

Ann Oline Vuttudal

## Kartleggingsprøver og skoleledelse

En fenomenologisk studie av hvordan rektor  
erfarer kartleggingsprøver som utgangspunkt for  
skolebasert kompetanseutvikling



Masteroppgave i skoleledelse  
Trondheim, vår 2014

Ann Oline Vuttudal

## **Kartleggingsprøver og skoleledelse**

En fenomenologisk studie av  
hvordan rektor erfarer kartleggingsprøver som utgangspunkt  
for skolebasert kompetanseutvikling

Master i skoleledelse

NTNU 2014

## Forord

Denne masteroppgaven er avslutningen på et deltidsstudium i skoleledelse. Studiet har gått over fire år. Det har vært en spennende reise i egen kompetanseutvikling. Parallelt med studiet har jeg hatt lederstilling i skolen, og jeg har hatt nytte av å prøve ut i praksis det jeg har lært i teorien.

Tema for oppgaven ble valgt ut fra en interesse for å se nærmere på myndiggjøring og ansvarliggjøring av skoleledere. Jeg valgte å gå i dybden på hvordan kartleggingsprøver kan brukes av skoleleder inn mot ledelse av skolebasert kompetanseutvikling. Det er interessant å se på hvordan vi i Norge, som er et lite land i verdenssammenheng, løser våre utfordringer i skolesektoren.

Jeg vil benytte anledningen til å takke de som har hjulpet meg på veien. Takk til de fire informantene for nyttig og god kunnskap. Deres brede erfaring og velvilje til å bidra i min studie har vært verdifull for meg. Takk til veileder Gunnar Engvik, førstelektor ved NTNU, for veiledning som strukturerte meg og satte meg tilbake på sporet flere ganger. Takk til Skaun kommune og Orkdal kommune som bidro både økonomisk og ved å gi meg mulighet til rent praktisk å få gjennomført dette studiet. Takk til Ole, familie, kolleger, andre støttespillere og venner, som både oppmuntret meg og på sin måte bidro til at studien ble en realitet. Spesielt takk til Moder'n, som har oppdratt meg i troen på at alt er mulig.

Og sannelig, oppgave ble det!

Fannrem, 6.6.2014

Ann Oline Vuttudal

## Sammendrag

Fokus i denne studien er på skolebasert kompetanseutvikling og kartleggingsprøver i 1.-4.trinn. Rektors skoleledelse ut fra forutsetninger på disse to områdene er tema for analyse og drøfting i denne studien. Jeg har valgt følgende problemstilling:

### ***Hvilke erfaringer har rektor med kartleggingsprøver som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling?***

Målet for studien er å se på rektors erfaringer og opplevelser av resultater på kartleggingsprøver, og hvordan rektor tilrettelegger for skolebasert kompetanseutvikling ut fra resultatene. På bakgrunn av valgt teori og forskning og erfaringer fra eget virke i skolen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål: *Hvordan leder rektor skolebasert kompetanseutvikling på egen skole? Hvordan opplever rektor arbeidet med kartleggingsprøver som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling på egen skole? Hvordan erfarer rektor tilretteleggingen for læreres utvikling og læring?*

Problemstillingen krever en **metodisk tilnærming** av kvalitativ art. Både problemstilling og forskningsspørsmål er knyttet til rektorenes opplevelser og erfaringer, og det tilsier en fenomenologisk tilnærming til feltet. Jeg har valgt å benytte meg av semistrukturerte, kvalitative forskningsintervju for å samle inn data fra fire barne- skolerektorer. I presentasjonen av data har jeg valgt å bruke både sitat og meningsfortetting. I studiens analyse- og drøftingsdel sammenholder jeg funn i studien med valgt teori og egen forforståelse. Den **teoretiske forankringen** gjøres i litteratur og forskning knyttet til ansvarsstyring, lærende organisasjoner og læreres utvikling og læring.

Funn i studien kan grupperes i to hovedområder. Det første er at **Læring og utvikling foregår i team**. Erfaringslæring, refleksjon i fellesskap og læring av hverandre er sentrale arbeidsmåter. Rektor deltar i læreres læring. Eksterne fagmiljø trekkes inn, og tid er en sentral faktor. Det andre området er at **Rektor har et stort ansvar for utvikling av skolen som organisasjon**. Rektor har fokus på det «hele mennesket», og skolevandrer for å skaffe seg oversikt på egen skole. Gode resultater er en følge av hard, systematisk og kontinuerlig jobbing, og tro på egne mål. Et til to utviklingsområder i gangen er nok. Alle må delta, og felles kommunal styring er en god støtte i rektors tilrettelegging for skolebasert kompetanseutvikling.

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	iii
Sammendrag.....	iv
Innholdsfortegnelse.....	v
<b>1. Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1. Oppgavens struktur.....	1
1.2. Mål med studien.....	2
1.3. Bakgrunn.....	2
1.4. Problemstilling.....	5
1.5. Skolebasert kompetanseutvikling.....	5
1.6. Kvalitetsvurderingssystemet og kartleggingsprøver.....	7
1.7. Avgrensninger.....	8
<b>2. Teoretisk tilnærming.....</b>	<b>9</b>
2.1. Teori.....	9
2.1.1. Accountability, ansvarsstyring.....	9
2.1.2. Lærende organisasjoner.....	12
2.1.3. Læreres utvikling og læring.....	12
2.2. Styringsdokument.....	13
2.3. Forskning på feltet.....	15
<b>3. Metode.....</b>	<b>19</b>
3.1. Metodisk tilnærming.....	19
3.2. Det kvalitative forskningsintervju.....	19
3.2.1. Planlegging og pilotering.....	20
3.2.2. Trekking av utvalg og gjennomføring av intervju.....	21
3.2.3. Bearbeiding av data.....	23
3.2.4. Verifisering og framstilling av data.....	23
3.3. Presentasjon av informantene og deres skole.....	24
3.4. Etske retningslinjer.....	24

<b>4. Presentasjon av data</b> .....	26
4.1. Rektors opplevelser av arbeidet med kartleggingsprøver som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling .....	26
4.1.1. Kartleggingsprøver.....	26
4.2. Rektors erfaringer med tilretteleggingen for læreres utvikling og læring .....	28
4.2.1. Utviklingsområder .....	28
4.2.2. Utvikling og læring .....	30
4.3. Rektors ledelse av skolebasert kompetanseutvikling .....	32
4.3.1. Skolebasert kompetanseutvikling .....	32
4.3.2. Mål, visjon og planer.....	33
4.3.3. Ledelse, styring og ressurser.....	34
4.4. Oppsummering av funn.....	35
<b>5. Analyser og drøfting av empiri</b> .....	38
5.1. Rektors opplevelser av arbeidet med kartleggingsprøver som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling .....	38
5.1.1. Kartleggingsprøver.....	39
5.2. Rektors erfaringer med tilretteleggingen for læreres utvikling og læring.....	41
5.2.1. Utviklingsområder .....	42
5.2.2. Utvikling og læring .....	43
5.3. Rektors ledelse av skolebasert kompetanseutvikling .....	45
5.3.1. Skolebasert kompetanseutvikling.....	45
5.3.2. Mål, visjon og planer .....	46
5.3.3. Ledelse, styring og ressurser.....	47
<b>6. Oppsummering</b> .....	49
6.1. Oppsummering av analyse og drøfting ut fra forskningsspørsmålene .....	49
6.2. Konklusjon .....	50
Litteraturliste: .....	52
Innholdsliste for vedlegg .....	55
Vedlegg	
Intervjuguide til informantene. Vedlegg 1	
Intervjuguide for forskeren. Vedlegg 2	
Informasjonsskriv til informantene. Vedlegg 3	

«Læring kan ikke styres, men kan fasiliteres gjennom tilretteleggende ledelse og akselereres gjennom samarbeid» (Irgens, 2012)

## **1. Innledning**

Norsk skole er den viktigste leverandøren av aktører som skal være med å delta og bygge det norske kunnskapssamfunnet, både nå og i framtida. Skolens planverk er Kunnskapsløftet, LK-06, som består av generell del, Skoleplakaten og fagplaner. Det første punktet i Skoleplakaten, prinsippene som ligger til grunn for virksomheten i skolen, er at skolen skal gi alle elever og lærlinger like muligheter til å utvikle sine evner og talenter. I den senere tid har det blitt mer fokus på elevens læringsutbytte av den opplæringen de får. Elevens læringsutbytte er et resultat av elevens læring og utvikling, som er skolens kjerneoppgave. For at lærere skal kunne tilrettelegge for elevenes læring og utvikling må lærere selv ha gode vilkår for læring og utvikling. Som skoleleder er det viktig for meg å se på hvordan jeg kan arbeide for å bidra direkte til læreres læring og utvikling, og dermed indirekte til elevenes læringsutbytte. Inn i studien har jeg med meg min for forståelse av feltet og egne erfaringer, basert på over to tiårs virke i norsk skole. Jeg velger å bruke begrepet rektor istedenfor skoleleder videre i arbeidet mitt, i og med at ansvaret tilligger rektor, eller den rektor bemyndiger.

### **1.1. Oppgavens struktur**

Innledningsvis presenterer jeg mål med studien, bakgrunn for den, problemstilling og forskningsspørsmål. Videre omtales substansen i studien, skolebasert kompetanseutvikling, kartleggingsprøver og kvalitetsvurderingssystemet. I andre kapittel presenteres aktuell teori, styringsdokument og forskning. Tredje kapittel er viet metode. Der beskrives valg og vurderinger foretatt før, underveis og etter datainnsamlingen. Studiens reliabilitet og validitet omtales i dette kapittelet. Deretter følger presentasjon av datamateriale i kapittel fire. I kapittel fem analyseres og drøftes funnene opp mot teori, styringsdokumenter og tidligere forskning fra kapittel to. Avslutningsvis i kapittel seks løfter jeg fram to hovedområder funnene er gruppert innunder og konkluderer mitt arbeide.

## 1.2. Mål med studien

Skolens hovedoppgave er å sørge for at elevene får et godt læringsutbytte. Med bakgrunn i samfunnsendringer og trekk som skisseres i neste avsnitt, vil jeg i denne studien se på hva rektor kan gjøre for å bidra til et godt læringsutbytte. Fokuset i denne studien ligger på skolebasert kompetanseutvikling og deler av kvalitetsvurderingssystemet i skolen, nærmere bestemt kartleggingsprøvene på 1.-4.trinn. Hvordan rektor utøver skoleledelse ut fra forutsetninger på disse to områdene blir tema for analyse og drøfting i denne studien. Dette er et spennende felt i norsk skole, og jeg ønsker å bidra med vurderinger av hvordan vi kan utvikle barnetrinnet i norsk skole.

## 1.3. Bakgrunn

Ansvarsfordelinga i det norske skolesystemet er slik at storting og regjering utformer mål, de vedtar juridiske rammer og bestemmer struktur og organisering. Kunnskapsdepartementet er ansvarlig for den nasjonale utdanningspolitikken, som lovverk, forskrifter og læreplaner. Skoleeier er ansvarlig for den praktiske gjennomføringen av opplæringen, inkludert organisering, ressursfordeling, kvalitetssikring og skoleutvikling. I 2004 ble Utdanningsdirektoratet opprettet som departementets utøvende forvaltningsorgan. Utdanningsdirektoratet har det overordnede ansvaret for utvikling av blant annet læreplaner og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

Tidlig på 1990-tallet ble målstyring innført i norsk skole, med bakgrunn i Stortingsmelding nr. 37 (1990-1991), *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Intensjonen med målstyring er å gjøre skoleverket ansvarlig for de resultatene det frambringer. Internasjonal litteratur bruker begrepet accountability i denne sammenhengen. I norsk oversettelse brukes ansvarsstyring eller ansvarliggjøring. Jeg kommer nærmere tilbake til dette begrepet i kapittel 2.1.1. Myndighetene følger opp accountability-kravet med tilsyn, både fra Fylkesmennene lokalt og et felles nasjonalt tilsyn. I Norge er tilsyn kun en lovlighetskontroll, tilsynet sier ikke noe om hva som er beste praksis eller kvalitet.

Hovedtrekk i utviklingen av norsk utdanningspolitikk det siste tiåret, er ifølge Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) sin gjennomgang av evaluering og vurdering innen utdanning i Norge (Nusche, Earl, Maxwell, &



Shewbridge, 2012) konkretisert i seks punkt. For det første er det blitt større fokus på læringsutbytte gjennom klart definerte målsettinger. Det andre punktet er økt ansvar for skoleeiere, frihet i forhold til læreplanene og organisering og finansiering. Dette er konkretisert gjennom at sentrale reguleringer av klassestørrelse ble opphevet, og at basisgruppe som begrep ble innført i 2003. I tillegg ble forhandlingsansvaret for lærerlønn overført fra staten til Kommunenes Sentralforbund (KS) i 2004. Det tredje hovedtrekket ifølge OECD er større krav til lokal ansvarsstyring, for eksempel gjennom etablering av felles nasjonalt tilsyn i tillegg til fylkesmannens tilsynsordning i 2006 og krav om årlig tilstandsrapport for skolene fra 2009. Det fjerde hovedtrekket er et nasjonalt utdanningstilbud til alle nye rektorer fra 2009. Femte punkt er å heve læreres kompetansenivå. Minstekrav for opptak til lærerutdanningen kom i 2005, begynnerutdanningen ble omorganisert i 2010 til å ha et hovedfokus på sterkere faglig fordypning, didaktikk og praksisopplæring. Det ble innført en frivillig mentorordning for nyutdannede lærere fra samme år. Det sjette punktet OECD trekker fram i norsk utdanningspolitikk siden 2000, er innføring av et nasjonalt system for evaluering og vurdering. Nasjonal kvalitetsvurderingssystem ble innført i 2004.

Sett på bakgrunn av dette er det et paradoks at myndighet er desentralisert til skoleeiere, og samtidig følges denne desentraliseringen opp med statens økte bruk av tilsyn, kontroll, revisjon og oppfølging av skoleeier og skoler. Dette autonomi-paradokset er av mange forskere betegnet som sentralisert desentralisering (Helgøy & Serigstad, 2004).

Selv om den politiske ledelsen i Norge har variert, har det vært stor konsensus i det politiske miljøet i Norge om hvilken utdanningspolitikk Norge skal ha. Den politiske ledelsen fra 90-tallet og framover har vært sosialdemokratisk fra 1990-1997, 2000-2001 og fra 2005-2013, en sentrum-høyre-regjering både fra 1997-2000 og fra 2001-2005, og nå til slutt en blå-blå regjering fra 2013. Siste læreplan, Læreplanverket for Kunnskapsløftet i skolen, LK-06 ble innført i 2006. Grunnlaget ble lagt i årene før, da den politiske ledelsen var Bondeviks andre regjering. Statsråden som initierte LK-06 var Kristin Clemet (H), og hun videreførte generell del fra forrige læreplaner, R-94 og L-97, som ble utformet og vedtatt under Arbeiderpartiets styre, og statsråd Gudmund Hernes (A). Etter Høyres regjeringstid ble LK-06 videreført av den rød-grønne regjeringen og statsråd Kristin Halvorsen (SV). LK-06 satte fokus på kompetansemål

og grunnleggende ferdigheter, i motsetning til L-97s temafokusering der mange valg av innhold allerede var gjort.

Grunnen til denne omveltningen fra tema man skulle jobbe med til kompetanser man skulle inneha, lå i «PISA-sjokket» som skole-Norge fikk i 2001. Det gikk i korte trekk ut på at norsk skole ikke hadde så gode faglige resultat som vi trodde, vi lå langt bak land vi liker å sammenligne oss med, for eksempel de nordiske landene. Siden den tid har ikke resultatene blitt bedre, selv om vi har en relativ stigning de siste årene.

I løpet av det siste drøye tiåret har vi fått flere avgjørende meldinger til Stortinget for norsk skole; Stortingsmelding nr 30 (2003-2004), *Kultur for læring* og Stortingsmelding nr 31, (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, før vi fikk ungdomsskolemeldinga, Melding til Stortinget nr 22, (2010-2011) *Motivasjon, mestring og muligheter*. Jeg vil si mer om disse i kapittel 2.2.

