsløftet, og mener den setter fokus på sammenheng i grunnopplæringa på en tydelig måte. Jeg peker på Kunnskapsløftets klare føringer for en tettere kobling mellom ungdomstrinnet og den videregående opplæringa, og videre på mulige valg av programfag og valg av moduler fra videregående opplæring på ungdomstrinnet.

Gjennom denne oppgaven vil jeg forsøke å se på hvilke muligheter rektorer i grunnutdanninga har for å gjennomføre det jeg oppfatter som noen av intensjonene i Kunnskapsløftet. Overgangen mellom grunnskole og videregående skole har i seg mange spenninger, og jeg vil ha et spesielt fokus på skoleleders oppgaver og muligheter når utdanningssystemene restruktureres (Karlsen, 2002).

Overgangen fra grunnskolen til videregående skole er som tidligere vist temaet og vil bli belyst ut fra hovedproblemstillingen. Utgangspunktet mitt med de teoretiske perspektivene har først og fremst fokus på skoleledelse, skolelederrollen og reformarbeid i skolen, men forskningsspørsmålene vil kunne ta opp i seg elev-, foreldre-, lærer- og samfunnsperspektiver.

Med ovenstående som utgangspunkt, er det nærliggende å vurdere hvilken tilnæringsmåte og metode jeg skal velge. Kvalitative metoder søker dybde, og vektlegger i større grad betydning, mens kvantitative metoder i stor grad vektlegger utbredelse og antall.

Noen av de viktigste forskjellene, selv om de ikke er absolutte, kan oppsummeres på denne måten:

Kvantitative metoder:

- utbredelse og antall
- analyse av tallmateriale
- avstand til informanter
- relativt store utvalg

Kvalitative metoder:

- prosesser og meninger
- analyse av tekster
- nærhet til informanter
- små utvalg

Når jeg her sier at forskjellene ikke er absolutte, er det fordi det kan være relativt store variasjoner innenfor de to tilnærmingene. Figuren gir kanskje inntrykk av at det ikke eksisterer særlig overlapping, men i praksis kan dette godt være tilfelle (Thagaard, 2003).

Som tidligere nevnt har jeg ikke klart å finne mye litteratur om, eller forskning på overgangene mellom grunnskolen og den videregående opplæringa, og derfor vil det være nærliggende for meg å gå inn og studere overgangen som et fenomen. En slik fenomenologisk tilnærming tilsier at jeg må hente inn personer som står i problemstillingen til daglig, og intervju dem for å kunne ta del i, eller forstå denne siden av intervjupersonenes dagligliv, fra deres eget perspektiv (Kvale, 2001).

3.2 Instrumenter

Som resonnert ovenfor er jeg kommet til at studien har en kvalitativ tilnærming, et fenomenologisk perspektiv, og velger intervju som instrument (meg selv i relasjon til intervjuobjektet). Jeg får med dette fenomenologiske perspektivet fokus på intervjupersonenes livsverden. Jeg åpner for intervjupersonenes erfaringer, og vil i analysen forsøke å beskrive disse, fremheve presise beskrivelser. Jeg vil forsøke å se bort fra egne forhåndskunnskaper og søke å se etter beskrivelsenes sentrale betydninger (Kvale, 2001; Postholm, 2005).

I et slikt intervju er det flere aspekter som må en må ta hensyn til. Noen av disse kan være: Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er, slik Kvale (2001) beskriver det, å innhente beskrivelser fra intervjupersonenes ståsted. Dette gjelder spesielt med hensyn til tolkninger av meninger rundt fenomener som blir beskrevet.

- Intervjuet (kvalitativt) har som mål å innhente kvalitativ kunnskap. Det forsøker ikke å kvantifisere.

- Intervjuet (deskriptivt) forsøker å innhente åpne og nyanserte beskrivelser av bestemte, eller ulike, sider ved denne livsverden.
- Intervjuet (meningen) har som formål å tolke meningene intervjupersonene legger for dagen rundt det/ de presenterte tema. Intervjueren registrerer og tolker meningen med det som blir sagt, men også i kontekst med måten det blir sagt på.
- Intervjuet (fokus) fokuserer på bestemte tema, men er verken stramt strukturert i form av standardiserte spørsmål eller fullstendig uten styring. (Halvstrukturert)
- Intervjuet (prosessen) kan gi ny innsikt og bevissthet. Jeg kan derfor i løpet av intervjuet komme til å oppdage at intervjupersonen endrer sine egne oppfatninger, beskrivelser og tolkninger av et tema.
- Intervjuet (situasjonen) innhenter kunnskap som produseres gjennom den interpersonlige interaksjonen i intervjusituasjonen. Jeg i samspill med den intervjuede (ibid.).

Når jeg velger en kvalitativ tilnærming og et fenomenologisk perspektiv, og intervju som instrument, er det viktig å lage en god intervjuguide (se vedlegg 1: Intervjuguide). Flere av de aspektene jeg kommer inn på ovenfor peker i retning av at den intervjuede skal vite og føle at jeg er opptatt av hans eller hennes opplevelser av temaene som blir presentert.

Intervjuet vil derfor være halvstrukturert. Spørsmålene, og jeg som intervjuer, skal være åpen på de retninger og opplevelser som kommer fram i løpet av intervjuet, men samtidig ha klar skisse til struktur gjennom intervjuguiden når det gjelder tema og rekkefølge på disse. Jeg la derfor ned mye arbeide i utviklingen av intervjuguiden, og vurderte her både etiske problemstillinger i forbindelse med intervjuet, men også ulike typer intervjustørsmål. Jeg valgte ut en pilot i denne fasen, både for å kontrollere det arbeid som var gjort i intervjuguide så langt, men også for å trene meg selv på selve intervjusituasjonen. Kvale (2001) benevner noen kvalifikasjonskriterier for intervjueren. Selv om han videre sier at det ikke finnes noen absolutte krav for slike kvalifikasjoner, ønsket jeg å bruke pilotintervjuet til en kontroll av mine kvalifikasjoner. Jeg opplevde at intervjupersonen ga meg gode tilbakemeldinger til bruk i det videre arbeidet.

Det er viktig å tenke på sammenhengen i spørsmålsstillinger og intervjusituasjonen. Spørsmålene må være rimelig åpne i den forstand at de intervjuede må kunne komme med

ulike syn, få en sjanse til å vise sine holdninger. Og jeg må være bevisst på at disse meningene bare kan forstås i lys av den sammenhengen det jeg studerer er en del av. Jeg velger altså en hermeneutisk tilnærming.

Samtidig vil det være islett av kritisk teoritenking i dette arbeidet mitt. Med dette mener jeg at mine holdninger kan påvirke situasjonen og tolkningen av den i ettertid; eller som Thagaard (2003) kaller det ”trippelhermeneutikk”. Jeg har vært lokalpolitisk engasjert i en årrekke, og mine politiske preferanser kan innvirke på en slik måte.

3.3 Utvalg/ deltakere, prosedyre for ”trekking” av utvalg

For at intervjuene, og data og analyser fra disse, skal ha verdi i forhold til problemstillingen(e), må utvalget av informanter (intervjupersoner) komme fra noenlunde like skoler. De må ha omtrentlig samme forståelsesramme. Samtidig mener jeg at de må komme fra det geografisk/ geopolitisk samme område, for at sammenligninger og sammenstillinger kan brukes i analysen. Jeg har derfor valgt å intervju tre rektorer fra tre grunnskoler med 1-10 inndeling og tre rektorer fra tre videregående skoler, som samtidig er ”primæravtakerskoler” for grunnskolene som nevnt. Jeg kontaktet rektorene pr. telefon, og hadde en hyggelig samtale med alle i forkant av intervjuet. Samtlige var positive og stilte med en gang opp som intervjupersoner i studien.

Rektorene har naturlig nok forskjellig bakgrunn, men felles for dem alle er relativt lange tilsettingsforhold i skoleverket og som skoleledere. To av rektorene har også erfaring fra begge skoleslaga, som skoleledere. (Se 3.3.1., Rektorene jeg intervjuet.)

Jeg har forsøkt å få tak i rektorenes/ skoleledernes beskrivelser og vurderinger rundt sammenhengen i grunnopplæringa. Det som har vært viktig for meg i denne prosessen er at rektorene har kunnet komme med sine opplevelser og erfaringer. Det har vært deres meninger som det har vært viktig å ta del i og løfte fram. Videre har det vært viktig for meg å prøve å tolke det som har kommet fram ut i fra deres perspektiv, deres livsverden.