Jeg vil også løfte fram et trekk ved samfunnet jeg mener har blitt framtrødende de siste årene: oppmerksomheten på individet, og spesielt den enkeltes rettigheter. Jeg mener å registrere at «What's in it for me?» i mange sammenhenger vurderes i langt større grad nå, sammenlignet med noen tiår tilbake. Denne samfunnstrenden gjenspeiler seg også i skolen. Skolen har et lovpålagt krav fra 1975, Lov om grunnskolen § 7-1, om å gi tilpasset opplæring til alle elever, og både elever og foreldre har blitt mye mer fokusert på tilrettelegging for hver enkelt. Individets rettigheter i samfunnet generelt kan i moderne tid spores tilbake til Menneskerettighetene, som ble utarbeidet og vedtatt i FN i 1948.

Rektorrollen i norsk skole har med tiden gjennomgått en stor utvikling. Historisk sett har vi ikke hatt sterkt lederskap i norsk skole. Tidligere har det vært slik at rektor har administrert en sterk statlig styring for skolen som helhet, og så har læreren vært den sterke lederen i sitt klasserom. Den som har blitt rektor på skolene har gjerne vært den «første blant likemenn», primus inter pares. Og det har vært en såkalt «skjult kontrakt» (Berg, 1990), en avtale mellom lærere og rektor, som har gått ut på at lærere lar rektor holde på med sitt, og rektor lar lærere holde på med sitt. Lederutdanning i skoleverket har glimret med sitt fravær, lederutdanning har hørt næringslivet til. Selv om vi i Norge har hatt et stort antall skoler, har vi ikke hatt en egen lederutdanning for rektor. Først på slutten av 2000-tallet satte Utdanningsdirektoratet i gang et nasjonalt utdanningstilbud for rektorer. Med stadig større krav

fra mange hold så har ansvarsstyring kommet inn i skolen for fullt. Det nasjonale tilbudet bygger på en grunnholdning om at rektor er ansvarlig ut fra New Public Management-tankegang. New Public Management er en samlebetegnelse på ideer om hvordan offentlig sektor bør styres, der styring skjer gjennom kontrollsystemer, med vekt på lederrollen (Andreassen, Irgens, & Skaalvik, Introduksjon: Skoleledere under press, 2009 b).

Møller & Ottesen (2011) hevder at å utøve kompetent skoleledelse betyr at man kan forstå, analysere, forvalte, utvikle og vurdere skolens mandat. Det er skolelederens ansvar å påse at det blir god nok kvalitet i skolen. Skoleleder må være seg bevisst sin egen rolle, kommunisere tydelig og sørge for bærekraftige løsninger over tid. Skoleleder må sørge for et aktivt og mer strategisk grep om forvaltningen av eget kunnskapsfelt. De hevder også at det er ikke tilstrekkelig med kollegial erfaringsdeling i skolens kunnskapsutviklingsstrategi, i dagens kunnskapssamfunn, det må utvikles robuste støttestrukturer for kollektiv kunnskapsutvikling (Møller & Ottesen, 2011). Det må bringes forskning og teori inn i utviklingen.

#### **1.4. Problemstilling**

Ut fra innledningen har jeg valgt følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer har rektor med kartleggingsprøver som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling?*

Følgende forskningsspørsmål vil utdype problemstillingen:

- Hvordan opplever rektor arbeidet med kartleggingsprøver som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling på egen skole?
- Hvordan erfarer rektor tilretteleggingen for læreres utvikling og læring?
- Hvordan leder rektor skolebasert kompetanseutvikling på egen skole?

Jeg kommer tilbake til metodevalg i kapittel 3. Kunnskapsgrunnlaget mitt blir teoristudier, kunnskap utviklet under intervjuene og egen yrkeserfaring på de aktuelle tema gjennom det å ha erfaring både som lærer og inspektør.

#### **1.5. Skolebasert kompetanseutvikling**

Utdanningsdirektoratet definerer begrepet på følgende måte:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å

utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 3).

Jeg legger denne definisjonen til grunn i denne studien.

Tidlig i studien sto valget mellom hvilke av begrepene skoleutvikling og skolebasert kompetanseutvikling det var mest hensiktsmessig å bruke. Valget falt på skolebasert kompetanseutvikling, da begrepet sier både at det er med utgangspunkt i den enkelte skolen, og det spesifiserer utviklingen til å dreie seg om kompetanse. Skoleutvikling kunne ha blitt et begrep uten tydelig nok innhold. Begrepet skolebasert kompetanseutvikling kom som en beskrivelse av ønsket utvikling innenfor den pågående ungdomsskolesatsingen, *Ungdomstrinn i utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det kan være en ulempe å bruke dette begrepet ved at det knyttes til ungdomstrinnet. Men i min forståelse er dette begrepet gyldig i hele skoleløpet, ikke bare fra 8.-10.trinn.

Forskere ved NTNU har gjort en undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet (Postholm, et al., 2013). Studien er basert på en pilot med tre lærerutdanningsinstitusjoner, tre skoleeiere og ni skoler med ungdomstrinn. Forskerne rådet til å utvikle læringsledelse, ifølge Utdanningsdirektoratets (2013) nettside. Rådet ble utdypet med følgende punkter:

- Skoleledernes kompetanse må styrkes når det gjelder å lede lærerkollegiet til felles forståelse og god samhandlingspraksis.
- Etablere felles mål og kommunisere forventninger for prosjektet.
- Bruke ressursene strategisk for å nå prosjektets mål; personalressurser, tidsbruk, budsjetter et cetera.
- Bruke prosjektet til å forbedre undervisningen; at ledelsen distribuerer lederskap til hver enkelt ansatt, gjennom samarbeid/kollegabasert veiledning og kollektiv læring.
- Lede læreres læring og utvikling i prosjektet; utvikle profesjonelle arbeidsmiljøer der lærere reflekterer over egen praksis basert på felles kunnskap.
- Bruke prosjektet til å utvikle et velordnet og trygt miljø for elevene; utvikle skolen som organisasjon, også gjennom forutsigbare regler, adferdsmønstre og lignende.

Det er grunn til å anta at disse forskningsfunnene kan overføres til de andre trinnene i grunnskolen, og da være relevant for rektor som omfattes av min problemstilling.

Opplæringslova, §10-8. *Kompetanseutvikling* pålegger skoleeier ansvaret for å ha riktig og nødvendig kompetanse i skolen. Både lærere og skoleledere skal ha anledning til nødvendig kompetanseutvikling, for å fornye og utvide den faglige og pedagogiske kunnskapen sin og for å følge med på utviklingen i skolen og samfunnet.

## **1.6. Kvalitetsvurderingssystemet og kartleggingsprøver**

Norske styresmakter innførte et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i 2004. Fra den gang og fram til nå har det variert noe hva som inngår i det. De viktigste elementene i starten var nasjonale prøver, brukerundersøkelsen «Elevinspektørene» og nettportalen Skoleporten.no. Fra den gang og fram til nå har det variert noe hva som inngår i kvalitetsvurderingssystemet. Stortingsproposisjon av 14.september 2012 sier at

*Løyvinga finansierer nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, som består av følgende element: internasjonale undersøkingar, eit samanhengande nasjonalt prøve- og vurderingssystem, brukarundersøkingar, utdanningsstatistikk og forskning og evaluering.»* (Kunnskapsdepartementet, 2012)

I kvalitetsvurderingssystemet samles mange av dataene som er et resultat av bestillinger fra myndighetene, blant annet brukerundersøkelser og nasjonale prøver. Ideen bak et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem er å flytte fokus fra rammefaktorer og prosesser over til elevens læringsutbytte. Dette skal være et helhetlig system bestående av mange verktøy og disse skal brukes til å forbedre evaluering og vurdering av norsk skole.

For å møte kravene i ansvarsstyringen som preger norsk skolepolitikk, så har det vokst fram en høy bevissthet om viktigheten av å ha et godt system for å måle kvalitet på forskjellige områder i norsk skole. Dette ble forsterket av OECDs landrapport (2011), som blir omtalt i kapittel 2.2.

Det har blitt en navneendring på vurderingssystemet med Melding til Stortinget nr. 20 (2012-2013) *På rett vei*; «Regjeringen vil derfor heretter bruke betegnelsen **kvalitetsvurderingssystem** (min utheving) om det kunnskapsgrunnlaget som

produseres fra nasjonale myndigheters side». Den samme meldingen definerer kunnskapsgrunnlaget i kvalitetsvurderingssystemet til å bestå av internasjonale undersøkelser, læringsstøttende prøver, karakterstøttende prøver, kartleggingsprøver, nasjonale prøver, eksamen og brukerundersøkelser. Det forutsettes supplement av annet kvalitativt og kvantitativt materiell, både på nasjonalt og lokalt nivå, for vurderingsformål og utviklingsformål.

Av kartleggingsprøver er det obligatorisk med prøver i lesing på 1.-3.trinn og regning på 2.trinn. I tillegg er det frivillig med prøver i regning på 1. og 3.trinn, engelsk på 3.trinn og digitale ferdigheter på 4.trinn. Alle prøvene er laget på oppdrag av, og godkjent av Utdanningsdirektoratet. Engelskprøven på 3.trinn foregår i perioden januar-februar. Prøven i digitale ferdigheter på 4.trinn gjennomføres i mars-april, og prøvene i lesing og regning på 1.-3.trinn medio april-medio mai.

Formålet med kartleggingsprøvene er poengtert i Stortingsmelding nr.19 (2009-2010), *Tid til læring*. Der heter det at man skal «finne de elevene som trenger ekstra oppfølging i ferdigheter og fag, og prøvene gir kun informasjon om elever under og rundt bekymringsgrensa. Kartleggingsprøvene er en del av underveisvurderinga». Resultatene på kartleggingsprøvene vil gi en god pekepinn på hvilke elever som faller inn under Opplæringslova §1-3, *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Disse prøvene har en levetid på omtrent fem år, og nå i 2014 foreligger en ny utgave.

## **1.7. Avgrensninger**

Det er mye som kunne vært analysert og drøftet i denne oppgaven. Det kunne vært veldig interessant å ha med både læreres og elevenes opplevelse av hvordan kartleggingsprøver brukes som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling. Elevenes læring og læringsutbytte kunne vært verdt en nærmere studie. Videre hadde det vært fint å kunne se på utdanning av rektor, både i Norge og andre land. Men alt dette vil sprengte rammene for oppgaven, og problemstillingen er derfor avgrenset gjennom tre forskningsspørsmål.

I intervjuene berørte vi temaer som oppgaver og funksjoner knyttet til skoleeiernivå, rådmanns styring og den politiske delen av skoleeiernivået. Dette ble valgt bort fra drøfting og analyse, fordi det er utenfor problemstillingen i denne studien.

## 2. Teoretisk tilnærming

Kapittelet deles i tre underkapitler. Først presenteres teori som vil legges til grunn for analyse og drøfting i studien. Deretter trekkes fram styringsdokument, før forskning på feltet avslutter kapittelet.

Valg av teori er gjort ut fra en sosiokulturell læringsforståelse. Norsk skole bygger på at læring skjer i fellesskap med andre mennesker, det er en situert læring. LK-06 er forankret i en læringsforståelse basert på samarbeid mellom mennesker. Jeg har valgt ut teori fra forfattere som også har en sosiokulturell forståelse av læring, for eksempel Elmore, Robinson og Senge. Illeris (2007) plasserer en del teoretikere i et læringsteoretisk felt. Dette feltet er bygd opp av læringsdimensjoner med tre poler, en innholdsmessig pol med vekt på kognitiv utvikling, en drivkraftpol med vekt på personlig utvikling og en samfunnsmessig pol med vekt på sosial utvikling. Senge blir plassert av Illeris ned mot samspillshjørnet, inn i den kollektive læringen. For egen regning vil jeg også plassere både Elmore og Robinson ned mot det samme hjørnet.

### 2.1. Teori

#### 2.1.1. Accountability, ansvarsstyring

Begrepet accountability har fått stor plass i norsk skole de siste par tiårene.

Accountability som tankegang og systeminnretning har spredt seg fra det amerikanske utdanningssystemet på 1970-tallet (Garmannslund, Elstad, & Langfeldt, 2008). Accountability som styringsbegrep i skolen er knyttet til en ambisjon om å fremme kvaliteten i utdanningen (Langfeldt, 2008).

Langfeldt (2008 a) foreslår at det norske begrepet kan være ansvarsstyring. Denne ansvarsstyringen består av en «helhetsrevisjon», en «resultatledelse» og en «ansvarsstyring». Utredningen *Førsteklasses fra første klasse* (NOU, 2002), punkt 3.1. knytter begrepet accountability til «en ide om at myndigheter har en demokratisk rett til å kontrollere systemer som skal tjene et samfunnsoppdrag». Kvalitet knyttet til elevens læringsutbytte i henhold til ISO-standard (NOU, 2002) er viktig. Et annet viktig element med ansvarsstyring er transparens, som innebærer at måloppnåelsen skal kunne måles og skolen skal bli mer åpen for innsyn (Langfeldt, 2008 b)

En grunnleggende antakelse i accountability-tankegangen er at endringsbestrebelse og restrukturering i seg selv ikke forbedrer prosessene i substansiell forstand. For at

det skal skje må de som tar hånd om prosessene bli holdt ansvarlig for produktene. Og de ansvarlige må ha et handlingsrom å bevege seg i, de må ha mulighet for å gjennomføre tiltak de anser vil bedre produktene (Langfeldt, 2008).

Som samfunn har vi gått mot en hyperkompleks måte å leve sammen på (Qvortrup, 2001), et polysentrisk samfunn. Svaret på økt kompleksitet i ansvarsrelasjoner er økt kompleksitet i de mekanismer som skal bidra til å regulere dem. For dette formålet vil ansvarsstyring være en riktig styringslogikk.

I internasjonal sammenheng ble accountability trukket fram under EUs ministermøte i Lisboa i mars 2000. Ideen bak er at mennesket er den viktigste ressursen vi har, læring er den viktigste prosessen, og kunnskap er vår tids viktigste produktivkraft. Slik kan vi se at globale trekk har virkning på nasjonal skolepolitikk.

En skole som lykkes og gir gode elevresultater er en skole med stor kapasitet innen ferdighet, dyktighet og kunnskap og en sterk «internal accountability», en indre ansvarsstyring (Elmore, 2008). Indre ansvarsstyring er graden av sammenheng i organisasjonen rundt normer, verdier, forventninger og prosesser for å få gjort arbeidet. «External accountability», ytre ansvarsstyring, er Elmores begrep for krav og forventninger fra nasjonale myndigheter. Den største svakheten med ansvarsstyring, ifølge Elmore, er at den ytre ansvarsstyringen får for stor plass. Det medfører hovedfokus på testing og kontroll av elevenes læring. Fokuset må heller legges på å bygge kapasitet og utvikle den humane kapitalen, altså folkene som jobber i skolen, for å heve dyktigheten, ferdigheten og kunnskapen skolen trenger. Stoll (2014) fokuserer på det samme, å bygge kapasitet for læring og utvikle folkene som jobber med læring.

Jeg velger å bruke ansvarsstyring i betydningen accountability videre i denne studien. Slik jeg forstår det handler ansvarsstyring om ansvar, ledelse, kvalitet, dokumentasjon og myndiggjøring. I skolesammenheng betyr det at rektor må ha et overordnet blikk for helheten, ha et handlingsrom for å utøve det offentlige mandatet skolen har og styre ressursene til beste for helheten.

Roald har gjennom forskningsprosjektet ASAP, Achieving School Accountability in Practice, (2008) gått videre på de samme tankene som Elmore (2008). Han har konkretisert dette til at rektors hovedoppgave når det gjelder å lede læreres læring blir



[...] ikkje primært å kome med saksopplysningar og framlegg til vedtak, men å legge opp til problemstillingar og arbeidsprosessar som mobiliserer høg grad av refleksjon, kreativitet og ansvar mellom dei som er impliserte i kvalitetsarbeidet (Roald, 2012).

Det er også forskjell på å ha informasjon om skolens tilstand, og kollektivt bearbeide denne informasjonen til relevant kunnskap som kan utvikle kvaliteten i skolen (Roald, 2011). Man må undersøke og granske skolens tilstand for å utvikle kvalitet.