I den videre analysen, der enkeltes synspunkter eller direkte svar trekkes fram, vil disse bli kalt G1, G2 og G3 for grunnskolerektorenes del, mens rektorene fra videregående skoler vil bli benevnt V1, V2 og V3.

3.3.1 Rektorene jeg intervjuet

Rektor G1 er kvinne, har arbeidet i skoleverket siden 1981 og har vært skoleleder i 16 år. Relativt nytilsatt som rektor på den skolen hun er nå, og hun har lærerskole som bakgrunn. I tillegg har hun 20 vekttall i skoleutvikling i samt ”småvektall her og der”. Ved hennes skole, en barne- og ungdomsskole, er det 292 elever og 28 lærere tilsatt.

Rektor G2 har arbeidet i skoleverket siden 1968. Han har vært rektor de siste 15 åra og før dette en liten periode som inspektør. Han har lærerskole og grunnfag idrett som utdanningsbakgrunn. På skolen, som også er en kombinert barne- og ungdomsskole, er det ca 240 elever og 23-25 lærere.

Rektor G3 har vært i skoleverket siden 1970 og har arbeidet som skoleleder de siste 18 år. Han har 2-årig lærerskole, så grunnfag i fysikk og kjemi, hovedfag i pedagogikk og på toppen 20 vekttall IKT fra universitetet. På skolen er det 376 elever og ca 40 lærere. Dette er også en kombinert skole, men med en barnehage i tillegg.

Rektor V1 har vært i skoleverket i 39 år. De siste 34 som skoleleder. Han har vært rektor ved sin skole i 29 år. Han har ingeniørutdanning innen elektrofag som hovedutdanning. Det er 330 elever ved skolen og ca 60 pedagogisk tilsatte

Rektor V2 har vært i skoleverket i 29 år og har arbeidet som skoleleder i 17 av disse. Han er relativt nytilsatt rektor på sin skole og kommer fra tilsvarende posisjon i en barneskole. Han har lærerskole, noe IKT og skoleutvikling i tillegg til en del fag fra universitet i England. Det er ca 470 elever ved skolen og ca 60 pedagogisk tilsatte.

Rektor V3 starta i skoleverket i 1979. Han har et avbrekk i perioden fram til i dag der han var engasjert i kulturetaten i kommunen, ellers all erfaring fra skoleverket og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Han har erfaring som skoleleder fra 1995, innen PPT, grunnskolen og er relativt nytilsatt rektor i den videregående skolen. Han har allmennlærerutdanning, pedagogisk grunn- og mellomfag, samt deler av mastergraden i skoleledelse. Det er 194 plasser ved hans skole i dag og ca 28 pedagogisk tilsatte.

3.4 Beskrivelse av prosedyrer og gjennomføring

Intervjuene er gjennomført i perioden januar – mars i 2008. I denne perioden kom både skolenes vinterferie og påsken mellom det første og det siste intervjuet.

Etter utarbeidelsen av intervjuguide gjennomførte jeg et testintervju, en pilot, i desember 2007. Dette for å måle eller sjekke ut kvaliteten på det arbeidet som var lagt ned i forberedelsene og guiden. Jeg ønsket å finne ut om tema og spørsmålsstillinger sto i forhold til problemstillingene jeg har stilt meg. Jeg valgte til denne piloten en skoleleder i en av de allerede utvalgte skolene, og tilbakemeldingene jeg fikk gjennom dette testintervjuet ble brukt til finpussing av spørsmålsstillinger. Som forskningsinstrumentet, fikk jeg i tillegg god trening gjennom den erfaring testintervjuet ga meg (Kvale, 2001). Testintervjuet ga signal om at forarbeidet var noenlunde presist, og data som kom fram var så presise at det var interessant å kunne bruke de videre.

Alle intervjuene er tatt opp på tape. Til transkriberingsarbeidet valgte jeg å leie meg hjelp. De erfaringene jeg gjorde meg i forbindelse med piloten tilsa at dette ville være fordelaktig. Intervjuobjektene ble på forhånd gjort kjent med dette, og fikk transkribert materiale til gjennomsyn og godkjenning. Dette kalles ”Member checking” (Se nærmere omtale i kap. 3.5). Samtidig som intervjuene ble gjennomført, noterte jeg stikkord, bevegelser og andre ting jeg mente kunne ha betydning for analysen av de data som kom fram. Jeg har lest gjennom transkribert materiale samtidig som lydbåndene ble spilt, sammenstilt dette med mine notater underveis, og det er fullstendig samsvar mellom det som er tatt opp på tape og det som er nedskrevet, ord for ord – pause for pause (Postholm, 2005).

3.5 Troverdighet og bekreftbarhet

Når det gjelder validitet og reliabilitet, eller troverdighet og bekreftbarhet i kvalitativ forskning, er denne markant forskjellig fra kvantitativ forskning. Det er etter min mening naturlig at kvalitative studier prinsipielt sett blir subjektivt innrettet. Thagaard (2003) påpeker også at en forskningslogikk, der forskeren oppfattes som uavhengig i forhold til informanten, ikke er holdbar i studier der mennesker forholder seg til hverandre. Det er forskerens oppgave å argumentere for troverdighet, ved å redegjøre for hvordan data er innsamlet og bearbeidet i løpet av forskningsprosessen. Denne argumentasjonen skal så overbevise den kritiske leser om kvaliteten på forskningen, og dermed også verdien av analysen og resultatene.

Bekreftbarheten i dette innebærer at forskeren forholder seg kritisk til egne tolkninger, og at resultatene eventuelt kan bekreftes av annen forskning. Befring (2002) sier at reliabilitet dreier seg om sikkerheten i målinga. Validiteten sier noe om det som er ment å skulle måles faktisk måles. Ringdal (2001) sier reliabilitet dreier seg om pålitelighet, mens validiteten sier noe om gyldigheten.

May Britt Postholm (2005) peker på noen prosedyrer for å kvalitetssikre forskningsprosessen. Hun sier at forskeren i tillegg til å klargjøre sin subjektivitet kan ta i bruk følgende prosedyrer for å gjøre studien så grundig og troverdig som mulig: Lange opphold på forskningsfeltet, Triangulering (mange og ulike kilder, flere datainnsamlingsstrategier), "Member checking" (be forskningsdeltakerne si om de kjenner seg igjen i beskrivelser og tolkninger) og Avkrefte/bekreftende/uforutsette tilfeller.

I mitt arbeid har jeg forsøkt å ha et sterkt fokus på troverdighet og bekreftbarhet. Jeg kan strengt tatt ikke påberope meg lange opphold på forskningsfeltet, men ser at min erfaring som skoleleder gjennom de siste elleve åra kan ha betydning. Når det gjelder triangulering har jeg her forsøkt å bruke mange og ulike kilder og ulike teorier. Jeg har forsøkt å synliggjøre at flere bekrefter og understøtter hverandre. "Member checking" har jeg vært veldig bevisst på. Intervjuobjektene mine har alle fått transkribert materiale til gjennomsyn og kommentering, og flere er kontaktet underveis i arbeidet for utdyping og kontroll av tolkninger. Når det gjelder avkrefte/bekreftende/uforutsette tilfeller har jeg forsøkt å ha fokus på dette gjennom hele arbeidet, men er noe usikker på om dette kommer særlig sterkt til uttrykk i denne oppgaven.

3.6 Beskrivelse av dataanalysene

Jeg har forsøkt å innhente data fra intervjuobjektene livsverden, åpne og nyanserte beskrivelser av ulike sider ved denne. Denne deskriptive tilnærmingen vil kanskje avdekke mønster i svarene som kan brukes i analysen. Dette er en kreativ prosess, og for å finne underliggende grunnlag (bakgrunn for meninger og opplevelser) kan ikke intervjuguiden være for stram med sikte på tolkningsrom. Jeg vil poengtere at spørsmålene som ble satt opp i foreløpig intervjuguide, ble endret underveis i dette arbeidet. Sannsynligvis kan dette skje også i selve intervjusituasjonen, da prosessen som skjer her vil være styrende for utviklingen av intervjuet. Slik jeg ser det, vil tråden være å holde seg til tema (Kvale, 2001).

Når jeg skal tolke og analysere intervjuene, vil jeg forholde meg til flere teoretiske perspektiver.

- Gjennomgående vil skolelederperspektivet være fremtredende. Det er en overordnet målsetting at skolelederperspektivet går som en rød tråd gjennom arbeidet og alle analyser/ vurderinger/ tolkninger.
- Metodemessig vil utgangspunktet ligge i en empirisk, fenomenologisk tilnærming og analyse. Det er viktig å lese intervjupersonenes svar på en så uforutinntatt måte som mulig.
- Jeg tror det vil være riktig å sette fokus på skolekultur. Min forforståelse var slik at jeg tror det vil være vanskelig å komme unna begrepene organisasjonskultur og skolekultur og hvordan disse virker inn på læringsarbeidet og samarbeidsstrukturer.
- Dette fokus gjør det også naturlig å innta et mindre organisasjonspsykologisk perspektiv.
- Sist, men ikke minst, er det naturlig at jeg også tar et utdanningspolitisk perspektiv i studien (se også Kvale, 2001).

Spørsmål jeg stiller meg på dette stadiet i prosessen er: Hva kan jeg egentlig forvente meg av en slik fenomenologisk undersøkelse? Vil jeg kunne bruke resultatene på en slik måte at arbeidet kan ha overførbarhet til andre områder eller for andre?

I analysearbeidet har jeg benyttet det som i kvalitativ forskning benevnes som deskriptiv analyse. Deskriptive analyser defineres av Postholm (2005) til å omfatte analyseprosesser som strukturerer datamaterialet, altså gjør materialet oversiktelig, forståelig og rapportvennlig, mens man i en fenomenologisk analyse, som slik jeg forstår det er en del av den deskriptive, forsøker å klarlegge meninger, strukturer og essenser av det erfarte opplevde fenomenet. Analyse i kvalitativ forskning begynner med det første intervjuet, den første observasjonen og forskerens første blick på dokumenter. Datainnsamling og dataanalyse kan sies å være gjentatte og dynamiske prosesser (ibid.).

Jeg har videre benyttet meningsfortetting som utgangspunkt for analysen. Meningsfortetting medfører at lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt gjengis med få ord (Kvale 2001). Det pekes videre på at det i denne empiriske,

fenomenologiske analysen kan vises fem trinn. Først setter en seg inn intervjuene ved å lese dem, skaffe seg en følelse av helheten. Deretter bestemmer forskeren de meningsenhetene han/ hun mener å se. Tredje trinn består så i å uttrykke det eller de tema som dominerer disse meningsenhetene, på en så enkel og klar måte som mulig. Forskeren skal her forsøke å lese intervjupersonenes svar så uforutinntatt som mulig. Deretter skal uttalelsene tematiseres utfra intervjupersonens synsvinkel, slik forskeren tolker denne. I det fjerde trinnet skal meningsenheten undersøkes i ly av studiens spesifikke formål, før man i femte trinn tar for seg de viktigste emnene og binder dem sammen i et deskriptivt utsagn. Metoden går i korte trekk ut på at man fortetter de uttrykte meningene og etter hvert kommer fram til mer og mer grunnleggende betydninger (ibid.).

4 Resultatbeskrivelse eller dataanalyse

4.1 Analysemåte

Med en fenomenologisk tilnærming er fokus rettet mot intervjupersonenes livsverden og dette åpner for intervjupersonenes erfarte opplevelser (Kvale, 2001).

Jeg har tidligere beskrevet intervjuprosessen og intervjupersonenes hverdagsrammer. For å kunne bruke deres opplevelser var det viktig å sette intervjupersonene inn i tematikken på en grei og ordentlig måte. De innledende spørsmål i intervjusituasjonen var derfor formet med det formål å kunne ha de samme forståelsesrammer for de sentrale spørsmålsstillingene som fulgte (ibid.).

I analysen forsøker jeg å beskrive disse erfarte opplevelsene og fremheve presise beskrivelser. Jeg vil forsøke å se bort fra egne forhåndskunnskaper og søke å se etter beskrivelsenes sentrale betydninger (Postholm, 2005).

4.2 Presentasjon av empiri

Empirien vil bli presentert under kategorier eller meningsenheter. Disse er kommet fram som et resultat av problemstillingen og de to forskningsspørsmålene, den teoretiske fordypningen som jeg har vist til i kapittel 2, samt den fortetting som er gjort av det empiriske materialet. Meningsenhetene kan være benevnt som direkte spørsmål eller tema fra intervjuguiden, eller fortettede uttalelser fra det empiriske materialet.

Hvordan opplever skoleledere samarbeidet mellom grunnskolen og videregående skoler når det gjelder å styrke sammenhengen i grunnopplæringa? Dette forskningsspørsmålet settes opp som hovedoverskrift for de første meningsenhetene og vil vise hva empirien sier om nåsituasjonen, og også litt om framtidsvyene som kommer fram i materialet.

Hvordan opplever skoleledere styrkinga av sammenheng i grunnopplæringa i Kunnskapsløftet? Dette forskningsspørsmålet anføres her som en hovedoverskrift for de øvrige meningsenhetene. Jeg vil her peke tilbake til den teoretiske fordypningen, der jeg

kommer inn på tenkingen til Bolman og Deal (2004) og den rammefaktorteoretiske tenkingen til Haug og Bachmann (2007). Meningsenhetene under denne hovedoverskriften vil derfor først presenteres med et generelt perspektiv. Deretter vil de bli delt opp, og være med et 1) Økonomiperspektiv, 2) Juridisk perspektiv, 3) Ideologisk (skolepolitisk) perspektiv og 4) Perspektiv av skolens handlingsrom (ibid.). Til sist vil jeg komme inn på hvordan skolelederne ser for seg sin rolle eller sitt bidrag i videre utvikling av skolen.

Det vil i dette analysearbeidet være klart at jeg sammenligner svar for de to rektorgruppene. Der det utkrystalliserer seg nyanser eller uenigheter i det empiriske materialet, mellom rektorene på de ulike nivående (grunnskolektor vs. rektor fra videregående skole), vil jeg forsøke å belyse dette eller innta et komparativt perspektiv.

4.2.1 Hvordan opplever skoleledere samarbeidet mellom grunnskolen og videregående skoler når det gjelder å styrke sammenhengen i grunnopplæringa?

I intervjusituasjonen ble det stilt spørsmål som gikk på samarbeid mellom grunnskoler og videregående skoler, men også spørsmål som tar for seg samarbeid mellom skoler på samme nivå (se vedlagte intervjuguide). I denne presentasjonen av empirien vil jeg forsøke å skille litt mellom spørsmålene. Jeg forsøker også i denne presentasjonen å skille på nåsituasjon og hva rektorene kan se for seg i framtida.

4.2.1.1 ”[...] vi ôg er for mye individualister [...]”

Dette utsagnet kommer fra rektor G2 når det gjelder samarbeid på eget nivå. Samtlige rektorer for grunnskolene peker på godt etablerte samarbeid mellom grunnskolene i distriktet. Dette gjelder i størst grad på overordnet nivå (rektor-/ inspektørnivå) men også for rådgivere. Det pekes på forskjeller når det gjelder samarbeid internt i egen kommune og når det gjelder samarbeid mellom kommuner. Internt eksisterer det også faggruppesamarbeid, mens det mellom kommunene ikke er så lett. ”[...] dess lenger ut du kommer dess sjeldnere [...] sier rektor G1.

Rektorene fra videregående skole forteller på samme måte om noe samarbeid på eget nivå. Utsagn som; ”[...] kulturelle forskjeller og geografisk avstand [...]” kommer som forklaring fra V1. Samtlige rektorer kommer inn på begrepet kultur, og forteller at det er mange kulturer

som eksisterer i skolen. De viser videre til at det kan være mange og ulike agendaer ved skolene, og de mener dette er en av hovedgrunnene til manglende samarbeid.

4.2.1.2 ”[...] det var laget en plan [...]”.

Dette utsagnet kommer fra G2, som følger opp med ” [...] den syns jeg faktisk ble ganske god [...]”. Dette utsagnet dekker både det øvrige rektorer fra grunnskolen sier og det rektorene fra videregående skole uttrykker, når det gjelder samarbeid mellom nettopp grunnskoler og videregående skoler. Felles for alle uttalelsene er at de her peker på samarbeid på overordnet nivå, og på at det var etablert et felles skolelederforum for diskusjon om felles utfordringer som kunne komme med Kunnskapsløftet. Flere påpeker at det er lenge siden det var møte i dette fora, og signaliserer at det kanskje kunne vært tatt opp igjen. G3 uttaler: ” [...] i stedet for praktisk samarbeid er kanskje felles forum riktig vei [...]”. Planen det pekes på innledningsvis ble utarbeidet i et rådgiverforum, og i ettertid vedtatt som felles læreplan for programfag til valg i sju kommuner.