Både Langfeldt og Roald trekker fram at ansvarsstyring kan sees på som i hovedsak en sammenheng mellom resultat og måling. Begge framhever at dette ikke vil være et godt nok mål på kvalitet i skolen. Ansvarsstyring må sees på med en bredere forståelse, og man må ta utgangspunkt i skolenes egenart og kompleksitet. I en slik sammenheng vil det være grunnlag for en utvikling av kvalitet i mange sammenhenger, ikke bare rent resultatmessig (Langfeldt, Elstad, & Hopmann, 2008) (Roald, 2012).

Det er en klar sammenheng mellom at rektor forventes å ivareta «internal accountability» og pedagogisk ledelse (instructional leadership) (Engvik, 2012). Det kan være grunn til å minne om at forskning gjort i andre land ikke alltid er direkte overførbart til norske forhold. Engvik minner oss på dette, ved å trekke fram rektorrollen i pedagogisk ledelse, der den er beskrevet som en kombinasjon av kompetanse og karisma, altså en relativt heroisk rektorrolle. Møller (2006) er inne på det samme, og hevder med støtte i OECD-programmet «Improving School Leadership» at den norske rektorrollen lar seg bedre beskrive ut fra en mer kollektiv og demokratisk orientert ledelse. En annen utfordring Engvik (2012) trekker fram er norske læreres tradisjonelt sett sterke autonomi i sin yrkesutøvelse og samspillet med rektor i dennes utøvelse av ledelse.

Det hevdes at skolesektoren er for dårlig organisert, det er for løse koblinger og aktivitetene er for lite koordinert (Langfeldt, Elstad, & Hopmann, 2008). Det er for mye «usynlig kontrakt» (Berg, 1990) mellom rektor og lærere, og «den privatpraktiserende lærer» får leve i beste velgående. Lærere er for autonome og for lite innstilt på å være delaktige i kollektive prosesser. Medisinen ansvarsstyring foreskriver er mer kontroll, delegering av ansvar og myndighet, klare standarder i form av mål og tettere koblinger. Men samtidig framheves, med støtte i Elmore

(2008), betydningen av å stimulere lærerprofesjonen i retning av å utvikle en profesjonell ansvarlighet, det vil si felles forståelse og samlet kapasitetsbygging

### **2.1.2. Lærende organisasjoner**

Senge (1990) er en av de fremste forskerne på feltet lærende organisasjoner. Han hevder at utvikling i en organisasjon må sees på med et systemisk blikk. Hans teori går ut på at lærende organisasjoner kjennetegnes av fem såkalte disipliner; personlig mestring, delt visjon, mentale modeller og gruppelæring, og det hele bindes sammen med systemtenkning, som er den overgripende disiplinen. Ideen bak det hele er at helheten blir større enn summen av de enkelte disiplinene.

Lærende organisasjoner framheves spesielt i Stortingsmelding nr.30 (2003-2004), *Kultur for læring*. Dette vil utdypes i kapittel 2.2.

### **2.1.3. Læreres utvikling og læring**

Et av forskningsspørsmålene berører læreres profesjonelle utvikling og læring. Det overordnede er at eleven får et godt læringsutbytte. Jeg søker å belyse denne sammenhengen med Postholms (2012) presentasjon av forskning. Hun tar utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, og trekker fram situert læring som et kjennetegn på utdanning av lærere. Vygotskys tankegods er sentralt; en fremmer læring ved å aktivisere tidligere kunnskap og erfaring og det er fruktbart å bli assistert i sin nærmeste utviklingssone av mer kompetente andre. Refleksjon er avgjørende. Postholm (2012) beskriver refleksjon som nøkkelen til læreres læring og utvikling av undervisningspraksis. Det trekkes fram at tanker, følelser og en persons vilje må knyttes sammen med handling, og dette er med og utvikler læreres profesjonalitet.

Lærere kan lære på flere måter, både i formelle og uformelle sammenhenger.

Postholm (2011) har oppsummert engelskspråklig og norsk forskning på læreres læring. Hun fant at forskning på feltet fokuserer på formell videreutdanning, læring i praksis i skolen der hovedpoenget er at lærere lærer i eget klasserom, og artikler om læreres læring. I tillegg trekker hun fram en metastudie av Timperley, Wilson, Barrar & Fung (2007) som fokuserer på hva det er med læreres læring som påvirker elevens utbytte. De viktigste elementene i den undersøkelsen er tilstrekkelig tid, engasjere ekstern kompetanse, ikke la det være frivillig å delta i læringsprosessen, gå inn i problematiske diskurser, sørge for muligheter til samhandling i profesjonelle fellesskap, arbeide i samsvar med politiske trender og påse at lederne leder arbeidet

godt. Postholm (2011) hevder også at lærere må få konsentrere seg om få prosjekter eller temaer over lengre tid slik at de får anledning til å rette oppmerksomheten både bakover og fremover, for å kunne lære av sin egen og andres praksis.

Læreres læring har som målsetting at det skal lede til et læringsutbytte for elevene. Dette henger sammen med Hatties (2008) tanker om «visible learning». I det ligger at lærere må utvikle kompetanse på å se hvor og til hva eleven har mest nytte av støtte og hjelp, for å komme videre i sin utvikling.

I utvikling av profesjonalitet er et av elementene teoretisering av tenkning og praksis. Ertsås & Irgens (2012) beskriver teori av sterkere grad som basert på idealteori eller vitenskapelig teori og teori av svakere grad som basert på personlig og mindre artikulert teori. Det er et poeng at lærerens bevisste teori er godt balansert og forankret i teori av sterkere grad. Man må ikke gå i den fella å la seg dominere av verken praksistyranni eller teorityranni.

Læreres utvikling og læring henger sammen med Senges (1990) personlige mestring og gruppelæring, som er omtalt tidligere, og skolebasert kompetanseutvikling. Erfaringslæring og situert læring i et praksisfellesskap kan knyttes opp mot Lave & Wenger (1991). Situert læring innebærer at læring foregår i en sosial sammenheng, og at kunnskapen anvendes i samme kontekst senere.

## **2.2. Styringsdokument**

Innføring av målstyring i norsk skole kom med Stortingsmelding nr.37 (1990-91), *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Målstyringens intensjon er ansvarliggjøring (Lillejord i Møller & Ottesen, 2011, s287).

Med Stortingsmelding nr.30 (2003-2004), *Kultur for læring* ble det innført nye grunnprinsipper for styring i skolen. Det ble lagt vekt på klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvarsplassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat. Skoleeiers ansvar ble skjerpet i 2004, med Opplæringslova § 13-10. I tillegg ble mål- og resultatstyring veldig tydelig ved at et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem ble påbegynt i 2004. (Langfeldt, Elstad, & Hopmann, 2008). Stortingsmelding nr.30 (2003-2004), *Kultur for læring*, bygger mye på teorier om lærende organisasjoner. Det vises i kapittel 3.3.3. i stortingsmeldingen til at kontinuerlig refleksjon over mål og veivalg for skolen, er grunnleggende.

Forventninger og tilbakemeldinger må være tydelige, og det stilles særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. God skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten.

Kunnskapsløftet (LK-06) viderefører tankegangen fra Stortingsmelding nr.30 (2003-2004), *Kultur for læring*, om mål- og resultatstyring, myndiggjøring av profesjonen, ansvarliggjøring og kunnskapsbasert yrkesutøvelse. Dette skal gjennomføres på skolenivå, følgelig må det en desentralisering av myndighet til. Med desentralisering av beslutningsmyndighet og oppgaver, følger krav fra sentrale myndigheter om tydelig ansvars plassering (Møller & Ottesen, 2011).

Skolebasert vurdering finner vi i §2-1 i Forskrift til opplæringslova. Utgangspunktet for skolebasert kompetanseutvikling er en bevissthet om hvor man står. I loven sies det om skolebasert vurdering at skolen skal jevnlig vurdere hvordan organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen medvirker til å nå mål fastsatt i LK-06. Det er skoleeiers ansvar å se til at vurderinga gjennomføres. Det er et pålegg i Stortingsmelding nr.30 at skolen skal være en lærende organisasjon, og da er det en betingelse at skolen vet hvor den står.

Stortingsmelding nr.31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, fulgte opp tidligere meldinger med å fokusere på klarere nasjonal styring og bedre lokal oppfølging. Den nasjonale styringen vektlegger å sikre at sentrale mål satt for skolen skal nås, og man skal både stille krav til og støtte opp om lokal ledelse. Bedre lokal oppfølging innebærer styrking av skoleeier så de kan benytte sine fullmakter til lokal styring på en god måte.

I Melding til Stortinget nr.20 (2012-2013), *På rett vei*, kapittel 7.1.6 refereres det til Norsk landrapport fra OECD, 2011, som kom med tre klare råd til norsk skole på hva vi spesielt bør vektlegge i den videre utvikling. Norsk skole bør ha tydelige forventninger fra nasjonalt nivå til skole og skoleeier på hva som er god kvalitet. Videre bør norsk skole videreutvikle og fullføre arbeidet med nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Det tredje rådet til norsk skole er å heve læreres kompetanse i vurdering (Nusche, Earl, Maxwell, & Shewbridge, 2012). Melding til Stortinget nr 20 (2012-2013), *På rett vei*, bygger på teori om lærende organisasjoner, og sier at gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt faglig fellesskap som utvikler skolen

som en lærende organisasjon. Videre står det i samme melding at ledelsen skal påse at lærere samarbeider om undervisningspraksisen og gjennomfører vurderinger av læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte, alt i lys av det å være en lærende organisasjon.

### **2.3. Forskning på feltet**

Robinson (2011) har ekstrahert fem ledelsesdimensjoner ut fra metaanalyser av hvordan ledelse påvirker elevers læring. I tillegg peker hun på tre kompetanser som ledelsen må bestå av, for at den skal være optimal. Robinson poengterer at de fem ledelsesdimensjonene er gjensidig avhengige av hverandre, og at dette ikke er en punktvis oppskrift på alle ledelsesutfordringer. Hun hevder man må påse at leder-teamet totalt har disse kompetansene. Det er ikke snakk om at rektor må være en heroisk leder, og ledelse kan være distribuert i teamet. Et kritisk blikk på Robinsons modell viser at hun ikke har med viktige dimensjoner som foreldreinvolvering og påvirkning fra samfunnet for øvrig. Det kan være mange grunner til det, for eksempel at det finnes ikke relevant forskningsdata på disse dimensjonene. Uansett vil modellen kunne brukes som stillas for tenkning og reflektering rundt ledelse av læring, både for lærere og elever. Robinson bruker samme mål på effekt som Hattie (2008), der 0,2 og opp til 0,4 er lav effekt, fra 0,4 og opp til 0,6 er moderat effekt og over 0,6 er høy effekt. De tiltak vi gjør bør ha moderat til høy effekt.

Robinson har i sin forskning sortert mellom transformativ ledelse og pedagogisk (instructional) ledelse. I transformativ ledelse bygger man visjoner og mål og i pedagogisk ledelse gjør rektor elevens læring til skolens viktigste mål. Undersøkelser viser tre ganger så stor effektstørrelse på pedagogisk ledelse som på transformativ ledelse, når det gjelder elevens læringsutbytte (Robinson, 2011).

Den første av de fem ledelsesdimensjonene, etablere mål og forventninger, har en effektstørrelse på 0,42. Man vektlegger klare akademiske læringsmål, og det styrer både lærer og elevers oppmerksomhet og arbeid. Leder kommuniserer mål og forventninger ut til sine medarbeidere, forteller om akademiske oppnåelser og setter pris på akademiske prestasjoner. Den andre ledelsesdimensjonen, strategisk ressursstyring har en effektstørrelse på 0,31, og handler om prioritering, av tid, menneskelige ressurser og økonomi. Rekruttering av nye lærere til skolen er av stor betydning. Rektor er tydelig på hva det ikke brukes ressurser på. Tredje ledelses-

dimensjon er å planlegge, koordinere og evaluere undervisning og læreplaner. Den har en effektstørrelse på 0,42. Det handler om å involvere personalet i diskusjoner om undervisning og innvirkningen på hver enkelt elevs læring og utvikling. Rektor sørger for at personalet arbeider med å koordinere og gjennomgå pensum og lærestoffet. Rektor gir nyttige tilbakemeldinger til lærere, og skolen overvåker systematisk elevenes utvikling med den hensikt å bedre skole- og klasseresultater. Den fjerde ledelsesdimensjonen, å fremme og delta i læreres læring og utvikling, har en effektstørrelse på 0,84. Lederen deltar i læringen, både i formelle og uformelle kontekster. Lederen er tilstede på egen arbeidsplass, og deltar i diskusjoner om undervisning og undervisningsproblemer. Lederen blir av personalet sett på som en kilde til pedagogiske råd. Den femte og siste ledelsesdimensjonen, sørge for et systematisk og støttende miljø, har en effektstørrelse på 0,27. Rektor tilrettelegger for at lærere kan fokusere på undervisning, elever kan fokusere på læring og beskytter denne tiden mot upassende press. Man etablerer et trygt og tydelig miljø.

For at dette skal lede til et godt læringsutbytte for eleven må skoleledelsen inneha tre kompetanser (Robinson, 2011). En av dem er å tilføre relevant kunnskap, om effektiv undervisning, læreres læring, skoleorganisasjoner og det å ta gode bestemmelser. Den andre kompetansen er å løse komplekse problemer, ved å avdekke utfordringer, og finne passende og målrettede løsninger. Den tredje er å bygge relasjonell tillit, samtale med samarbeidspartnere på en måte som bygger tillit og ivaretar vanskelige saker.

I norsk sammenheng er Jorunn Møller (2006) den mest framtrædende forsker på feltet. Hun bygger på Leithwood & Riehl (2003) sitt forskningsarbeid, som ble starten på studien Successful School Leadership. Møller har seks påstander om god skoleledelse. Den første er at god skoleledelse bidrar indirekte til å forbedre elevens læringsresultat, da den medieres gjennom variabler som skolens visjon og mål, læreplan og undervisningspraksis. Den andre påstanden er at de viktigste kildene til ledelse i skolen er skoleledere og lærere. Videre sies i tredje påstand at ledelse bør også distribueres til andre i skolen og i skolens nærmiljø. Den fjerde påstanden er at ledelsespraksis kan beskrives gjennom nødvendige, men ikke tilstrekkelig deler av leders repertoar, herunder å gi retning til arbeidet, å bidra til personalutvikling og å påvirke organisasjonsutviklingen. Den femte påstanden er at accountability tas på alvor av gode skoleledere. Den sjette og siste påstanden er at gode skoleledere

fremmer kvalitet, likeverd og sosial rettferdighet. Dette gjør de gjennom å utvikle undervisning og læringsbetingelser, skape sterke fellesskap i skolen, fremme utviklingen av en utdanningskultur blant foreldrene og bidra til å øke elevenes sosiale kapital.

Leithwood & Riehl (2003) har for øvrig mange likhetstrekk med både Hattie og Robinson. Førstnevnte for eksempel gjennom et av sine hovedfunn: «Leadership has significant effects on student learning, second only to the effects of the quality of curriculum and teachers' instruction» og sistnevnte gjennom et annet hovedfunn: «A core set of leadership practices» som kan sammenlignes med Robinsons ledelseskompetanser.

Emstad (2012) har sett nærmere på norske rektorers engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering. Skolevurdering i denne sammenheng er vurderingsmodeller som er ment å kunne inngå i et kommunalt kvalitetsvurderingssystem for å sikre skoleeiers ansvar for kvalitetsvurdering, altså et ansvarsstyringssystem. I sin forskning har Emstad (2012) drøftet spenninger mellom eksterne krav og interne behov. Engasjement hos rektor og prioritering av oppgaver er essensielle faktorer. Funnet i studien viser at rektorer balanserer skolevurdering opp mot intern utvikling og ekstern kontroll, og at rektors engasjement har betydning for *om* og *hvordan* skolene har brukt skolevurderinga, *av*, *for* eller *som* forbedring. I denne analysen støtter Emstad seg til Elmore (2008).