4.2.1.3 ”[...] to forskjellige planeter [...]”.

Åpningsutsagnet kommer fra G1 når spørsmålsstillingen går på muligheter for samarbeid framover, og G1 legger til; ”Mye å lære av hverandre”. Flere av rektorene følger opp ”forskjellig planet-tenkinga”, og peker på skolelederforum som riktig vei å gå. V2 sier: ” [...] der vi har hatt noen felles tema og sett på felles utfordringer i regionen [...]”. Rektor V3 går ett skritt lenger og snakker om sambruk av kompetanse: ”[...] kanskje kan en sågar, kanskje, ved fysisk nærhet ha en del sambruk av kompetanse [...]”. Samarbeid med andre aktører blir også løftet fram her. Spesielt blir foreldre og næringsliv nevnt. Rektorene mener vi er gode på samarbeid med næringslivet, men mindre flinke til å bruke foreldre som en ressurs i læringsarbeidet.

4.2.1.4 ”[...] gode formål konkurrerer [...]”.

Tidspress og kompleksitet i samfunnet (stadig økende konkurranse om oppmerksomhet) dras fram som hindringer for utvikling av samarbeid mellom skoler i grunnopplæringa. G1 uttaler: ”[...] Tida... Gode formål konkurrerer [...]”, og flere rektorer påpeker det samme.

Andre holder fram kultur som begrensende faktor. ”[...] forskjellige kulturer kan være problematisk, men bare før en blir kjent [...]” (G3). G3 er her inne på noe som flere nevner. ”[...] og det du ikke vet om, det har du angst for [...]” (V2). Flere påpeker at det er for liten kunnskap om hverandre. Rigide timeplaner og arbeidstidsavtaler for lærere nevnes også som hindringer.

4.2.1.5 Oppsummering

Når rektorene tar utgangspunkt i *sine skoler relatert til sine omgivelser*, opplever de at de har nok med seg selv og sin enhet. Det kan forekomme samarbeid mellom grunnskoler i en kommune, men det blir straks vanskeligere når man beveger seg utenfor sine nærmeste omgivelser. På overordnet nivå, når skolelederne som gruppe forholder seg til hverandre, eksisterer det et godt samarbeid mellom grunnskolene i distriktet. Slikt samarbeid kan også forekomme i videregående skoler, men her i langt mindre utstrekning enn for grunnskolen.

Rektorene i de videregående skolene forteller om sterke (kulturelle) krefter som virker gjennom skjulte agendaer, skapt av konkurransesituasjonen som de oppfatter at de står i. Rektorenes opplevelser av samarbeid innebærer å forstå *fenomener på både organisasjons- og individnivå*.

Når det gjelder spørsmålet om muligheter for samarbeid framover framholdes *det strukturelle perspektivet* ved at de ser behovet for å *reorganisere strukturer* gjennom å gjenopprette skolelederforum. Skoleslaga beskrives som ”to forskjellige planeter” men det framholdes at det er mye å lære av hverandre. Det vil kanskje være mulig å få til sambruk av kompetanse også, kommer en av rektorene (V3) inn på. Det oppleves som viktig å møtes med diskusjon rundt felles tema og utfordringer. På spørsmål om samarbeid nevner rektorene samarbeid med næringslivet, som de mener skolene er gode på, samt samarbeid med foreldre (som de mener de er mindre gode på).

Begrepet kultur er et sentralt og gjennomgående tema i intervjuene med rektorene, og blir nevnt av samtlige. Det at skolene har ulike kulturer blir trukket fram som begrensende faktor for samarbeid. Mangel på kunnskap om hverandre (og hverandres kulturer?) trekkes også fram. Strukturelle perspektiver som tidspress, rigide timeplaner og arbeidstidsavtaler for lærere nevnes. Men også den generelle samfunnsutviklingen løftes fram.

4.2.2 Hvordan opplever skoleledere styrkinga av sammenheng i grunnopplæringa

4.2.2.1 ”[...] det er en betydelig overgang [...]”

”Det er en betydelig overgang i fra ungdomsskole til videregående”! Etter flere gjennomganger av det empiriske materialet jeg har samlet inn, er det nærliggende for meg å starte med dette utsagnet. Rektor V3, som har erfaring fra begge skoleslaga, er klar på en oppdagelse han fikk etter at han startet som rektor i den videregående skolen, eller som han sier det selv; ”[...] da har det blitt enda klarere for meg at det er en betydelig overgang i fra ungdomsskole til videregående. Og for mange så oppleves den overgangen veldig hard [...]” (V3). Rektor V3 hadde reflektert over dette også som leder i grunnskolen, men ble ikke helt klar over rekkevidden før han endret ståsted og så det som rektor i videregående skole. Det er interessant å se følgende utsagn: ”[...] jeg synes ikke vi har kommet i gang med det [...] overgangsproblematikk har aldri vært løftet fram som noen hovedsatsing [...]” (G1), ”[...] jeg syns ikke vi har greid å gi det et innhold foreløpig [...]” (G2) og ”[...] den har vel ikke kommet så særlig langt [...]” (V1).

Så godt som alle rektorene er inne på at det ikke er satt tilstrekkelig fokus på overgangene. De mener skolen ikke har kommet i gang med arbeidet, når det gjelder arbeid med sammenheng i grunnopplæringa. Det er for dårlig kontakt mellom trinnene blir det påpekt. Rektorene opplever at lærerne snakker for lite sammen. Påpekningen kommer ikke bare med hensyn på overgangen mellom skoleslaga, men også internt mellom trinn på den enkelte skole. Dette gjelder både for grunnskolen og den videregående skolen.

4.2.2.2 ”[...] det er jo ikke noe som er øremerket overganger [...]”

”[...] at de har kommet med noen økonomiske insentiver for å styrke overgangen, det ser ikke jeg i praksis [...]” (G1). Både overskriften til denne meningsenheten og innledningen her er uttalelser fra rektor G1. De øvrige grunnskolerektorene slutter seg til meningsinnholdet i dette. De uttrykker også at de har hatt forventninger når det gjelder økonomi; ”[...] det skapes store forventninger og så blir vi litt skuffet [...]”, uttaler G2.

I praksis betyr dette at grunnskolerektorene opplever at de har tilstrekkelige økonomiske ressurser til å drive skolene sine, men at de ikke har all verden til å bruke på overgangsproblematikk.

Rektor V1 hadde følgende syn på saken: ” [...] økonomi kan være et hinder [...]”. V1 peker her på det samme som grunnskolerektorene. Det er ikke spesielle midler avsatt til drift utover kjernevirksomheten, og når man kommer inn i andres ”sfærer” og begynner å diskutere betaling for tjenester, da kan økonomi bli et hinder. Rektorene på videregående skole er også opptatt av det de mener er for dårlig økonomi med tanke på overgangene, men samtidig ser de at den økonomiske friheten er større i videregående skole enn den er i grunnskolen.

4.2.2.3 ” [...] dokumentasjon [...]”

” [...] så har jeg ikke oversikt over at det skulle være noen hindringer på juss som vi ikke visste før [...]” (V1). Når en regulerende faktor som det juridiske blir trukket fram, opplever jeg at det kommer lite tilbake i intervjusituasjonen. Det virker ikke som om rektorene har reflektert mye rundt dette temaet, men de påpeker to faktorer: Det første har jeg vist til i åpningsutsagnet under denne meningsenheten. Det øvrige kan vises i følgende utsagn: ” [...] skolelederjobben og lærerjobben har blitt byråkratisert [...] du skal dokumentere opp og i mente [...]” (V3). Det er bare en av rektorene som kommer inn på hvordan dette kan brukes i utviklingssammenheng. Etter å ha vært inne i en periode der dokumentasjon etter hans syn holdt på å ta knekken på skolelederen, har vi nå fått hjelpemidler som kan gjøre det enklere å dokumentere ting. ” [...] sette det i system, det er ei utfordring [...] kan være med og gi utvikling[...].” (G2).

4.2.2.4 ” [...] blå regjering satte i gang [...]”