Tjeldvoll & Welle-Strand (2008) har gjort en komparativ studie på norsk skolelederutdanning. I HEAD-prosjektet sammenligner de norsk skolelederutdanning med tilsvarende i England, Finland, USA, Frankrike og Hong Kong. De fant at det er ingen reell motivasjon for en mer internasjonalisering av skolelederutdanningen i Norge. Sentrale aktører er fornøyd med dagens situasjon. Skolelederutdannere får blandede signaler om hva de skal vektlegge; retorikken går på at de må vri utdanningen over i New Public Management-tenkning, samtidig med at det er en aksept for å fortsette som før. Tjeldvoll & Welle-Strand (2008) hevder at Norge henger igjen i en «først blant likemenn»-tenkning når det gjelder rektor. De forklarer situasjonen i Norge i 2008 ut fra tre faktorer, kultur, innholdet i skolen og økonomi. «Answers to the Norwegian particularity may be found in its culture, curriculum and economy – together resulting in resistance to change, or change at “tortoise-speed” (Tjeldvoll & Welle-Strand, 2008). Vi har en kultur med en sterk likhetstankegang. Norsk økonomi er så god, og

Norge et så rikt land at vi ikke er så motiverte for utdanning som mange andre land vi kan sammenligne oss med. Tjeldvoll og Welle-Strand konkluderte i 2008 med at endringer i Norge skjer med en skilpaddes fart, og det vil ikke bli noen endring på vår «HEAD-ache» før vi som samfunn lar oss motivere av utdanning.

Det finnes noe norsk forskning på kartleggingsprøver, men svært lite. Jeg får opp ni treff i BibSys, og der er kun fire fra det siste tiåret. De mest relevante inn mot min oppgave ser ut til å være en masteroppgave, «Kartleggingsprøver i den lærende skolen» (Jensen, 2008) og en artikkel i Utdanning (nr 11, 2003) «Kartleggingsprøver som pedagogisk verktøy» (Engen & Solheim, 2003). Ingen av dem vinkler temaet inn mot skoleledelse på den måten jeg gjør.



## **3. Metode**

### **3.1. Metodisk tilnærming**

I denne studien ønsker jeg å se på hvilke erfaringer rektor har med kartleggingsprøver som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling. Problemstillingen er av en slik art at en kvalitativ tilnærming er vurdert til å gi det beste grunnlaget for å svare på hovedspørsmålet. Jeg vil søke etter aktørenes egne perspektiver og deres erfaringer og opplevelse av temaet. På denne bakgrunn er en fenomenologisk tilnærming til fagfeltet valgt. I studien er rektorer valgt som informanter. De forteller om sin livsverden og følelser i et sosialt samspill. Dette fører til at det blir en psykologisk retning på oppgaven (Postholm, 2010). Jeg har valgt å bruke semistrukturerte, kvalitative forskningsintervju i datainnhenting.

Kvale & Brinkmann (2009) hevder at siden vi bare kan erkjenne den sosiale og historiske verden gjennom forståelse og fortolkning, så kan vi ikke redusere kunnskap innenfor de humanistiske fag til en metode. Det blir viktig å utkrystallisere kunnskapen som utvikles i intervjuet. Med dette som utgangspunkt er det avgjørende at forskeren er profesjonell og vet å skille ut egne personlige oppfatninger. Samtidig er det viktig å bidra til kunnskapsutviklingen. Jeg har til hensikt å hente ut informantenes opplevelse av forhold rundt kartleggingsprøver, skolebasert kompetanseutvikling og skoleledelse.

I denne studien er det fire informanter. Postholm (2010) anbefaler fra tre informanter og oppover i en mindre forskningsstudie, og sier at det er tjenlig i forhold til omfang og tidsramme.

### **3.2. Det kvalitative forskningsintervju**

Det semistrukturerte, kvalitative forskningsintervju, som beskrevet av Kvale & Brinkmann (2009) kjennetegnes av at det har som mål å produsere kunnskap, og denne kunnskapen produseres i et samspill mellom intervjueren og informanten. Fundamentet for et slikt syn på utvikling av kunnskap ligger i en sosiokulturell læringsteori, kunnskap utvikles i en sosial kontekst. Semistrukturert betyr at det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men noe midt imellom.

Det er flere aspekter som kjennetegner et kvalitativt forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009), sett fra et fenomenologisk perspektiv. Intervjueren skal søke å hente ut informantens egen livsverden, og fortolke hvordan informanten opplever meningen i den. Kvalitativ kunnskap skal søkes, intervjuet skal bære preg av å være både deskriptivt og spesifikt, altså skal det vektlegges beskrivelser av faktiske situasjoner og hendelsesforløp. Intervjueren må ha en åpen innstilling, en bevisst naivitet som holdning gjennom hele intervjuet. Samtidig må intervjuet være både fokusert på forhåndsbestemte tema, og det må være åpning for at informanten kan frambringe all informasjon, selv om det blir noe selvmotsigende i det. En må huske på at selve intervjusituasjonen utvikler kunnskapen underveis, og det må være rom for endringer underveis. Intervjueren må bruke fingerspissfølelse til å vurdere underveis i intervjuet hva man skal gå videre på og hva man skal la ligge. Hensikten med intervjuet er å få fram mest mulig nyttig kunnskap i en interaksjon mellom mennesker. Det aller siste aspektet er at intervjuet bør være nyttig for informanten, også, slik at denne føler tidsbruken verdifull i sitt videre virke.

For å sikre kvaliteten i studien er det avgjørende å være bevisst på sin egen for- forståelse og opplevelse av fenomenet (Postholm, 2010). Dette har jeg prøvd å balansere opp mot å være en bidragsyter i utviklingen av kunnskap underveis i intervjuet.

Kvale & Brinkmann (2009) opererer med syv stadier i en intervjuundersøkelse. I de følgende underkapitlene vil jeg redegjøre for hvordan jeg har tenkt ut fra disse stadiene.

### **3.2.1. Planlegging og pilotering**

De to første stadiene er tematisering og planlegging. Jeg har i kapittel 1.2., 1.3. og 1.4. redegjort for bakgrunnen for studien og valg av tema, og klargjort formålet med den.

Det var nyttig å tenke gjennom hensikten med intervjuet, og hvilken kunnskap jeg ønsket å få ut av intervjuet. Andre sentrale punkt var hvilke spørsmål som måtte besvares og hvordan legge til rette for en intervjusituasjon der informantene var mest mulig bekvem i situasjonen, slik at vi kunne utvikle nyttig og god kunnskap. Kvale & Brinkmann (2009) råder til å klargjøre intervjuets hvorfor, hva og hvordan, i den rekkefølgen, og det har jeg prøvd å følge.

Innledningsvis i studien var det et pilotintervju med en velvillig rektor, om temaet kartleggingsprøver. Intervjuet bar preg av å være en dialogbasert samtale, med det formål å være åpen for hva rektoren selv mente var viktig å få fram i forbindelse med kartleggingsprøver. I analysen av piloteringen utkrystalliserte det seg en del områder som det ville være interessant å gå videre på. Dette var med å danne grunnlag for intervjuguiden.

Intervjuguiden jobbet jeg nøye med, både på egen hånd og med hjelp fra en kollega som hadde stilt seg til disposisjon. Underveis i denne fasen var det viktig å ha et metablikk på studien, med det formål å få alt til å henge sammen. Jeg reflekterte over både analyse og rapportering, før metode for datainnsamling ble avgjort. Det etiske aspektet har kommet i betraktning, når det gjelder både innhold i intervjuet og behandling av data i etterkant av intervjuet. Dette utkrystalliserte seg i en tematisert intervjuguide til informantene. Intervjuguiden ble sendt rektorene mellom en og to uker før intervjuet (Vedlegg 1). For egen del hadde jeg en utvidet intervjuguide, med konkrete spørsmål som måtte få svar i løpet av intervjuet (Vedlegg 2).

Det var viktig at informantene ikke skulle ha den konkrete ordlyden på spørsmålene i intervjuet. Om de hadde hatt spørsmålene skriftlig foran seg, kunne det ha ført til at dataene ikke ville bli preget av interaksjonen mellom informanten og meg, kunnskapsutviklingen der og da ville lide. Jeg kunne risikere å få data som var gjort ferdig før selve intervjuet. Intervjuet ville da mangle spontanitet og mulighet for kunnskapsutvikling ut i fra konteksten (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig var det viktig at informantene mentalt sett var satt på sporet jeg ville ha intervjuet i, derfor var temaene kjent på forhånd.

### **3.2.2. Trekking av utvalg og gjennomføring av intervju**

Tredje stadium er selve gjennomføringen av intervjuene. Før det er mulig må det velges informanter som kan gi mest mulig kunnskap og best mulig grunnlag for å få svar på problemstillingen. Hensikten med studien styrer utvalget, det betyr at i denne studien er hensiktsmessige utvalg et generelt utvalgsriterium.

I denne studien er rektorer valgt som informasjonskilder. Siden kartleggingsprøver er tema, og disse gjennomføres på skoler som har 1.-4.trinn, må det nødvendigvis bli rektorer som har disse klassetrinnene. Valget falt på rektorer på 1-7-skoler, ikke

rektorer for skoler som har både barne- og ungdomstrinn. Dette bygger på en antakelse om at rektorer som har syv klassetrinn å lede, er tettere på enn rektorer som har ti klassetrinn. I innledende fase var der en mulighet for at studien kunne ha et komparativt element i dataanalysen. Det medførte at skolene måtte være noen lunde sammenlignbare. Jeg valgte skoler fra to omtrent like store kommuner, for å få to skoleeiere i datagrunnlaget mitt. Jeg ville også ha rektorer med en del års erfaring, og god kjennskap til skolen sin, så jeg satte som forutsetning at de skulle ha vært rektor på gjeldende skole i minst tre år. Jeg ville at skolene skulle være fulldelte, altså ha minst en klasse på hvert trinn.

Jeg tok personlig kontakt med aktuelle rektorer for å spørre om de kunne tenke seg å delta i studien. Da jeg fikk positive tilsagn fulgte jeg opp med en skriftlig henvendelse (Vedlegg 3), som de svarte skriftlig på. Ut i fra dette endte jeg opp med fire rektorer, de presenteres i kapittel 3.3.

De fire intervjuene ble gjennomført i løpet av en treukers periode i månedsskiftet november-desember. Dette er langt unna gjennomføringstidspunktet på de fleste prøvene, så de har ikke selve gjennomføringen friskt i minne. På den annen side så er arbeidet med kartleggingsprøver preget av et kontinuerlig og langsiktig arbeid med selve kartleggingen, påfølgende tiltak inn mot enkeltelever, og oppfølging og evaluering av disse tiltakene. Dette strekker seg over hele skoleåret. Derfor antar jeg at det ikke spiller så stor rolle hvor i dette løpet jeg kommer inn i bildet med mitt intervju. Svarene vil være like valide i desember som i mars eller august.

Selve intervjuet gjennomførte jeg alene, på den intervjuedes eget kontor. Det var en god atmosfære, og der jeg ble budt kaffe tok jeg fram kaffebrød jeg hadde med. Jeg gjorde lydopptak på egen telefon, telefonen har mitt fingeravtrykk som kode eller en femsifret kode som bare jeg kjenner. Dette ivaretar sikkerheten på oppbevaring av data, i henhold til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenestes krav.

Det er nyttig å stille hva- og hvordan-spørsmålene først, før en stiller hvorfor-spørsmålene, for å unngå at man kommer inn i en alt for «over-reflektert» kontekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Selve gjennomføringen vurderer jeg til å holde god kvalitet. Jeg mener jeg holdt oss på sporet, samtidig som det var viktig å la informantene komme til med den kunnskapen de hadde. Av tidligere intervjuerfaring vet jeg hvor viktig det er å la informantene få tid til tenke seg om, uten å bli ledet eller

lagt ord i munnen på. Derfor var det viktig for meg å tåle stillhet, så lenge informantene trengte det. Det mener jeg vi fikk til på en god måte.

### **3.2.3. Bearbeiding av data**

Fjerde stadium innebærer transkribering, da må man avgjøre om en transkriberer på bokmål eller dialekt, eller en blanding. Jeg har valgt å transkribere på bokmål, da det gir et skriftlig materiale det er lettere å forholde seg til for meg personlig, enn om det er på dialekt. Man må også velge om man skal ha med notater underveis om for eksempel kroppsspråk. Det har jeg valgt bort, da jeg mener ordene gir nok grunnlag for å si noe om rektorenes erfaringer og opplevelser.

Femte stadium er analysering. Man kan analysere på mange måter, avhengig av om man vil ha fokus på mening, eller språk, eller mer eklektiske eller teoretiske analyser. Mitt fokus har vært på mening. Jeg har også valgt meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2009) i behandlingen av data. Som det vil framgå av presentasjonskapittelet, veksler jeg mellom sitat og meningsfortetting. Samlet sett gir det et godt bilde av kunnskapen som ble produsert i intervjuene. I selve analysearbeidet har jeg valgt å dele inn materialet i kategorier og koder (Postholm, 2010).

### **3.2.4. Verifisering og framstilling av data**

Sjette stadium handler om verifisering, her kommer reliabilitet og validitet inn i bildet. Kvalitet i studien er etterstrebet ved å sørge for å gjennomføre noen prosedyrer og holde på noen standarder (Postholm, 2010). Informantene fikk to runder med «member cheching», mulighet til å lese igjennom og uttale seg om skriftliggjøringen av datamaterialet. Første gang fikk informantene tilsendt en transkriberte utgave av intervjuet, på e-post. Det førte til en korrigerings på faktaopplysninger. Neste gang fikk de lese gjennom presentasjonen av data for å se hva som var plukket ut til selve oppgaven. Det medførte ingen korrigerings. Videre har jeg vært veldig bevisst på å ikke påvirke informantene i intervjusituasjonen. Det ble forsøkt å styre intervjuene slik at gode data ble frambragt, samtidig som det var åpning for informantenes innspill. Informantene fikk oppfølgingsspørsmål om det var noe som måtte utdypes. Jeg mener jeg lyktes i dette. Den største utfordringa slik jeg opplevde det, var å stille de riktige oppfølgingsspørsmålene til riktig tid. Det er vanskelig å si i hvilken grad jeg lyktes med det. Men det aller viktigste var å få fram informantenes «stemme», og at

intervjueren fikk tak i informantenes opplevelse og forståelse av temaet. Det mener jeg kommer tydelig fram i presentasjonen av data.

Helt til slutt kommer rapportering, som er denne masteroppgaven og muntlig framlegg for skoleeier. Jeg tilstreber at det skal være en god sammenheng mellom de beskrivelsene jeg har fått og de analysene og tolkningene jeg gjør.

### **3.3. Presentasjon av informantene og deres skole**

Alle rektorene benevnes som hun i rapporten. Dette gjøres fordi ingen funn i materialet kan tilbakeføres til forskjeller mellom damer og menn som rektor. Derfor er informantenes kjønn anonymisert. I og med at damer er i overvekt blant informantene, falt valget på å bruke hun og ikke han. Alder på rektor blir heller ikke nevnt, da ingen funn ser ut til å være direkte relatert til informantens alder.

Skole A ligger i et relativt stort tettsted i kommune Øst. Rektor har sju års rektorerfaring på gjeldende skole, og utdanning tilsvarende 30 studiepoeng i skoleledelse. Det er rundt 350 elever på skolen.

Skole B ligger i et lite tettsted i kommune Vest i landlige omgivelser. Her har rektor elleve års rektorerfaring på gjeldende skole, og utdanning tilsvarende 30 studiepoeng i skoleledelse. Skolen har rundt 120 elever.

Skole C ligger i et lite tettsted i kommune Øst, også denne skolen i landlige omgivelser. Rektor har fjorten års rektorerfaring på egen skole, og 90 studiepoeng i skoleledelse. Det er omtrent 130 elever på skolen.

Skole D ligger i et relativt stort tettsted i kommune Vest. Rektor har ti års rektorerfaring på gjeldende skole, og en utdanning tilsvarende 30 studiepoeng i skoleledelse og 30 studiepoeng i administrasjon og ledelse. På skole D er det rundt 300 elever.

### **3.4. Etiske retningslinjer**

Kvale & Brinkmann (2009) opererer med fire sentrale, etiske retningslinjer. Det er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle, dog uten at det er absolutte svar innenfor disse områdene.