Ideologi og skolepolitikk fenger rektorene i intervjusituasjonen. Rektorene er nesten ustoppelige på dette punktet, og de todeler sine svar; en del innrettet mot sentrale styringsorganer og –dokumenter, den andre med et lokalt perspektiv. ” [...] ikke noe brudd med den ideologien som har vært i skolepolitikken [...]” (V1). ” [...] ikke er store forskjeller [...] SV-kunnskapsminister eller en Høyre-kunnskapsminister [...]” (V3). Rektorene signaliserer at de er overrasket over det de oppfatter som den manglende praktiske forskjellen i ideologi mellom de ulike politiske ledelser.

Noe de er enig om er det en av dem kaller sentralisering av kunnskapspolitikken. Det kan oppsummeres i følgende utsagn: ” [...] bakenforliggende motiv og effektivisering og kontroll [...]” (V3).

En av rektorene skiller seg for øvrig ut. G2 sier: ” [...] vi har ingen fellesreferanser [...]”, og vedkommende sikter til manglende eller reduserte fellesoppfatninger og fellesskapsløsninger i storsamfunnet. Han mener dette er et problem.

Det lokale perspektivet vil jeg komme tilbake til også under handlingsrom (4.2.2.5), men det er viktige betraktninger her under kategorien ideologi. ” [...] før var det fasit på alt, nå er det ikke fasit på noe [...]” (G2). Vi må selv lage fasitene. Temaet her er metodefriheten som ligger i dagens læreplanverk. ” [...] skolen får større betydning [...]”, sier G3. ” [...] det blir mindre tid til det didaktiske møtet [...]”, sier V3.

4.2.2.5 ” [...] et handlingsrom vi bare er i starten av å utnytte [...]”

Rektorene er enige om at handlingsrommet alltid har vært stort. ” [...] kunnskapsløftet var ei absolutt styrking [...]”, sier G2, og følger opp med å påpeke at skolen har fått tilbake et ansvar som ” [...] var tatt fra oss på en måte eller vi fraskrev oss [...]”. G3 mener handlingsrommet er blitt større. Rektor V1 påpeker sitt syn på Kunnskapsløftet som reform og viser til at handlingsrommet er blitt større for både skoleeier, den enkelte skole og den enkelte lærer. De gamle læreplanene blir trukket fram som en hindring. ” [...] så detaljert som de gamle læreplanene var [...]”

4.2.2.6 ” [...] dæ, det er et stort spørsmål! [...]”

Hvordan opplever skolelederne at de kan bidra i den videre utviklingen av sine skoler og kommuner i tråd med Kunnskapsløftet? ” [...] som leder må jeg skape arenaene og møteplassene [...]” (G1). Både utgangsutsagnet og dette siste er utsagn fra G1, og hun får støtte fra de øvrige rektorene.

En rektor (G2) påpeker at hans rolle er å bidra til å gjenskape ” [...] respekten og tilliten [...]”. Han mener dette er grunnleggende. Han peker videre på kunnskap om skoleledelse som

et sentralt tema (red. anm.: og mener dette er interessant for meg.): ” [...] den skolelederutdanninga som nå holder på å komme i gang [...] den kan være veldig viktig[...]” (G2).

G3 påpeker som flere at: ” [...] det må tas en diskusjon på arbeidstidsbestemmelser [...]”. V1 mener det viktigste må være å motivere lærerne til å ta i bruk handlingsrommet. Rektorene ser for seg at deres rolle i den framtidige skolen er å legge gode rammebetingelser for dem som skal gjøre den daglige jobben.

4.2.2.7 Oppsummering

Rektorene opplever klart et sterkere fokus fra departementet på sammenheng i grunnopplæringa. De ser at overgangsproblematikk, og kanskje spesielt overgangen mellom grunnskolen og den videregående skolen, er viktig. De sier samtidig at de ikke har kommet særlig godt i gang med denne styrkingen i sammenhengstenking. Utfordringen påpekes også å gjelde interne overganger i egen skole, mellom de ulike trinn. Rektorene trekker fram de *formelle organisasjonsstrukturer*, og en rektor spør om det kan være aktuelt å *reorganisere strukturene*.

Økonomi kan være et sentralt tema. Skoleutvikling vil kunne kreve økonomiske rammer, og det er det ikke alle som tar innover seg, er rektorenes inntrykk. Men det virker ikke som om dette er et avgjørende punkt. Det er ikke spesielle økonomiske midler avsatt til overganger, men det er mulig å prioritere. Det går fram at videregående skoler har større mulighet til slik prioritering enn grunnskolene. Rektorene forteller om sin kamp om knappe ressurser. Dette knyttes til det *politiske perspektivet* men også begrepet ”styringsobjektet”.

Rektorene erfarer ikke at Kunnskapsløftet kommer med nye eller vanskeligere juridiske utfordringer. Det som imidlertid påpekes er opplevelsen av de sterkere kravene som stilles til dokumentasjon i skolen. Rektorene nevner det *strukturelle perspektiv* og til en viss grad det *politiske perspektiv* når de hevder at både skolelederrollen og lærerrollen er blitt mer byråkratisert.

Rektorene opplever ikke at Kunnskapsløftet medfører store praktiske forskjeller på *politisk styring* av skolen, selv om det er ulike politiske partier og retninger i førerstolen. Det

strukturelle og det politiske perspektiv blir tydelig når det stilles spørsmål ved om myndighetene har bakenforliggende motiver. Rektorene opplever økt fokus på nasjonale prøver og eksamen som måleinstrument. Selv om det legges opp til større lokal metodefrihet virker det som om kunnskapspolitikken sentraliseres.

Handlingsrommet trekkes fram som større etter innføringen av Kunnskapsløftet, men rektorene påpeker at dette alltid har vært stort. Det er blitt større for både skoleeier, den enkelte skole og den enkelte lærer.

Det virker som rektorene har et klart bilde på sin egen rolle i arbeid med videreutvikling av egne skoler og kommuner, i tråd med Kunnskapsløftet. Her trekker de fram rektors rolle til det å skape arenaer og møteplasser. De trekker fram det å gjenskepe respekt og tillit til skolen og læreren generelt. Rektorene kommer inn på det humanistiske og det symbolske perspektivet når de ser at de skal legge forholdene til rette for og skape gode rammebetingelser for de ansatte i skolen og motivere lærerne til å ta i bruk handlingsrommet. Videre pekes det på nødvendige diskusjoner på arbeidstidsbestemmelser.

Rektorene er opptatt av rammefaktorer (både indre og ytre rammefaktorer) som påvirker deres skole, og utviklingen av denne. Rektorene argumenterer spesielt med utgangspunkt i de ytre, men at det også var satt litt fokus på egne (indre) rammefaktorer. Jeg opplever at rektorene definerer indre faktorer til å være det de har mulighet til å endre på, mens de med ytre faktorer snakker om forhold gitt av andre. Eksempel på ytre rammefaktorer kan være læreplaner, mens eksempel på indre faktorer kan være metodebruk.

5 Drøfting og oppsummeringer

5.1 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte de funnene jeg har trukket fram fra det empiriske materialet, og se dette i sammenheng med det teoretiske grunnlaget jeg har vist i kapittel 2. Strukturen i dette kapitlet bygger på forskningsspørsmålene jeg presenterte i kapittel 1.3. Jeg vil i denne drøftinga ta utgangspunkt i meningsenhetene presentert i kapittel 4. Jeg vil bruke oppsummeringene som er lagt fram under hvert av forskningsspørsmålene, trekke fram ytterligere fortettinger fra meningsenhetene og underlegge de en teoretisk drøfting. Avslutningsvis vil jeg forsøke å summere opp i forhold til hovedproblemstillingen: Kan jeg mene noe om hvordan skoleledere opplever sammenhengen i grunnopplæringa?

5.1.1. Hvordan opplever skoleledere samarbeidet mellom grunnskolen og videregående skoler når det gjelder å styrke sammenhengen i grunnopplæringa?

I denne del en av drøftingen vil jeg ta utgangspunkt i det innsamlede materialet og de fortettinger jeg har gjort i oppsummeringen til kapittel 4.2.1 (se spesielt 4.2.1.5). Dette blir deretter forsøkt drøftet opp mot utvalgt teori. Sentrale teoretikere i denne første delen vil være Schein (1998) og Berg (1999), men jeg vil også trekke inn Bolman og Deal (2004). Jeg søker støtte i alle disse teoriene i drøftingene.