Informanter har gitt sitt informerte samtykke. Studien er godkjent av NSD, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (se vedlegg 3). Konfidensialiteten ivaretas ved at informantene anonymiseres. Dette er gjort for å beskytte informantene. En slik anonymisering kan ha flere sider. Det beskytter informanten, men det kan også tjene som alibi for forskeren på den måten at forskeren kan tolke informantenes opplysning uten å bli motsagt. Konsekvensene for informanten kan være både av skadelig og nyttig art. Det er forskerens ansvar å reflektere over mulige konsekvenser og legge opp til at informanten blir minst mulig skadelidende. Jeg har prøvd å ta hensyn til disse punktene, både ved utvalget av data og måten jeg presenterer data på. Forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Moralsk ansvarlig forskningsatferd må utøves. Forskeren må påse at det er god nok kvalitet på den vitenskapelige kunnskapen som legges fram. Forskeren må forholde seg profesjonelt, og ikke personlig, til informantene. Alt dette har jeg reflektert over, og mener å ha ivaretatt i denne studien.

## 4. Presentasjon av data

Direkte sitat er satt i anførselstegn eller som eget innrykket avsnitt, ellers er det brukt meningsfortetting. Noen av ordene i sitatene er understreket, da er det fordi informanten la trykk på akkurat det ordet. Funnene presenteres under overskrifter tilsvarende kategorier som kom fram under bearbeidelsen av dataene (Kvale & Brinkmann, 2009). Noen av funnene hører tematisk inn under flere av kategoriene, da har jeg valgt å ta dem med i drøftinga bare under en av kategoriene, fortrinnsvis den jeg mener de hører mest sammen med.

Jeg velger å bruke forskningsspørsmålene for å strukturere funnene. I alle intervjuene er det utviklet kunnskap som belyser problemstillingen. Den hermeneutiske spiral er selve kjernen i slike meningsskapende og meningsutviklende prosesser. Det er en toveis trafikkering mellom data og teori for å skape en meningsfull tekst (Postholm, 2010). Sannsynligvis er funnene preget av at forskningsspørsmålene var kjent for informantene. Samtidig er forskningsspørsmålene fokusert veldig omkring det jeg ønsker svar på. Med utgangspunkt i egen erfaring med bruk av kartleggingsprøver og innsikt i problemstillingen, mener jeg å ha «signifikant kunnskap» om temaet, og det er førende for hva jeg spør etter.

Jeg tar høyde for at jeg i denne studien har fått innblikk i rektorenes uttalte teori gjennom intervju, jeg har ikke belegg for å si noe om deres bruksteori (Argyris & Schön, 1974).

### 4.1. Rektors opplevelser av arbeidet med kartleggingsprøver som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling

#### 4.1.1. Kartleggingsprøver

Både kommune Øst og Vest har kommunale vedtak om å gjennomføre alle kartleggingsprøvene fra Utdanningsdirektoratet. Det er kommunale føringer på etterarbeid i begge kommunene. Jeg presenterer derfor data fra kommune Øst (skole A og C) først, før jeg presenterer kommune Vest (skole B og D).



Kommune Øst har de siste to årene fått flere føringer i hvordan oppsummering og rapportering skal foregå. Pedagogisk konsulent samler resultatene i en oversikt for alle skolene i kommunen, og oppsummeringen rapporteres til politikerne.

På skole A fører læreren en oversikt over klassens resultater. I denne oversikten framgår det hvilke tiltak lærer har satt inn for å bedre læringen. Rektor har møte med kontaktlærer, eventuelt faglærer og spesialpedagogisk lærer. På møtet er det gjennomgang av hver enkelt elev. Dette grunnlaget blir brukt for prioriteringer i satsingen på tidlig innsats, blant annet lesestimuleringstiltak. Det er en ny evaluering mot slutten av skoleåret for å evaluere om tiltakene har virket.

Rektor A erfarer at det har kommet en ny systematikk inn i bildet med den nye måten å rapportere på. Det har blitt en endret bruk av resultatene. «Nå synes jeg vi får igjen for den tida vi bruker, og det er litt sånn på nasjonale prøver og synes jeg, at vi har endret nytten av det».

På skole C har rektor et møte i etterkant av gjennomføringen av kartleggingsprøvene. På møtet deltar rektor, kontaktlærer, spesialpedagogisk lærer og pedagogisk psykologisk tjeneste. Hensikten med møtet er å foreta en gjennomgang av resultatene fra kartleggingsprøven til hver enkelt elev, samt vurdere hva som bør gjøres på trinnnivå. Alle resultater og notater fra disse årlige møtene oppbevarer rektor på sitt kontor. Rektor C erfarer at både rektor og politikere må bry seg om resultatet, for at lærere skal bry seg. Samtidig opplever hun at resultatet på prøvene ikke er det viktigste, men «Det viktigste er at en ser at ungene er på rett vei».

Rektor C kom inn på mål- og resultatstyring. Hun opplever det som viktig at eleven har gode grunnleggende ferdigheter, men samtidig minner hun oss på skolens samfunnsmandat. «[...] jeg tenker jo det at fokus på resultat, det vrir jo det vi holder på med». Videre opplever hun det som negativt at kompetanse ikke måles på for eksempel det å kunne samarbeide, det å vise empati og medfølelse og utvikling av hele mennesket. «Fordi det er ingen som spør etter resultatene på det, sant! Det liker jeg ikke».

I kommune Vest rapporterer pedagogisk konsulent resultat fra kartleggingsprøver til politikerne i kommunen.

Rektor B sier hun føler hennes skole trenger å bli mer systematisk på oppfølging av resultater fra kartleggingsprøvene. Rektor har fram til nå gått gjennom resultatet med lærere som har gjennomført prøven, sett på mulige tilpasninger i klassen og oppfølging på individnivå, for eksempel lesekurs, og prøvd å gi læreren råd om utviklingsmuligheter. Deretter har rektor og kontaktlærer presentert resultater i personalet. Rektor har ikke sjekket om iverksatte tiltak har hatt noen effekt. Rektor B uttrykker en målsetting om å bli bedre på å ta tak i resultatene, prøve ut tiltak, for deretter å sjekke om de virker. Rektor B ser ingen direkte sammenheng mellom kartleggingsprøver og kompetanseutvikling i egen skole. Men hun sier at kartleggingsprøveresultatene er et av flere element i skolens grunnlag for å stadfeste eget ståsted.

Rektor D erfarer at lærere sammenfatter resultatene fra kartleggingsprøvene, før de har en samtale med ledelsen og spesialpedagogisk lærer på skolen. De har en målsetting om at den vanlige elev skal være over kritisk grense. Under kritisk grense skal de ha bare «dem det ikke finnes noen annen råd for». I møtet vurderes hver enkelt elev og «enten så ber vi om sakkyndig tilrådning eller så setter vi inn tiltak som er innafor vårt system, sånn at det blir liksom ikke noen kultur for å vente og se».

Skole D er svært opptatt av å avdekke problemer elevene kan slite med, så fort som overhode mulig i læringsløpet. Rektor poengterer at det er lærerens ansvar å se dette, og å sette inn tiltak umiddelbart når de oppdager elever som ikke har forventet progresjon, og at det er en forsømmelse hvis det ikke skjer. Rektor D sier at elevenes utfordringer fanges opp tidligere i skoleåret og på annen måte, enn ved kartleggingsprøver som gjennomføres i mai. For fire, fem år siden var kartleggingsprøvene et godt grunnlag for å etablere en forståelse av hvor skolen sto.

## **4.2. Rektors erfaringer med tilretteleggingen for læreres utvikling og læring**

### **4.2.1. Utviklingsområder**

På skole A har de to utviklingsområder, LP og Normprosjektet. LP, som er en forkortelse for læringsmiljø og pedagogisk analyse, er et prosjekt og en arbeidsmåte veiledet av Nasjonalt senter for læringsmiljø og adferdsforskning. Normprosjektet handler om skriveopplæring og vurdering av skriving som grunnleggende ferdighet, og der er de veiledet av Skrivesenteret, Nasjonalt senter for skriveopplæring og

skriveforskning. Rektor A erfarer at de to prosjektene «er det vi holder på med. Da er det ikke rom for noe mer.»

Rektor B erfarer at kommune Vest har en felles kommunal satsing på LP, under veiledning av Nasjonalt senter for læringsmiljø og adferdsforskning. «Det er noe av det mest vellykka kompetanseutviklingsprosjektet jeg har vært med på, for det er i høyeste grad skolebasert.» Skolen bruker LP som arbeidsmetode for å få et godt læringsmiljø. Alle lærere har arbeidet med klasseledelse. Underveis har ledelsen fått støtte av Veilederkorpset, et korps bestående av erfarne skoleledere og skoleeiere, i regi av Utdanningsdirektoratet.

På skole C opplever rektor at det er viktig for rektor å ha et overordna siktemål og en plan for kompetanseheving av lærere. Alle som jobber i skolen skal ha mulighet til å utvikle seg. Helheten i kompetanseutviklingen er et lederansvar, og da må rektor blant annet ta hensyn til begrensede økonomiske ressurser. Hun opplever at det har blitt mer kommunal samkjøring på kompetanseutviklingsområdene nå, i motsetning til tidligere. Rektor C påpeker hvor viktig det er å få jobbe grundig med få utviklingsområder i gangen. «Jeg tror at det er ganske viktig at man er nøye på å plukke ut noen satsingsområder, være tro mot det man går for». Rektor C framhever LP og utarbeiding av lokale læreplaner som utviklingsområde. I LP-prosjektet er det avsatt tid, en organisatorisk tilrettelegging for å få satsingen skolebasert. Rektor deltar «... for å sitte og høre hvordan diskusjonene går». Utarbeiding av lokale læreplaner ble en stor dugnad, utløst av fylkesmannens tilsyn. Skole C følte veldig behov for å utarbeide læreplaner, og så dem som et redskap for fortsettelsen. En samstemt ledergruppe i kommunen utarbeidet en mal for lokal læreplan, og ledergruppa startet dette arbeidet som lærere fortsatte på. Andre skolebaserte kompetanseutviklingstiltak rektor C løfter fram i intervjuet er kollegaveiledning og erfaringsutveksling. Rektor C opplever at det er mye god kompetanse på skolen. For å aktivisere denne kompetansen blant lærere er det viktig å «så frøene og få lov til å få tid til å tenke, og gjøre seg noen erfaringer og få kjenne at det kjennes rett ut».

Rektor D erfarer at i et utviklingsarbeid så «må vi gjøre det i en rekkefølge, og vi må gjøre det vi gjør skikkelig, og så må vi prøve å holde bort det som ikke er viktig, og ha fokus på det som er viktig». Rektor D poengterer når det gjelder utviklingsområder at de «Klarer ikke mer enn en eller to ting i gangen. Egentlig så klarer vi bare å innføre en ting hvert år». Det er en enighet mellom rektor og personalet på skole D om at

skal noe først gjøres, så skal det gjøres ordentlig. Rektor D forteller at først laget de en struktur for organiseringa, så jobbet de med klasseledelse, LP og veiledet lesing som utviklingsområder for sin skole. De har jobbet veldig systematisk med klasseledelse, og kurset alle lærere i Webster-Stratton, som har fokus på tidlig intervensjon i forhold til barn og unge med atferdsproblemer (Webster-Stratton, 2005). LP ble innført for et og et halvt år siden. Rektor deltar selv på LP-gruppe.

Jeg er ikke veisøker, men jeg er vanlig menig. Jeg tenker at jeg skal ikke sitte å bare høre, jeg skal bidra med mine spørsmål og mine, ja, forslag, da. Og det synes jeg er spennende og så tenker jeg at det er litt feigt å ikke gjøre det, og.

Det tredje området rektor trekker fram som utviklingsområde er veiledet lesing. Rektor D opplever erfaringsdeling blant personalet som et viktig element. Hjelp og støtte ledelsen har fått fra Veilederkorpset var også nyttig. «[...] var veldig fint å få folk med innsikt til å gå helt innpå og se på, ja, være med på diskusjoner om hva vi skal prioritere og satse på, og hva vi skal overse». Avslutningsvis poengterer rektor D styrken i arbeidsstokken sin, og sier hun er velsigna med et lærerpersonale som er veldig etterrettelig og trofast. Rektor D har ansett det som ei hovedutfordring å «prøve å unngå å lage støy, sette igjen ting som ikke virker, og så ta dem med på ei utvikling som vi tror virker».

#### **4.2.2. Utvikling og læring**

Rektor A erfarer at ut fra Normprosjektet de deltar i signaliserer lærere at de føler de har igjen mye for dette kompetanseutviklingsarbeidet. «... så sier lærere at dette her er noe av det mest matnyttige de har vært på, og at det er artig å jobbe med det». Rektor A deltar i kursinga. Skrivesenteret har eget opplegg for ledere, med felles påfyll, faglige foredrag og muligheter for erfaringsutveksling. Rektor administrere prosjektet på egen skole og har som mål å «Legge til rette for at det er brukbart med tid til å gjøre arbeidet»

Rektor på skole B opplever at teamene nå har fått mer fokus på utviklingsarbeid, før var det mer fokus på daglig drift. Hun opplever Veilederkorpset som en stor hjelp for ledelsen i arbeidet med å lede utviklingsarbeid og legge til rette for læreres læring. Rektor B deltar selv i læreres utvikling og læring. Hun leder prosessen, for eksempel i arbeidet med klasseledelse. Hun deltar som vanlig lærer på LP uten å være fast på en gruppe, for å høre hva som foregår og hvilke saker det jobbes med. Rektor B erfarer at de bruker erfaringslæring som metode i den faglige oppdateringa av

personalet på klasseledelse. Lærere har forpliktet seg til å lese felles litteratur. I begynnelsen satte de av tid på fellestid til å lese, etter hvert gikk det av seg selv. Rektor har kjøpt inn ei bok om klasseledelse til hver av lærere, i tillegg til at de har hentet artikler på internett. Skole B har også knyttet seg til Midt-Norsk kompetansesenter for atferd, da det ble nødvendig å heve skolens kompetanse på atferd som utfordret lærere på klasseledelse. I utviklingsarbeidet innenfor klasseledelse valgte skole B to strategier for å jobbe med temaet. Den første var tid til å snakke sammen og reflektere i fellesskap og den andre var å lære av hverandre. Rektor B snakker om rektors læring og utvikling, og erfarer Veilederkorpset som en positiv opplevelse. Hun kunne tenkt seg en mentorordning, for å diskutere aktuelle saker i skolehverdagen, en støtte til selvledelse. « –hvordan du egentlig fungerer som rektor, det er det nesten ingen som gir deg tilbakemelding på».

Rektor C poengterer at for at eleven skal lære, må læreren holde fokus på læringsmiljø og læreren som leder og tilrettelegger. Klassemiljø må ha fokus, og rektor anser LP som et godt verktøy til dette. Når det gjelder læreres læring så har skole C en årlig gjennomgang av resultater etter nasjonale prøver. Førrige gang erfarte de at de hadde hatt for lite fokus på fagtekster. Analyse og gjennomgang på egen skole førte til utkrystallisering av områder man må jobbe videre med. For at lærere skal utvikle seg selv og sitt arbeid, må de bli motivert og få tro på at en endring vil føre til en bedring. Et annet eksempel på dette var da rektor C sendte lærere på skolebesøk for å se på begynneropplæring. Dette førte til at «[...] vi hadde drøftinger i kollegiet på hva som var fordeler, og, startet med at det var en lærer som hadde troen på det her, som kjørte avgårde med sin klasse».

Rektor på skole D legger stor vekt på sammensetting av klasseteam, slik at team justeres når det trengs, og utviklingsorienterte lærere settes sammen med de som trenger mer tid på å komme dit. «Og dette her har jeg gjort systematisk i ni år nå, og jeg ser at det har skapt en veldig sånn homogen kultur». Rektor uttrykker at det er ikke et mål å skifte mye, men det er et mål å hele tiden ha gode team, og at ingen team skal fungere dårlig. På denne måten sikrer rektor at det foregår erfaringsutveksling, og at lærere lærer av hverandre. De har team som nå lager felles planer, drøfter klasseledelse, gjør endringer til beste for elevene, og ikke minst sørger for at elevene har gode relasjoner til flere ansatte. Rektor opplever at det er en selvfølge at

lærere samarbeider nå, i motsetning til for noen år siden. Rektor sier også at det å få til et optimalt læremiljø for lærere er en av de viktigste oppgavene for rektor.