Begrepet kultur og de kulturelle krefter som virker, er et sentralt og gjennomgående tema for det empiriske materialet som er samlet inn gjennom intervjuene. Under meningsenheten i 4.2.1.1., ”[...] vi ôg er for mye individualister [...]”, kommer jeg inn på de eksisterende samarbeidsrelasjoner som rektorene forteller eksisterer i dag. Det nevnes et bestående samarbeid med skoler på samme nivå. For grunnskolen gjelder at innen kommunen inkluderer samarbeidet også lærere, mens samarbeidet skjer på et mer overordnet nivå når samarbeidet utvides utover kommunegrensene.

For videregående skole blir konteksten noe annerledes da ingen av disse ligger i samme kommune, og skolene oppfatter hverandre som ”konkurrenter” i felles inntaksområde om de samme elevene. Rektorene for de videregående skolene forteller også om en viss grad av samarbeid. Det som imidlertid trer tydelig fram i intervjuene, er rektorenes fokus på

utfordringer og problemer i forsøk på samarbeid med andre. Både rektorene fra grunnskolen og rektorene fra videregående skole har slikt fokus, og det gjelder både samarbeid på samme nivå og samarbeid mellom grunnskoler og videregående skoler.

Bolman og Deal og deres strukturelle perspektiv (se kap 2.1.4.) peker på at det kan være aktuelt å reorganisere strukturer. Det kan være riktig å løfte blikket og stille de spørsmålene som trekkes fram som sentrale i dette perspektivet. Det kan blant annet være sentralt å få avklart hvor avhengig organisasjonen er av omgivelsene, og hvem som har ansvaret for at eventuelt samarbeid skjer. Et spørsmål jeg stiller meg er da hvorvidt Kunnskapsløftet kan representere denne reorganiseringen av strukturer, og om det er gitt tilstrekkelig med verktøy for å komme i mål. Flere rektorer opplever at departementet gjennom Kunnskapsløftet gir signal om at samarbeid er viktig og at handlingsrommet for å gjøre noe med samarbeidet er tilstede. De samme rektorene opplever samtidig det en av dem kaller ”konkurransen om de gode formål”, og forteller at de har prioritert andre områder tidligere. Bruk av tid og geografisk avstand trekkes fram som begrensende faktorer.

Jeg opplever at rektorene også er engasjert i de muligheter som ligger i samarbeid, men dette nevnes i bisetninger, før de går over i begrensningstenking igjen. ”vi ôg er for mye individualister”, sies det i meningsenhetens overskrift. Det ligger et signal i dette utsagnet som det er vanskelig å komme unna: ..vi ôg...! Denne rektoren forteller at han synes de andre er for opptatt av seg selv, og slenger på at dette kanskje gjelder for han også. De har nok med seg selv og sine egne skoler. Når man stiller spørsmål som er sentrale for det strukturelle perspektiv (se kap 2.1.4.), kan man blant annet avdekke problemer som overlapping (flere gjør det samme), samordningsproblemer og utpreget autonomi (enkelte arbeider på egen hånd, føler lite samhørighet og koordinering av oppgaver). I intervju situasjonen opplevde jeg at en utpreget autonomi hos rektoren kan være det problem rektorene forteller om.

En annen av rektorene sier at forskjellige kulturer kan være problematiske for et samarbeid, ”men bare før man blir kjent med hverandre”. Han argumenterer med at man kan ha angst for det man ikke vet noe om. Flere av rektorene påpeker at de har for liten kunnskap om hverandre, og en opplever at det kan være at medlemmer av organisasjonen til og med kan være redd de andre. Jeg er litt usikker på hva rektorene legger i dette, men tolker det dit hen at til tross for at de har god innsikt i eget skoleslag, mangler det en del på innsikt i andre nivå. Dette berører det formelle innholdet i skoleslaget eller nivået, men det meste går på de

kulturene som rår på den enkelte skole. Mine egne erfaringer fra samarbeid med andre skoler, både grunnskoler og andre videregående skoler stemmer overens med dette. Slik jeg forstår fenomenet dreier det seg om usikkerhet om egen, eller de andres, kompetanse. Jeg opplever at kolleger (andre lærere eller skoleledere) blir redde for å dumme seg ut ved ikke å vite det samme som meg eller de andre vi kommuniserer med. For noen kan det etter mine erfaringer også dreie seg om følelser omkring egen ”overlegen” kompetanse, som man føler blir truet av personer med ”underlegen” kompetanse, dersom de andre har ”bedre” resultater. Det kan være at den dominerende kulturen føler seg truet (se kap. 2.1.3).

Vi må før eller senere analysere de kulturelle kreftene som er involvert, sier Schein (1998). Dette gjelder enten vi tar perspektivet til organisasjonen sett i relasjon til sine omgivelser, enkeltmennesket som forsøker å trives i organisasjonen, eller en gruppe som forholder seg til hverandre. Straks vi fratar organisasjonskultur som begrep dets mystikk, vil det være til enorm nytte i forståelsen av fenomener på både organisasjons- og individnivå (ibid.).

Rektoren som sier at forskjellige kulturer kan være problematiske før en blir kjent med hverandre, har med utgangspunkt i utdraget fra Schein (1998) et poeng. Det er imidlertid et spørsmål hvor enkelt det vil være å bli kjent med hverandre og hverandres kultur. Hvor godt kjenner vi vår egen kultur? Berg (1999) peker på at ulike skoler kan ha ulike kulturer, og at det i en og samme skole kan eksistere flere skolekulturer. Han peker på flere mulige årsaker til dette. En kan være at ulike skoleslag har ulike historiske tradisjoner, en annen kan være de ansattes ulike utdannings- og yrkesbakgrunn. Han sier også at til tross for at en skole kan ha flere kulturer er det gjerne en kultur som vil være mer dominerende enn de andre. De som representerer denne er ofte uformelle ledere i skolen og de reelle makthaverne (ibid.).

Skolekulturene er abstrakte og vanskelige å gripe tak i. Berg (1999) sier det kan se ut til at de ulike kulturbegreper har forbindelser til hverandre og at de har berøringspunkter med de verdibasene som er etablert i institusjonen. Han sammenligner videre skolekultur metaforisk med en frukt, med en indre kjerne, fruktkjøtt og et skall. Dagens skole må ses i en historisk sammenheng. Han snakker her om det han kaller den ”pedagogiske arven”. Den pedagogiske arven representerer kjernen i skolekulturen. Fruktkjøttet representerer verdigrunnet, lærernes ulike profesjonaliteter, og vi snakker her om det reelle handlingsrommet for lærerne som yrkesgruppe. Skallet består av to deler, og vises gjennom det som blir kalt ”korpssånd” og ”aktørberedskap” (ibid.)

Jeg opplever at rektorene er meget bevisste på at det finnes ulike kulturer i skoler. Jeg er imidlertid usikker på om de ser dette både innenfor sin egen skole og sammenlignet med andre skoler. De opplever ulike kulturer mellom skoler som en mulig begrensende faktor for samarbeid. Jeg opplever også at de er litt usikre på hvordan de skal takle dette. Det jeg tror spiller inn her er forholdet mellom de forskjellige roller vi har i skolesamfunnet. Rektorene har på den ene siden de offisielle forventningene som rettes imot dem i egenskap av posisjon som skoleleder og rektor. På den andre siden har de det Berg (1999) kaller de reelle forventningene som stilles til dem som administrator eller ”fremst blant likemenn”. Oppfatter rektorene at det er samsvar mellom de offisielle og de reelle forventningene til enhver tid? Jeg opplever usikkerhet i intervjusituasjonen fra en manglende avklaring rundt slike rolleforventninger. Berg (1999) peker på det han kaller den usynlige kontrakten mellom skolelederen og læreren om skolelederens rolle, der skolelederen er blitt overlatt oppgavene med forvaltning og administrasjon, forutsatt at han eller hun ikke blander seg inn i undervisningens innhold eller form. Skolelederen ser utfordringene med og mulighetene i samarbeid med andre skoler. Spørsmålet er om han eller hun opplever at lærerne ser det samme og på en måte gir legitimitet til å arbeide i dette sporet?

Når rektorene påpeker at de ønsker en arena for diskusjon rundt felles tema og utfordringer, tror jeg det er skolekultur og muligheter for å utøve skoleledelse innenfor (eller kanskje på tross av) de rammene som eksisterer de snakker om. Alle andre utfordringer som de nevner, som; tidspress, samfunnsutvikling, rigide timeplaner og ikke minst arbeidstidsavtaler for lærere, erfarer jeg er en del av kulturdiskusjonen de mener må tas i skolen.

5.1.2 Hvordan opplever skoleledere styrkinga av sammenheng i grunnopplæringa

I denne andre delen av drøftingen vil jeg også ta utgangspunkt i det innsamlede materialet og de fortettinger jeg har gjort i oppsummeringen til kapittel 4.2.2 (se spesielt 4.2.2.7).

Drøftingene opp mot det teoretiske grunnlaget vil hovedsakelig rette seg mot Bolman og Deal (2004), og deres hovedperspektiver. Det er samtidig naturlig å trekke inn Berg (1999), og hans begrep ”styringsobjektet”. I denne sammenhengen er det hans beskrivelser av skolen som organisasjon og skolen som institusjon som er interessante

Jeg opplever at rektorene har et sterkt fokus på hva departementet, gjennom styrende dokumenter i Kunnskapsløftet, sier om deres skoleslag. Deres hovedfokus blir lagt i gjeldende læreplaner for deres skoleslag. Rektorene kommer inn på at de har nok med seg selv og sin egen skole (se 5.1.1), og har av den grunn ikke kommet særlig langt når det gjelder sammenhengstenking. Rektorene opplever at det ikke har vært satt særlig fokus på overgangspolitikken tidligere, og argumenterer med dette når de forklarer hvorfor de mener de er kommet så kort på dette området. Jeg opplever at rektorene forteller meg noe om en lojalitetskonflikt de står oppe i. Jeg erfarer at denne skriver seg til rektorenes fortellinger om de rammefaktorer de er gitt i styringen av sine skoler. Jeg erfarer også at de her tenker på sin egen legitimitet som skoleledere, noe jeg var inne på i forrige del av denne drøftinga (se 5.1.1).

Bolman og Deal (2004) har vært sentrale for meg i arbeidet med denne oppgaven. De snakker om en organisasjon sitt grunnsyn eller hovedperspektiver, og beskriver fire slike; Et strukturelt, et politisk, et humanistisk og et symbolsk. Når rektorene forteller om sin livsverden og at de har nok med seg selv og sin skole, er det kanskje riktig å sette fokus på de ulike perspektivene. Kan det for eksempel være riktig å se litt på hvordan vi i skolen har lagt opp arbeidsoppgaver og hvordan vi har lagt til rette ansvarsfordeling? I det strukturelle perspektivet er det den formelle organisasjonsstrukturen som har hovedfokus, og jeg ser at rektorene stiller seg de samme spørsmål som kan stilles med briller med strukturelt perspektiv (se kap 2.1.4).

I intervjuguiden (se vedlegg) har jeg forsøkt å sette Bolman og Deals fire hovedperspektiver inn i den norske konteksten ved å bruke den rammefaktorteoretiske tenkinga slik jeg beskriver det i teoridelen (kap 2.1.4). Jeg ser at det ikke kan dras direkte overføringer fra det ene til det andre, men ser likevel at rammefaktorene kan være koplet til hovedperspektivene på følgende måte:

Rammefaktoren jeg benevner som økonomi kan hovedsakelig representere det politiske perspektiv. Det kjempes her kontinuerlig om knappe ressurser, og det produseres vinnere og tapere. Det kjempes om makt, og det kan stilles kritiske spørsmål til hvordan fordelingen av ressurser og arbeidsoppgaver skjer (kap 2.1.4). Rektorene argumenterer med at det ikke er satt av spesielle økonomiske midler til overgangen mellom grunnskolen og den videregående skolen. De må prioritere hva de midlene de får tildelt skal gå til, og da prioriteres som oftest

kjernevirksomheten. Innledningsvis i dette avsnittet sier jeg at økonomi som rammefaktor hovedsakelig kan knyttes til det politiske perspektivet. Det er helt klart også knyttet til det strukturelle, for vi får etter mitt syn en diskusjon på om det ikke er riktig å reorganisere strukturene – sette penger av til overgangen eksplisitt? (ibid.).

Rammefaktorene som benevnes som ”juss” og ”ideologi” kan hovedsakelig være representert i et både strukturelt og politisk perspektiv. Strukturelt fordi formelle organisasjonsstrukturer nødvendigvis må komme i fokus, og politisk fordi det nødvendigvis vil være sentralt å stille seg spørsmål om hvem som har innflytelse, hvem som bestemmer hva (kap 2.1.4). Jeg opplever i intervjusituasjonen at det er frustrasjon hos rektorene når det gjelder den økte grad av dokumentasjonskrav. Bortsett fra en av rektorene, ser de ikke muligheten som ligger i det å systematisere på dette området. Jeg erfarer videre at rektorene ikke opplever store forskjeller hvorvidt det er den ene eller andre politiske retningen som sitter i førersetet og styrer overordnet skolepolitikk. De opplever snarere at det virker som om kunnskapspolitikken sentraliseres, etter deres mening til tross for den økte grad av lokal metodefrihet som ligger i Kunnskapsløftet (ibid.). Min oppfatning er, når jeg sammenstiller styringsdokumentene med det teoretiske grunnlaget og det empiriske materialet, at departementet har startet et arbeid med å reorganisere strukturene. Det er imidlertid et arbeid som kan betegnes som en prosess som vil, og må, ta tid.

Rammefaktoren som benevnes som ”handlingsrommet”, er representert i både det symbolske og det humanistiske perspektivet. Motivasjon vil være et sentralt begrep, derfor er det humanistiske perspektivet representert. Videre er det naturlig at skolen som organisasjon er preget av tolking av handlinger og hendelser. Det er mange ”seremonier” og symboler, som også beskrives av rektorene i det empiriske materialet, og det symbolske perspektivet er da representert.

Berg bruker begrepet styringsobjektet om skolen og ser på den som både en institusjon og en organisasjon (kap 2.1.3). Han sier at skolen kan beskrives både utfra sitt innhold og sin form. Han snakker videre om verdibaser etablert i skolen som institusjon, og mener det kan eksistere en forbindelse mellom disse og ulike kulturbegreper (ibid.). Jeg mener jeg kan se klare paralleller til det som er presentert tidligere i dette kapittelet om de fire perspektiver på skolen som organisasjon, og det Berg presenterer under begrepet styringsobjektet. Jeg mener

videre jeg kan se at departementet gjennom kunnskapsløftet forsøker å sette fokus på dette, og har startet arbeidet med reorganiseringen

5.2 Oppsummering

5.2.1 Hvordan opplever skoleledere sammenhengen i grunnopplæringa?

Kunnskapsløftet har, slik jeg leser grunnlagsdokumentene (NOU 2003:16: Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) og læreplaner), et klart fokus på at kommuner og fylkeskommuner må ta helheten i opplæringsløpet på alvor. I dette ligger at man må sette fokus på de overganger og de sammenhengsmulighetene vi har i skolen. I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) sies det også direkte at godt og systematisk arbeid mellom ulike skoleslag må til, og at dette skal lette overgangene mellom de ulike trinn i opplæringsløpet.

Med grunnlag i drøftingen er det noen områder som peker seg ut som mulig svar svar på hovedspørsmålet. Under begrepet kultur, trer følgende forhold fram: Skoler kan oppfatte seg som konkurrenter (spesielt videregående skoler); rektorene har fokus på utfordringer og problemer, ikke muligheter; Kunnskapsløftet oppleves som en reorganisering av strukturer; rektorene forteller om overlapping (flere gjør det samme) og autonomi; skolene er styrt av sin historiske sammenheng, den pedagogiske arven. Under organisasjonens hovedperspektiver, kommer følgende punkter klart fram: Det er større fokus i Kunnskapsløftet; økonomi, eller kamp om ressurser, har et klart fokus, sammen med juss og ideologi og handlingsrommet rektorene opplever skolene har.

Oppsummeringene (kap 4.2.1.5 og kap 4.2.2.7) viser at rektorene er klar over det fokus departementet, gjennom Kunnskapsløftet, setter på helhet i opplæringsløpet. Materialet viser videre at rektorene har forventninger til samarbeid. Imidlertid kommer det fram at det er en relativt lang vei å gå. Det er for dårlig kontakt mellom trinnene blir det påpekt. Påpekningen kommer, slik jeg tolker det, ikke bare med hensyn på overgangen mellom skoleslaga, men også internt mellom trinn på den enkelte skole. Dette gjelder både for grunnskolen og den videregående skolen.