### **4.3. Rektors ledelse av skolebasert kompetanseutvikling**

#### **4.3.1. Skolebasert kompetanseutvikling**

Rektor A erfarer at retningen på kompetanseutviklingen ved hennes skole har blitt mye tydeligere de siste årene. Skolen har kommet bort fra dagskurs, og over på planlagte kursrekker. Kommunen har greid å lage en mer sammenhengende plan for kompetanseutviklingen.

Rektor B erfarer at skolebasert kompetanseutvikling «springer ut fra våre behov, det vi ser og føler og erfarer er våre behov», og at det ligger veldig mye erfaringsdeling i begrepet, altså i å utvikle kompetansen som allerede er i personalet. Rektor opplever at det samlet sett er ganske mye kompetanse på skolen, men det gjelder å få utviklet den og delt den med kolleger.

Rektor C opplever at

[...] kompetanseutvikling trenger jo ikke å være skolebasert, så når du setter ordet skolebasert foran, så handler det om at du har gjort noen erkjennelser på arbeidsplassen din, da, enten noen vurderinger eller noen opplevelser

Rektoren bruker også begrepet «kenguruskole» om kompetanseutvikling som ikke er skolebasert. Skolebasert kompetanseutvikling handler om hvilke behov skolen har. Rektor C opplever at man må ha alle med, slik at det blir skolebasert i motsetning til lærerbasert.

Rektor D har følgende definisjon på skolebasert kompetanseutvikling

Da tenker jeg at du skal vite veldig godt hvor du er og hvem du har som ressurser, hvilke ressurser du har og hvor skolen er i sitt faglige ståsted. Og så skal du ta utgangspunkt i det og bruke de beste forskningsresultatene som finnes på hva som virker, til å vurdere hva skal du, hvor skal du gå videre.

Rektor D hevder selv å ha god greie på metodene og systemet som finnes på skolen. Hun har vært en aktiv pådriver til å endre systemer som ikke har vært tjenlige. Rektor D har tenkt at «læreren skal få lov å utvikle seg med systemet. Og omvendt, lærere skal få utvikle systemet, men sammen, ikke alene». Rektor D framhever betydningen av at personalet jobber sammen og drar i flokk.

#### **4.3.2. Mål, visjon og planer**

Rektor A forteller at i kommune Øst er de i ferd med et omfattende planarbeid og revisjon av planer, fra sektorplan for skolene i kommunen ned til felles læreplaner for fag. «Så det er en kjempeinnsats, og så få det ned på den enkelte skole, da syns jeg vi kom et bra jump avgårde.»

Rektor B opplever at målsettinga på hennes skole har fram til nå dreid seg om temaene LP og klasseledelse. De har vært opptatt av å lage milepæler for hva de skal gjøre for å komme videre i utviklingen. Hun legger vekt på å få med seg personalet i utviklingsarbeid ved å skape interesse, motivere dem, i tillegg til å «få litt ny input på forskning».

Rektor C erfarer at skolen har en virksomhetsplan med satsingsområdene, og rektor trekker fram LP og grunnleggende ferdigheter i den forbindelse. Det ble tatt ordentlig tak i arbeidet med grunnleggende ferdigheter, i forbindelse med et tilsyn fylkesmannen hadde på lokale læreplaner. Videre opplever rektor C at skolenes planer har gått fra å være innholdsstyrte til målstyrte, «[...] det var alt for mange av skolene som ikke hadde skjönt at vi var over fra innhold til mål, sånn at det var jo innholdsstyrte plana på de aller fleste skolene». Rektor C har mange tanker rundt målstyring, blant annet at skolene blir styrt gjennom hva myndighetene etterspør av resultater.

Det gjør noe med elevsyn og det her, ikke sant, [...] det blir jo desto viktigere da, tenker jeg, at i hvert fall jeg har fokus på at ungene våre skal være flink og grei og snill og oppføre seg ordentlig [...] og lære seg å synge.

Rektor D erfarer at det er viktig med planer, både for fag og kompetanseutvikling. Rektor D hevder å ha vært igjennom en interessant menneskelig prosess selv, igangsatt av nasjonale prøver. Det har vært en vei å gå, fra å ha relativt lave resultater med mange unnskyldninger som industrisamfunn, mange aleneforeldre, mye innvandrerbarn og annen kulturforståelse, til relativt høye resultater og et lite vakuum i forklaringen på hvorfor det ble slik. «[...] og det er et mentalt sprang, som, ja, det er nesten som å se at man kan ta dobbelt salto nesten før man prøver på det, sant, fordi det gikk ikke an før». Rektor D beskriver det som starten på en god utvikling. Skolen vil etablere en felles sannhet og forklaring så langt. Rektor D leder den prosessen. Den felles sannheten inneholder elementer som fokus på hard, systematisk og kontinuerlig jobbing, egne suksessfaktorer og forutsetninger for årets resultat og

fokus på systemet, ikke de som er lærere akkurat nå på trinnet. Alt dette kan sammenfattes i at skolen må ha tro på målene sine, og vite at det går an.

#### **4.3.3. Ledelse, styring og ressurser**

Rektor A opplever at kartleggingsprøvene nå oppsummeres på en bedre måte enn tidligere, og er godt fornøyd med det. Oppsummeringa brukes som et grunnlag for å utnytte ressursene optimalt. «Men nå har jeg et bedre verktøy for å gjøre noe med det. Og da sette inn innsatsen der jeg ser det må til, ut fra kartleggingsprøver». Rektor A trekker også fram det handlingsrommet rektor operere i, og sier det handler om å ha ressurser til å målrette innsats, utover det lovpålagte tilbudet. «[...] altså, jeg kunne kanskje sett behovet til jeg blir både blå og grønn, men hvis jeg ikke har ressurser å sette inn...» Rektor A presiserte senere i intervjuet at dette dreide seg om økonomiske ressurser.

Når det gjelder styring av tiden erfarer Rektor A at det er en prioritering hva man skal bruke fellestid på, for der er det «veldig lite slakke». Rektor A forteller hun har brukt skolevandring som metode for å skaffe seg oversikt over hva som foregår i klasserommet, og hvordan ting foregår. Rektor er selektiv når det gjelder læreres deltakelse på dagskurs. Grunnlaget for prioriteringer er tema på skolen, for eksempel klasseledelse. Faktorer som rektor styrer sin prioriteringer ut fra er først og fremst om det vil være mer nyttig for skolen om læreren bruker tid på et slikt kurs istedenfor å være på skolen og undervise elevene, i tillegg til at økonomiske rammefaktorer spiller en rolle.

Rektor B erfarer at å styre skolens ressurser er en ledelsesoppgave. Rektor må bruke tid på å kommunisere bakgrunn for sine valg til lærere, og det er tidkrevende. Rektor er opptatt av at lærere skal forstå hvorfor hun tar de avgjørelsene hun gjør. «Å tre ting nedover hodet på folk det har jeg så liten tro for». Om det å styre sine menneskelige ressurser opplever rektor B at hun har veldig flinke lærere med mye kunnskap, spesielt «knallflinke» lærere på småtrinnet. Når det gjelder dagskurs prøver Rektor B å prioritere lærere ut fra de behovene skolen har. Rektor B trekker fram skolekabareten som et eksempel der ressursene styres inn på det som er viktig for læringsmiljøet på skolen. Det fungerer gjerne som «belønning» for lærere som yter for fellesskapet. «Så du kan si at det kurset blir prioritert ut fra en annen synsvinkel enn akkurat det med utviklingsarbeid, det er på en måte påfyll til daglig drift, det.» Rektor B bruker skolevandring som metode i ledelsesarbeidet. Hun signaliserer at hun er veldig fornøyd med skolevandring som arbeidsform og ledelsesverktøy.



Rektor C prioriterer ressurser på bibliotek. Først tid til lesenivåmerking av bibliotekbøker, så penger til innkjøp av nye bøker i biblioteket. Rektor C opplever at det har vært for lite styring fra kommunalt nivå, og har tidligere vært frustrert over mangel på kommunalt driv og samkjøring. Hun opplever at mye har bedret seg de siste par årene. Rektor C skolevandrer også, både på SFO og skole. Det har ikke vært nødvendig å tilføre forskning eller litteratur på dette, ifølge rektor, fordi det har vært enkle, opplagte ting, som for eksempel opprop på SFO.

Rektor D har flere perspektiv på hva som gir gode resultater på en skolen. Rektor opplever at på en to-parallell-skole er det mye større handlingsrom, hva angår ressurser og disponeringen av dem, enn på en en-parallell-skole. I tillegg trekker rektor D fram mange andre faktorer som spiller inn på gode resultat, som foreldre-samarbeid og skolekultur. Rektor D er veldig bevisst på styring av de menneskelige ressursene, gjennom teamsammensetting. Rektor D er også opptatt av at klassen er elevens læringsarena. Elever med spesielle behov kan bli tatt ut i korte økter i timene for å få spesifikk trening, men målet er at de skal delta i læringsamtalen i klasserommet. De skal «Føle at de hører med der». Rektor signaliserer at skolen har en ambisjon om å få alle elevene, som kan være i stand til det, til å gjennomføre videregående skole. Rektor vil veldig gjerne ha store klasser, og mulighet til tilpassa opplæring og spesifikk trening for dem som trenger det. Rektor er opptatt av å utnytte lærerressursene sine. «[...] altså for meg er det fryktelig viktig at alle lærere som har en time har et resultatansvar».

#### **4.4. Oppsummering av funn**

Analyser av empirien i denne studien frambringer følgende funn under de respektive områdene:

##### Kartleggingsprøver

- Skolene gjennomfører både lovpålagte og frivillige kartleggingsprøver, og rapporterer til administrativ ledelse
- Skolene har møte mellom ansvarlige lærere (kontaktlærer eller faglærer), spesialpedagogisk lærer og rektor i oppfølginga av resultater. En skole trekker med pedagogisk psykologisk tjeneste i kommunen
- Resultater på kartleggingsprøver styrer hvilke elever det settes inn tiltak på, og tydeliggjør rektors handlingsrom

- Det framgår ingen direkte sammenheng mellom kartleggingsprøver og skolebasert kompetanseutvikling
- Rektorene føler en forpliktelse til å ha fokus på «det hele mennesket», som det framstår i generell del i læreplanen LK-06

### Utviklingsområder

- Skolene knytter seg til eksterne fagmiljø og ressurscenter, og samarbeidet med dem har stor betydning for læreres og rektors læring og utvikling
- Det er felles kommunal styring på kompetansehevingen i de to kommunene, rektorene erfarer det som støttende i sitt daglige arbeid
- To utviklingsområder i gangen er nok. Kvalitet er i fokus, skolene prioriterer rekkefølge på utviklingsområder og de er grundige i sitt arbeid
- Tid er en viktig faktor, både at det settes av til gjennomføring av LP og tidsbruk i forhold til enkeltkurs

### Utvikling og læring

- Rektorene deltar i læreres læring
- Lærere føler de har utbytte av kompetanseutvikling basert på erfaringslæring, refleksjon i fellesskap og at de kan lære av hverandre
- Felles litteraturlæring og egen oppdatering på ny forskning er lite brukt i kompetansehevingen på egen skole
- Sammensetting av gode team er en avgjørende forutsetning for godt læringsmiljø for lærere
- Rektorene framhever dyktige medarbeidere

### Skoleledernes definisjon av skolebasert kompetanseutvikling

- Erfaringslæring er et viktig element
- Skolebasert kompetanseutvikling er systembygging på egen skole, og fordrer at alle må delta og bidra

### Mål, visjon og planer

- Skolene har planer som er aktivt i bruk
- Skolene har konkrete målsettinger rundt temaene LP, klasseledelse, lokale læreplaner og leseopplæring

- Gode resultater skyldes hard, systematisk og kontinuerlig jobbing, og tro på egne mål

#### Ledelse, styring og ressurser

- Rektorene har mest fokus på menneskelige ressurser, så tid og økonomi jevnt fordelt
- Rektorene bruker skolevandring som metode for å få oversikt på egen skole
- Kompetanseheving i form av enkeltkurs velges ut fra tema på skolen eller som «belønning»

## 5. Analyser og drøfting av empiri

I dette kapittelet vil jeg søke å belyse problemstillingen *Hvilke erfaringer har rektor med kartleggingsprøver som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling?* Jeg vil understreke at både funn og drøftinger er sammenvevde områder, og det som er kategorisert under ei overskrift kan ha betydning for drøftinger under andre overskrifter.

Problemstillingen belyses ut fra oppgavens tre forskningsspørsmål, og de kategoriene som er presentert i forrige kapittel. Det gir følgende struktur på analyser og drøfting:

- Hvordan opplever rektor arbeidet med kartleggingsprøver som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling på egen skole?
  - Kartleggingsprøver
- Hvordan erfarer rektor tilretteleggingen for læreres utvikling og læring?
  - Utviklingsområder
  - Utvikling og læring
- Hvordan leder rektor skolebasert kompetanseutvikling på egen skole?
  - Rektorenes definisjon av skolebasert kompetanseutvikling
  - Mål, visjoner og planer
  - Ledelse, styring og ressurser

### 5.1. Rektors opplevelser av arbeidet med kartleggingsprøver som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling

OECDs gjennomgang av evaluering og vurdering innen utdanning i Norge (Nusche, Earl, Maxwell, & Shewbridge, 2012) har lagt føringer for hva norske myndigheter forventer av norske rektorer. Et av hovedtrekkene er større krav til lokal ansvarsstyring. Funn i studien drøftes opp mot dette kravet. Opplæringslova og LK-06 er grunnlaget skolens virksomhet. Den generelle delen i LK-06 gir føringer om å ha fokus på «det hele mennesket». Dette kan stå i kontrast til stadige målinger av for eksempel lese- og regneferdigheter. Samtidig har vi føringer på hva som skal måles og kartlegges (NOU, 2002). Elmore (2008) gir oss et nyttig tankeredskap gjennom sin forståelse av ansvarsstyring, og spesielt vil det å bygge kapasitet være aktuelt i

analysen og drøfting av hvordan rektor bruker kartleggingsprøver som grunnlag for skoleutviklingsarbeid.

#### **5.1.1. Kartleggingsprøver**

Skolene gjennomfører både lovpålagte og frivillige kartleggingsprøver. Resultatene rapporteres til administrativ og politisk ledelse, i tråd med lovpålegg fra 2009. I kommune Øst var de to rektorene opptatt av at nytteverdien av kartleggingsprøvene har økt de to siste årene, da det hadde kommet ny systematikk i rapporteringa. De mente også det var viktig at noen brydde seg. Dette tyder på at en ytre ansvarsstyring gjør seg gjeldende. Nyttverdien internt i skolen har økt samtidig som man forholder seg til eksterne krav. Det er i samsvar med OECDs anbefaling om å stille større krav til lokal ansvarsstyring.

Alle rektorene i denne studien har et møte med ansvarlig lærer og spesialpedagogisk koordinator i oppfølginga av resultatene. De gjennomfører en fagligpedagogisk samtale, og dette er et meget egnet forum for å utøve direkte ledelse. Man kan også si dette er distribuert ledelse, siden både lærer og spesialpedagogisk koordinator har påvirkning på bestemmelser i møtet. På én av skolene er den kommunale pedagogisk-psykologiske tjenesten med. Slik trekkes ekstern kompetanse inn, noe som vil styrke fagligheten i møtene. Skolene i Norge er pålagt å være lærende organisasjoner gjennom Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring*. Et slikt fagligpedagogisk møte vil være med å fremme skolens kultur for læring. Man kan også trekke forbindelseslinjer til pedagogisk ledelse i praksis, for eksempel at rektor skolevandrer, og at rektor initierer at lærere på skolen deler kunnskap gjennom erfaringslæring og erfaringsdeling. Alt dette vil være elementer i skolens utvikling mot å bli en lærende organisasjon.

Alle rektorene framhever sammenhengen mellom kartleggingsprøveresultater og ressursstyring. Resultatene er et grunnlag for å vurdere hvilke elever det må settes i gang tiltak for, slik at de får større utbytte av opplæringen. Det er i tråd med kartleggingsprøvenes intensjon, om å finne de elevene som trenger ekstra oppfølging i ferdigheter og fag. Robinsons (2011) ledelsesdimensjon som omhandler ressursstyring vil være aktuell inn mot dette funnet. Én rektor trekker fram at det skal være resultatansvar på alle timer, i den betydning at undervisninga skal ha en effekt på elevens læringsutbytte i alle timer. Det tyder på at rektor ønsker å ansvarliggjøre den enkelte lærer, og legger opp til å dyrke fram en høy indre ansvarsstyring. På den

skolen er det et sterkt fokus på tidlig å avdekke problemer elevene kan slite med. Det kan se ut som om kartleggingsprøvene fungerer mer som vurdering av læring, en summativ vurdering, istedenfor formativ vurdering. Kartleggingsprøver brukes for å målrette innsats, og med dette tydeliggjøre handlingsrommet rektor har. Samtidig tyder funn i studien på at tre av skolene har et uutnyttet potensiale i det å bruke resultatene på prøvene for å endre kursen på noe av opplæringen. En analyse av dette kan være at både den indre og ytre ansvarsstyringen er for svak. Det kan også være slik at man anser ansvarsstyring for å være bare rapportering, og glemmer å ta med kapasitetsbygging og kompetanseheving (Elmore, 2008). Som en av rektorene hadde erfart – hun kunne se behovet til hun ble både blå og grønn, men hvis hun ikke hadde økonomiske midler å bruke på feltet, så var det ingen vits.

Én rektor synes ikke de på egen skole er gode nok på å følge opp resultatene fra kartleggingsprøvene på en systematisk måte. Rektor ser heller ingen direkte sammenheng mellom kartleggingsprøver og kompetanseutvikling, men opplever at kartleggingsprøver og kompetanseutvikling er biter i en større sammenheng. En tolkning er at dette er mangel på det Elmore (2008) kaller capacity, den «banken» av ferdigheter og kunnskap som skolen har til å reagere på eksternt press. En annen tolkning er at dette er et område som krever kompetanseutvikling for rektor, altså skoleeiers ansvar i henhold til §10-8 i Opplæringslova. En tredje forståelse av rektors erfaringer er at det er ingen direkte sammenheng mellom kartleggingsprøver og kompetanseutvikling, kun en indirekte sammenheng.

Ved en av de andre skolene fortalte rektor om sammenhenger mellom kartleggingsprøver og kompetanseutvikling som kan tyde på en høy grad av indre ansvarsstyring. Det materialiserte seg gjennom «sikringspermen» lærere bruker på alle trinn. Skolen har en systematisk og strukturert oppfølging av elevresultater. Samme rektor er meget bevisst på hvilke grunnleggende verdier skolen er bygd opp rundt.

Prioriteringen av gode resultater på lesing og regning balanseres opp mot å danne «det hele mennesket», som løftes fram i generell del av læreplanverket LK-06.

Rektor trakk her fram evnen til empati som et eksempel på verdier og kompetanser som ble vektlagt, men som vi ikke måler direkte.

En analyse er at rektorene var lite konkret på hvilke vurderinger de hadde av læreres undervisning, på bakgrunn av møtene etter kartleggingsprøvene. En tolkning er at det i materialet er en litt svak kobling mellom resultater av kartleggingsprøver og

endringer i skolens og læreres praksis. Det er grunnlag i materialet for å hevde at nytteverdien av resultatene fra kartleggingsprøvene har økt i takt med erfaringer med prøvene. Samtidig erfarer rektorene at de bør tilegne seg bedre analysekompetanse og fokus på resultatene som et verktøy for å gjøre skolen bedre. Denne svake koblingen mellom kartleggingsprøver og kompetanseutvikling på den ene siden, og et ønske om en bedre analysekompetanse på den andre siden, kan analyseres opp mot Opplæringslovas §10.8 om kompetanseutvikling og at arbeidsgiver har vært og er for passiv på området. En annen tolkning er at rektorene har for svak ytre ansvarstyring, i og med at prøvene gjennomføres fordi skolene er pålagt det, men det følges ikke opp med endringer på bakgrunn av resultatene.

To av rektorene har et bredt og visjonært syn på skolens oppdrag. I LK-06 er det fokus på mange kompetanser, også de som ikke måles i ansvarsstyringssystemet vi kjenner i Norge i dag (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008), for eksempel det å ha empati. Det er grunn til å reflektere litt over dette dilemmaet. Er det slik at vi vil ha en skole som vektlegger bare det som er målbart, og med det ta sjansen på å få en skole vi ikke vil ha? Eller vil vi ha en skole der ingen ting skal måles? Og hvordan skal vi da sikre at vi får den skolen vi vil ha? Det er en stor utfordring å balansere disse to ytterpunktene opp mot hverandre.

## **5.2. Rektors erfaringer med tilretteleggingen for læreres utvikling og læring**

Postholm (2011) er sentral i å belyse temaet læreres utvikling og læring. Hun skriver om både refleksjon i fellesskap og hvordan man kan bruke teori i utviklingsarbeid. Postholm støtter seg til Timperley, Wilson, Barrar & Fung (2007) sin metastudie, der de fokuserer på hva det er med læreres læring som påvirker elevenes utbytte. Individuelle kurs er viktige for den enkelte lærers kompetanse og faglig utvikling. Dette vil jeg belyse med Andreassen (2009 b), som skriver om viktigheten av individuelle kurs. Det er aktuelt å se dette i sammenheng med læreres læring i fellesskap. Erfaringslæring i et praksisfellesskap kan knyttes opp mot Lave & Wenger (1991). Skolen som lærende organisasjon vil bli sett i sammenheng med Senges (1990) fem disipliner, spesielt læring i team. Robinsons (2011) lederdimensjoner som går på strategisk ressursstyring og at rektor fremmer og deltar i læreres læring og utvikling er aktuelle for å belyse dette området. Når det gjelder tidsressursen er det aktuelt å trekke med Tidsbrukutvalgets rapport (Kunnskapsdepartementet, 2009-

2010). Teori om indre og ytre ansvarsstyring (Elmore, 2008) vil også belyse dette feltet.

### **5.2.1. Utviklingsområder**

Rektorene fortalte de hadde knyttet seg til forskjellige kompetansemiljø, for å fremme den skolebaserte kompetanseutviklingen. Det var fagmiljø av forskjellig art, både undervisningsfag og faglighet innenfor elevatferd eller ledelse. Skolene fikk direkte hjelp til å utvikle egen, skolebasert, kompetanse. Å bruke eksterne fagmiljø er en framgangsmåte som støttes av Timperley, Wilson, Barrar, & Fung (2007) som en klok vei å gå.

I kommunene som inngår i denne studien er det en felles kommunal styring på kompetansehevingen. Det er tydelig at kommunene har gått fra en noe spredt og springende kompetanseheving, til mer sammenhengende og planlagt utvikling av personalets kompetanse. Rektorene opplever kommunenivået som en støtte i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Det kan være et uttrykk for at skoleeier utøver ansvarsstyring, og er med og bygger opp kompetansen i skolen, kanskje også kapasiteten (Elmore, 2008). Rektorene initierer kompetansehevings-tiltak der lærere må samhandle i profesjonelle fellesskap. Vi finner støtte for dette i Timperley, Wilson, Barrar, & Fung (2007). Jeg kommer tilbake til drøfting av skolebasert kompetanseutvikling i lærerteam sett i lys av Lave & Wenger (1991), i kapittel 5.2.2.

Videre erfarer rektorene at det beste for deres skole er å ha få utviklingsprosjekt på gang samtidig. Skal skolene få en god kvalitet i arbeidet sitt, så kan de ikke spre seg på for mange utviklingsområder. Dette finner vi støtte for i Postholm (2011). Det er også en erfaring jeg som skoleleder har gjort meg. Rektorene framhever at det er viktig å holde fokus og prioritere rekkefølgen på elementer som fremmer kompetanseutvikling på skolen, for å få god kvalitet på undervisning og læring. Disse funnene tyder på at ledelsen har godt grep om kompetansehevingen.

Rektorene opplever at utvidet tid til læreres læring er en viktig faktor i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Rektorene erfarer at det må settes av tid i årsverket til lærere for å gjennomføre LP på egen skole. De erfarer også at det må prioriteres tid til enkeltkurs for lærere på bekostning av tid med elevene og annet arbeid på



egen skole. Tidsbruk henger sammen med en av Robinsons (2011) ledelsesdimensjoner som omhandler strategisk ressursstyring. I denne sammenhengen er tid ressursen det gjelder, men dimensjonen gjelder både folk, tid og penger. Dette funnet har også støtte i Timperley, Wilson, Barrar, & Fung (2007), de poengterer at tilstrekkelig tid er avgjørende for at læreres læring skal gjenspeiles i elevens utbytte. Egne erfaringer som skoleleder støtter og opp om dette funnet. Det oppleves frustrerende for lærere ikke å få nok tid til å gjøre ferdig arbeid som er startet på.

### **5.2.2. Utvikling og læring**

Funn i studien viser at rektor deltar i læreres læring, enten som deltakende lærer eller som leder av prosessene. Dette framheves av Robinson (2011) som den enkeltstående faktoren som har størst betydning for elevens læringsutbytte. Analyser av funn i studien tyder på at rektorene har tatt til seg denne måten å drive kompetanseutvikling på, ved egen skole. Samtidig kan det være grunn til å spørre i hvilken grad rektor greier å holde fokus på den overordnede skoleledelsen, når rektor er så tett på det å fremme og delta i læreres læring og utvikling (Engvik, 2012). Er det en vridning bort fra noen oppgaver, og over på andre oppgaver som er nærmere knyttet til pedagogisk ledelse? Er det et symptom på at rektor innehar mange ledelseskompetanser og håndterer en kompleks skolehverdag (Robinson, 2011)? Jeg antar dette er noen av de avveiningene rektor gjør hele tiden.

I følge én av rektorene opplever lærere at de har lært, både av refleksjon i team og som følge av at kompetansesenter har tilført ny kunnskap til skolen. Refleksjon er et godt verktøy for å skape utvikling og læring hos lærere (Postholm, 2011). Funn i denne studien tilsier at det gjelder rektor, og. Rektorene erfarer at de har lært av samarbeidet med kvalifiserte medlemmer av Veilederkorpset. En mulig forlengelse av disse erfaringene er å bygge ut en mentorordning for rektorer. Refleksjon i team kan være en god strategi i den skolebaserte kompetanseutviklingen, da skolene er organisert i team. Refleksjon i team kan sees i lys av Lave & Wengers (1991) teori om situert læring. Læring skjer i den konteksten kunnskapen er anvendbar, og den skjer i et praksisfellesskap.

Funn i studien viser at faglig oppdatering har en relativt liten plass i læreres arbeidsuke og at det ikke er vanlig å oppdatere seg faglig ved å lese litteratur. Det er i tråd med Tidsbrukutvalgets funn (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010) om at hver

enkelt lærer bruker 4,7% av arbeidsplanfestet tid utenom undervisning, til faglig oppdatering. Det ligger innenfor hver enkelt lærers ansvar å oppdatere seg faglig. Det er frivillig hvilken kunnskap man oppdaterer seg på og i hvilket omfang. Dette kan tyde på at teamlæring, med utgangspunkt i refleksjon i og rundt praksis, ikke har fått satt seg skikkelig ennå. Læring med utgangspunkt i teori har først en misjon når lærere har blitt kjent med og blitt bevisst på egen og andres praksis (Postholm, 2011). Unntaket er skole B, der rektor erfarte et stort utbytte av at lærere leste individuelt og drøftet i fellesskap forskjellige aspekter ved klasseledelse. En tolkning kan være at lærere og ledelsen ikke har nok kunnskap om teorier av sterkere grad (Ertsås & Irgens, 2012). Da er det lett å gå i «praksisfella», å basere sin bevisste teori på personlig teori og erfaring istedenfor på vitenskapelig teori. En annen tolkning kan være, med støtte i én av rektorenes erfaring, at det det handler om er så enkelt og opplagt at teori for å belyse temaet er unødvendig. Samtidig er det påkrevd at skolen har kapasitet til å møte utfordringer (Elmore, 2008). Dette støttes også av Stoll (2014), som hevder det er nødvendig å bygge opp kapasitet for læring.

Rektorene mener at sammensetningen av lærerteam er avgjørende for et godt læringsmiljø. Det er viktig å videreutvikle en bred kompetanse i teamene. Rektorene velger å sette lærere med behov for utvikling på et område sammen med noen som har velutviklet kompetanse på området. Jeg vil knytte dette til Robinsons strategiske ressursstyring (2011) og hvordan man disponerer de menneskelige ressursene. Det kan også være et resultat av rektors styring av organisasjonsutvikling og til rettelgging slik at skolen skal kunne bli en lærende organisasjon. Læring i team er en av Senges (1990) fem disipliner. Kunnskap bygges i et teamfellesskap, og kunnskapen teamet felles kommer fram til er større enn summen av den enkeltes kunnskap. I dette ligger også en personlig utvikling og vekst for teammedlemmene. Rektorene opplever erfaringslæring som viktig læring i teamene. Et eksempel er lesenivåmerking av bibliotekbøker, en felles arbeidsoppgave som førte til kunnskaps-spredning. Som jeg ser det er det situert læring (Lave & Wenger, 1991), læring som skjer i den konteksten kunnskapen skal brukes.

Det kan være et tegn på indre ansvarsstyring ned på hver enkelt lærers nivå, ved at de vil gjøre et ordentlig og grundig arbeid når noe først skal gjøres. Dette kan henge sammen med hver enkelt lærers yrkesstolthet. Rektorene opplever å ha dyktige medarbeidere. Det gjenspeiles i uttalelser om at de er stolte over å ha så mange

flinke lærere i sitt personale. Ut fra funn i studien mener jeg å ha dekning for at det er ganske høy grad av indre ansvarsstyring i disse fire skolene (Elmore, 2009). Rektor er nøkkelen i arbeidet med å knytte sammen organisasjonen. Det påhviler rektor et ansvar å få avklart, bekjentgjort og internalisert skolens normer og verdier i de som jobber og går på skolen. Videre må rektor initiere og følge opp arbeid med å klargjøre forventninger mellom grupper i skolemiljøet, først og fremst lærere og elever, men også foreldre, skoleledelse og skoleeier. Ikke minst må rektor være en prosessdriver på alle felt i skolelivet, det være seg læreres kompetanseheving så vel som samarbeidet mellom hjem og skole. Rektor må inneha flere kompetanser, både tilføre relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge relasjonell tillit (Robinson, 2011).

### **5.3. Rektors ledelse av skolebasert kompetanseutvikling**

Organisasjonsutvikling er essensielt inn mot skoleledelse og skolebasert kompetanseutvikling. Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring*, legger føringer for hvordan skolen må være i stadig utvikling og tilrettelegge for kontinuerlig læring. Senges (1990) fem disipliner vil belyse funn i denne studien. Robinsons (2011) fem ledelsesdimensjoner er også aktuelle i dette kapittelet. Læreplanverket for norsk skole, Kunnskapsløftet (LK-06) består blant annet av generell del som utdyper formålsparagrafen og beskriver verdigrunnet norsk skole skal bygge på, og en fagplandel som beskriver hvilke kompetanser elevene skal lære innenfor hvert enkelt fag. Dette vil være aktuelt inn mot kapittel 5.3.2. Tidligere forskning (Emstad, 2012) viser at rektorer stort sett balanserer skolens interne behov og eksterne krav, når det gjelder skolevurdering. Jeg vil vise at funn i denne studien samsvarer med dette. Elmore (2008) brukes for å belyse indre og ytre ansvarsstyring. Jeg vil også trekke med hans tanker rundt fokus på å bygge kapasitet og utvikle den humane kapitalen, istedenfor at fokus ligger på tester og resultat.