Jeg erfarer at Kunnskapsløftet, og det fokus som her settes på overgangen mellom grunnskolen og den videregående skolen, er et steg i retning av å reorganisere strukturer. Departementet ønsker en utvikling der sammenhengen i grunnopplæringa er sentral.

Slik jeg opplever rektorene i intervjusituasjonen, forteller de at Kunnskapsløftet kommer med ønsker om en utvikling der vi får større sammenheng i grunnopplæringa. Departementet har forventninger til en prosess som går i denne retningen, men gir ingen direktiver på retning og fart. Rektorene opplever at det blant annet er uklart hvem som har hovedansvaret i et slikt arbeid. Kan det da være en farbar vei å forskriftsfeste arbeid med sammenheng i grunnopplæringa? Kan man gjennom en slik forskrift sette opp føringer og mål for arbeidet, og samtidig sette økonomiske midler inn, slik at dette viktige arbeidet får et riktig fokus?

Det er grunn til å minne om at dette arbeidet ikke er en kvantitativ undersøkelse, og at resultatene derfor ikke kan generaliseres til å gjelde utover den kontekst og sammenheng den er utført. Jeg har intervjuet seks rektorer, tre fra grunnskolen og tre fra videregående skole, i en region. Jeg har fått et innblikk i deres livsverden.

6 Referanser – litteratur

Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Berg, G. (1999): *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Bolman, L.G. og Deal, T.E. (2004): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Fylkesmannen i Hordaland (2006): Det 13-årige opplæringsløpet. Prosjektrapport hentet fra verdensveven primo januar 2008:

<http://www.fylkesmannen.no/fagom.aspx?m=1521&amid=1299761>

Grøterud, M. og Nilsen, B.S. (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hagen, A. (2005) Kvalitet i fag og yrkesopplæringen – kartlegging av kunnskapsstatus. *Fafo-notat 2005:31*. Oslo: Fafo.

Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Haug, P. og Bachmann, K. E. (2007): Kvalitet og tilpassing. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4/2007, side 265-276. Oslo.

Karlsen, G.E. (2002): *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo, Universitetsforlaget.

KUD (2007): St.meld.. nr. 16 (2006 – 2007) ...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Dep.

KUD (2008): St.meld. nr. 31 (2007 – 2008) *Kvalitet i skolen* Oslo: Dep.

- KUF (2003): NOU 2003: 16 *I første rekke*
Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Dep.
- KUF (2004): St.meld. nr. 30 (2003 – 2004)
Kultur for læring. Oslo: Dep.
- KUF (2006): *Kunnskapsløftet. Læreplaner*
for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for
grunnskolen. Hentet fra verdensveven, august 2006:
http://www.udir.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lødding, B., Markussen, E. og Vibe, N. (2005): ”...utnytte sine evner og realisere
sitt talent”? Læringsutbytte ved innføringen av kunnskapsløftet. *NIFU STEP Rapport*
5/2005. Oslo
- Moos, L. (2003): *Pædagogisk ledelse: Om ledelsesoppgaven og relationerne i*
uddannelsesinstitutioner. København: Børsens Forlag A/S.
- Møller, J. og Fuglestad, O.L. (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2005): *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi,*
etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2001): *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ*
metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schein, E. H. (1998): *Organisasjonskultur og ledelse: Er kulturendring mulig?* Oslo:
Libro Forlag A.S.

Strand, T. (2007): *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2006): *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

7 Vedlegg 1 – Intervjuguide

Hvordan opplever rektorer/ skoleledere sammenhengen i grunnopplæringa?

Intervjuguide rektorer/ skoleledere

Innledning 1

De siste 10 – 15 år har det skjedd mye i det norske skoleverket. Fra R94, GR97 og nå sist i Kunnskapsløftet er det, slik jeg ser det, satt større og større fokus også på læringsprosessen. Jeg vil begrunne denne påstanden med det fokus jeg opplever er satt på å opparbeide elevens innsikt i sine egne læringsstrategier.

Den siste reformen, Kunnskapsløftet, innfører et nytt begrep; grunnopplæringa, og setter samtidig et sterkere fokus på sammenhengen i denne. (Grunnopplæringa: det 13 årige opplæringsløpet, fra 1. trinn i grunnskolen til ”startkompetanse” eller slutført videregående opplæring)

I min masteroppgave er fokus rettet mot følgende hovedspørsmål;

Hvordan opplever rektorer/ skoleledere sammenhengen i grunnopplæringa?

I denne studien ønsker jeg å belyse dine opplevelser og erfaringer rundt sammenhengen i grunnopplæringa. Dette intervjuet vil ha en todelt tilnærming da jeg er interessert i hvordan du ser på dette for egen skole, men samtidig hvordan du opplever samarbeidet med andre skoler, både av samme skoleslag, og avgivende skole/ den skolen dere ”leverer” elever til.

Når jeg presenterer den informasjonen som kommer fram gjennom dette intervjuet, vil det være på en slik måte at du, eller din skole, ikke kan bli identifisert. Det er kun jeg som vil vite hvem du er.

Bakgrunnsopplysninger:

Om deg:

- Utdanningsbakgrunn
- Hvor lenge har du vært i skoleverket
- Hvor lenge har du arbeidet som skoleleder

Om skolen din:

- Antall elever på din skole
- Antall lærere på din skole
- Programområder (vgs) / spesielle satsingsområder

Innledning 2

Gjennom de spørsmålene jeg har tenkt å presentere for deg håper jeg å kunne få del i dine erfaringer/ opplevelser rundt utviklingen, slik du ser den, gjennom de siste reformene i skolen.

Hvordan opplever du at skolen din har ”tatt i mot” den siste reformen?

- På hvilken måte var du og din skole forberedt?

Hva opplever du er de viktigste elementene i reformen?

- Hvordan opplever du oppmerksomheten på det pedagogiske utviklingsarbeidet i skolen etter innføringen av kunnskapsløftet?
- Har reformen ut fra dine erfaringer avdekket spesielle kompetanseutviklingsbehov i skolen?

Innledning 3

Kunnskapsløftet løfter fram behovet for en bedre/ sterkere sammenheng i grunnopplæringa.

Begrepet ”sammenheng” blir brukt i forbindelse med tenking rundt enkeltfag, med sikte på tverrfaglighet, men også for å ”markere sammenhengen i utdanningsløpet”.

Ordet ”samhandling” blir også tatt fram; ”..oppspore nye sammenhenger... ved å utvikle nye former for skjønn og samhandling”.

Hvordan opplever du denne styrkingen av sammenhengen i grunnopplæringa?

- Opplever du at myndighetene gjennom kunnskapsløftet har spesielle forventninger til utvikling/ forbedringer og måter å oppnå dette på?
- Hvilke krav opplever du blir stilt gjennom kunnskapsløftet til samarbeid..

Innledning 4

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i fire regulerende faktorer når det gjelder statlige strukturer for skolen: Økonomi, juss, ideologi (skolepolitisk) og skolens handlingsrom.

- Hvordan opplever du at styrkingen av sammenhengen i grunnsopplæringa er koblet til disse faktorene? (utdyp og Spør om de fire forholdene, fremmer/ hemmer)

Innledning 5

Jeg vil nå dreie samtalen inn på hvordan dine opplevelser er av disse forholdene i dag, og hvordan du eventuelt ser for deg utviklinga framover.

Hvordan opplever du samhandlingen og samarbeidet mellom skoler er når det gjelder å styrke sammenhengen i grunnsopplæringa?

- Hvordan opplever du samarbeidet om bedre sammenheng i grunnsopplæringa mellom skoler på ditt nivå i dag?
- Hvordan opplever du samarbeidet om bedre sammenheng i grunnsopplæringa mellom grunnskoler og videregående skoler i dag?
- Hva erfarer du er de største mulighetene for utvikling av samarbeid mellom skoler i grunnsopplæringa?
- Kan lærere, elever, foreldre og/ eller nærmiljøet bidra til å utvikle et sterkere samarbeid om bedre sammenheng i grunnsopplæringa?
- Hva opplever du er de største hindringer for utvikling av samarbeid mellom skoler i grunnsopplæringa?
- Opplever du at lærere, elever, foreldre og/ eller nærmiljøet er hindre for å utvikle et sterkere samarbeid om bedre sammenheng i grunnsopplæringa?

Hvordan opplever du at du som skoleleder kan bidra i den videre utvikling av din skole/ kommune i tråd med føringene i Kunnskapsløftet?

Helt til sist; Er det noe jeg har glemt å spørre om?