#### **5.3.1. Skolebasert kompetanseutvikling**

Funn i denne studien viser at rektorene har en samstemt oppfatning av hva skolebasert kompetanseutvikling er. Denne er i tråd med Utdanningsdirektoratets definisjon, se kapittel 1.4. Rektorene definerer skolebasert kompetanseutvikling til å være basert på det de opplever som skolens behov, og med utgangspunkt i skolens

situasjon. Erfaringsdeling er en viktig del av den skolebaserte kompetanseutviklingen. Alle rektorene erfarer en samordnet kommunal satsing i kompetanseutviklingen, og de signaliserer at det er positivt å ha en felles kommunal retning.

Rektorene poengterer at skolebasert kompetanseutvikling handler om systembygging på egen skole, og at alle på skolen må engasjere seg og bidra. Dette tyder på at rektorene har god forståelse av hva skolebasert kompetanseutvikling innebærer, og dermed har de et godt utgangspunkt for å gjennomføre det på egen skole.

### **5.3.2. Mål, visjon og planer**

For å drive en skole godt må man ha et avklart og kjent planverk som må brukes. Funn i denne studien bekrefter at det er tilfelle på alle de fire skolene. Rektorene erfarer at det er nødvendig å ha planer for virksomheten, både når det gjelder undervisning, læring og disponering av ressursene. Dette tyder på at det å etablere mål og forventninger er gjennomført (Robinson, 2011).

Samtidig kan funn i studien tyde på noe uklarhet rundt målsetting for utviklingsarbeidet, der én rektor presiserte at de hadde milepæler for hva de skulle gjøre istedenfor målsetting. Det kan tyde på et større fokus på hva man skal gjøre, enn hva man skal lære. Ved de to skolene i kommune Øst er de underveis i arbeidet med å revidere planer, fra kommunens strategiplan og nedover i systemet til læreplaner for fag på den enkelte skole. Spesielt revidering av læreplaner omhandler planlegging, koordinering og evaluering av læring og undervisning (Robinson, 2011). Alt dette tyder på rektorer som tar rektoransvaret sitt alvorlig, og de jobber hardt for å legge til rette for læring og utvikling.

Rektorene har et bredt syn på hva som bidrar til å trekke skolen i rett retning. Et av funnene i studien var at én rektor selv hadde vært gjennom en «interessant menneskelig prosess», som kulminerte i det å tro på sine egne mål, og tillate seg selv å være visjonær. Dette berører noe av det Emstad (2012) fant i sin forskning, rektorer er gode til å balansere flere hensyn opp mot hverandre. Én rektor har et vidt syn på hva som gir elevresultater, og trekker inn både ressursdisponering, foreldre-samarbeid og skolekultur som viktige faktorer i denne sammenheng. Det kan tyde på at rektor oppfatter at handlingsrommet hun opererer i er relativt stort, det er et spørsmål om hva man skal velge å jobbe med heller enn å sette seg ned og fortvile over begrensede muligheter. Jeg oppfatter at rektor signaliserer en «drive» i arbeidet

med å lage en god skole, i motsetning til maktesløshet i forhold til systemet. Jeg tolker det også inn i en sammenheng der rektor er opptatt av å lage et systematisk og støttende miljø, både for sine arbeidstakere og sine elever, i tråd med Robinson (2011). Rektor har et stort ledelsesansvar i å tilrettelegge for best mulig vilkår for undervisning og læring, for at skolen skal oppfylle sitt samfunnsmandat.

Ser man arbeidet på de fire skolene opp mot organisasjonsutvikling så er det mange fellestrekk. Rektorene har en reflektert holdning til den komplekse skolehverdagen de skal lede. Dette finner støtte i Robinson (2011), som påpeker at god ledelse innebærer å tilføre relevant kunnskap til skolen, løse komplekse problemer og bygge relasjonell tillit. Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring*, legger føringer for hvordan skolen må være i stadig utvikling og tilrettelegge for kontinuerlig læring, med andre ord være en lærende organisasjon. Senges (1990) fem disipliner kommer til syne i funn i studien. Spesielt vises delt visjon, teamlæring og systemisk tenkning i funnene i denne studien. Rektorene var opptatt av å ha målsettinger eller milepæler for utviklingen sin, skolen hadde en delt visjon. De la også stor vekt på å sette sammen velfungerende team for å sikre erfaringsdeling og god undervisning. Og de var opptatt av at de skulle gjøre ting ordentlig, det må være kvalitet over det arbeidet skolene gjør. Her var rektor en pådriver i det systemiske arbeidet, ved å holde oversikten og kanalisere ressurser dit det har mest effekt. Dette tyder på at det legges godt til rette for at skolene skal være lærende organisasjoner.

### **5.3.3. Ledelse, styring og ressurser**

Rektorene er opptatt av å styre ressursene. Først og fremst handler det om å disponere folkene, både spesialpedagoger inn mot elevbehov og generelt hvem man setter sammen i team. De erfarer at deretter er det tid og økonomi som krever styring fra rektor. At strategisk ressursstyring er et viktig element i rektorrollen støttes av Robinson (2011).

I tillegg til å legge resultater på kartleggingsprøvene til grunn for styring, bruker rektorene skolevandring som metode for å få oversikt over skolens praksis. Rektorene framhever dyktige medarbeidere, de signaliserer at det er mye kompetanse i personalet. Skolevandring kan være et verktøy for å evaluere undervisning og læring, og det kan være et verktøy for å sørge for et systematisk og støttende miljø. I begge tilfeller gjør Robinsons (2011) ledelsesdimensjoner seg

gjeldende. Læreres tradisjonelt sett sterke autonomi i egen yrkesutøvelse kunne kommet i motsetning til rektors utøvelse av ledelse (Engvik, 2012). Det finner jeg ikke grunnlag i studien for å si noe om. Den «usynlige kontrakt» (Berg, 1990) har ikke blitt avdekket. En tolkning av mangel på slike funn er at rektor og lærere har et godt samspill. En annen tolkning er at kontrakten gjelder fortsatt, så mye at rektorene ikke kom inn på det i hele tatt under intervjuet.

Rektorene opplever at korte kurs som den enkelte lærer får delta i ikke har noen stor innvirkning på de kollektive utviklingsprosessene på skolen. Samtidig opplever rektorene at kompetansen til læreren og motivasjonen for god undervisning øker, i det at kurset føles som en «belønning». Dette finner støtte i Andreassen (2009), der det påpekes at disse kursene har stor betydning for den læreren som får delta. Som en av rektorene nevnte er det et ledelsesansvar å ha overblikket over skolens behov, og dertil sørge for at alle arbeidstakere skal ha utviklingsmuligheter. Rektorene i denne studien ser ut til å ha denne oversikten, og gjør vurderinger ut fra både skolens og den enkelte lærers behov.

Det er interessant at ingen av rektorene har noen uttalt ledelsesfilosofi de bekjenner seg til. Kanskje er det symptomatisk for lærerstanden at man ikke skal ha de store, blomstrende utsagnene om egen gjerning? En annen tolkning kan være at det ikke er spesielt mye utbredt kunnskap om forskjellige typer ledelse. Kan hende er det «først blant likemenn» som fortsatt gjelder, der det holder å ha vært en god lærer? En tredje tolkning kan være at der er en kompetansemangel hos rektor, som skoleeier burde ha gjort noe med? Henger det sammen med skoleeiers satsing på utdanning av skoleledere, gjennom både Masterprogram og Rektorskole? Kan det være, som Tjeldvoll & Welle-Strand (2008) hevder, at det ikke er noen egentlig motivasjon for å gjøre endringer på skolelederutdanningen i Norge?

Samlet sett ut fra funn i studien mener jeg at det er ganske høy grad av ytre ansvarsstyring i de fire skolene. Rektorene er veldig tro mot krav og forventninger fra både kommunale og nasjonale myndigheter. Det er stor vilje til å styre i retning av en profesjonell skole, ut fra styringssignaler ovenfra. Funn i studien viser at rektorene synes de har fått mer støtte og drahjelp i arbeidet med å utvikle skolen fra kommunalt nivå de senere årene. Dette kan være et utslag av at kommunen i ansvarsstyrings-sammenheng har blitt mer bevisst sitt ansvar for å bidra i kapasitetsbygging, ikke bare være en mottager av resultat (Elmore, 2008).

## 6. Oppsummering

### 6.1. Oppsummering av analyse og drøfting ut fra forskningsspørsmålene

Problemstillingen i denne studien har vært: *Hvilke erfaringer har rektor med kartleggingsprøver som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling?* Dette har jeg søkt å belyse med tre forskningsspørsmål, som nå danner utgangspunkt for oppsummering av analyse og drøfting.

#### Hvordan opplever rektor arbeidet med kartleggingsprøver som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling?

Rektorenes opplevelser av arbeidet med kartleggingsprøver som grunnlag for skolebasert kompetanseutvikling på egen skole er ganske samstemte. Studien viser ingen direkte sammenheng mellom arbeidet med kartleggingsprøver og skolebasert kompetanseutvikling. Men jeg finner mange indikasjoner på en indirekte sammenheng. Skolene har konkrete målsettinger som går på blant annet leseopplæring og veiledet lesing, og lokale læreplaner. I dette ligger det mange føringer for undervisning og læring som skal måles på kartleggingsprøver senere. Kompetanseheving i form av enkeltkurs velges ut fra tema på skolen. Det indikerer også en indirekte sammenheng mellom resultat på kartleggingsprøver og skolens målsettinger, og dermed områder skolebasert kompetanseheving vil sentreres om. At skolene har planer som er aktivt i bruk, og rektorene erfarer at gode resultater skyldes hard, systematisk og kontinuerlig jobbing og tro på egne mål, tyder også på en sammenheng.

#### Hvordan erfarer rektor tilrettelegging for læreres utvikling og læring?

Rektorenes erfaringer med å legge til rette for læreres utvikling og læring er mange. Funn i studien viser at rektorene legger opp til et eller to utviklingsområder i gangen. De knytter skolen til eksterne fagmiljø og ressurscenter for å fremme læring og utvikling hos både lærere og rektor. Rektor deltar i den skolebaserte kompetanseutviklingen sammen med lærere. Det er felles kommunal koordinering selv om det er skolebasert kompetanseutvikling. Kvalitet står i fokus, alle aktørene er opptatt av å gjøre et grundig arbeid. Rektorene erfarer at vellykkede metoder for utvikling og læring er erfaringslæring, reflektere i fellesskap og læring av hverandre. Sammen-

setting av gode team er avgjørende for et godt læringsmiljø for lærere. Rektorene opplever at litteraturlæsning og egen oppdatering på ny forskning er lite brukt i kompetansehevingen på egen skole.

### Hvordan leder rektor skolebasert kompetanseutvikling?

Rektor leder skolebasert kompetanseutvikling på egen skole ut fra mange hensyn. Funn i studien viser at rektorene opplever organisasjonslæring og skolebasert kompetanseutvikling som viktige element i utviklingen av en god skole. Rektorene ønsker at alle lærere skal delta i den felles utviklingen, og de må dra i samme retning. Erfaringslæring er et viktig arbeidsredskap i denne utviklingen. Samtidig må den skolebaserte kompetanseutviklingen tilpasses den samordnede kommunale satsinga på læreres og rektors kompetanseutvikling. Rektorene er godt fornøyd med kommunal styring over alle skolene på dette feltet.

Funnene kan oppsummeres i to utsagn. Det første er at **læring og utvikling foregår i team**. Og det andre er at **rektor har et stort ansvar for utvikling av skolen som organisasjon**. Overordnet for begge påstandene er at skolen må ha målsettinger å jobbe ut fra, og personalet er opptatt av at arbeidet på områdene skal være av god kvalitet.

## **6.2. Konklusjon**

Dette er en fenomenologisk studie, og dermed ikke en representativ undersøkelse for skoleverket. Men jeg har prøvd å beskrive det informantene opplever og erfarer så godt at det kan ligge til rette for naturalisert generalisering.

Det har blitt mange svar på hva rektorer og lærere «gjør» i skolen. Det er litt færre svar på hva de har «lært». Det kan være noe enkeltkretslæring som har foregått, altså at man har gjort endringer på overflaten. Man har noe å hente på å gå i dybden og gjøre endringer på forutsetningene, såkalt dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1974). Likevel vil jeg trekke fram det rektorene erfarer med at det er dyktige folk på de fire skolene, med gode intensjoner og god kompetanse. Dette leder meg til å tenke at disse fire skolene er i utvikling, de er lærende organisasjoner. Jeg kan ikke se å ha funnet markante forskjeller mellom de to kommunene.



Ut fra mine analyser og drøftinger kan jeg ikke peke på en direkte sammenheng mellom resultat på kartleggingsprøver og skolebasert kompetanseutvikling. Men som jeg har vist er det mange indirekte sammenhenger. Det kunne vært interessant å forske videre på hva som direkte ligger til grunn for rektors tilretteleggelse for skolebasert kompetanseutvikling. Det er ingen tvil om at ansvarsstyring har gjort sitt inntog i disse fire skolene. Jeg finner mange indikasjoner på både indre og ytre ansvarsstyring (Elmore, 2008). Det kan være både nasjonale og lokale styresmakters svar på samfunnets krav om stadig mer tilpasninger til den enkelte elev.

Sitatet fra Irgens (2012) om at læring ikke kan styres, men fasiliteres gjennom tilretteleggende ledelse og akselereres gjennom samarbeid ser ut til å være gyldig også for funn i denne studien.

Avslutningsvis vil jeg støtte meg til Robinsons (2011) ledelseskompetanser. Jeg opplever at disse er meget dekkende for hva som er rektors ansvar. Det gjelder å tilføre relevant kunnskap, om effektiv undervisning, læreres læring, skoleorganisasjoner, og å ta gode bestemmelser. Det gjelder å løse komplekse problemer, avdekke utfordringer, og finne passende og målrettede løsninger. Og det gjelder å bygge relasjonell tillit, ha samtaler som bygger tillit og ivaretar vanskelige saker, samtidig som at rektor er åpen for å lære nytt i sine samtaler.

Jeg støtter meg også til Lillejord (2011) som hevder vi går i retning av å oppfatte ledelse som systemisk, på den måten av systemet må betraktes som et sett av relasjoner hvor helheten utgjør mer enn summen av delene. Det finnes ingen objektive sannheter i sosiale systemer, som skolen er, men systemene drives av mange konkurrerende ideer og synspunkter. Skoleledelse blir da å se tradisjonelle handlingsmønstre i et nytt lys og å forandre måten man tenker og handler på, for derigjennom å skape en god skole. Med denne studien håper jeg å bidra til å utvikle norsk skole i positiv retning. Robinson (2014) får siste ord i saken: "The main thing is to keep the main thing the main thing".

## Litteraturliste:

- Andreassen, R.-A. (2009 a). Ledelse i en lærende skole. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik (red.), *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (ss. 45-56). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Andreassen, R.-A., Irgens, E. J., & Skaalvik, E. M. (2009 b). Introduksjon: Skoleledere under press. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik (red.), *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (ss. 13-22). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Berg, G. (1990). *Skolledning och professionellt skolledarskap*. Pedagogiska institutionen, Uppsala Universitet.
- Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement. I B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins, *Improving School Leadership. Volume 2* (ss. 37-68). Paris: OECD Publishing.
- Emstad, A. B. (2012). *Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdeing. En kvalitativ kasusstudie av hvordan seks norske barneskoler har brukt skolevurdering i sitt arbeid med forbedring av skolen som læringsarena*. Trondheim: NTNU.
- Engen, L., & Solheim, R. G. (2003). Kartleggingsprøver som pedagogisk verktøy. *Utdanning, nr 11*.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring, og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 51-66). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring, og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 195-215). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Garmannslund, P. E., Elstad, E., & Langfeldt, G. (2008). Lærernes opplevelse av måling og rangering av kvalitetsaspekter ved undervisning og læringsprosesser. I G. Langfeldt, E. Elstad, & S. Hopman (red.), *Ansvarlighet i skolen* (ss. 250-270). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning - A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Helgøy, I., & Serigstad, S. (2004). *Tilsyn som styringsform i forholdet mellom staten og kommunene. Notat 9*. Bergen: Universitetsforskning .
- Illeris, K. (2007). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 217-231). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

- Jensen, K. E. (2008). *Kartleggingsprøver i den lærende skolen*. Oslo: Handelshøyskolen BI.
- Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet. (1990-1991). *Stortingsmelding nr. 37, Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Oslo: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Stortingsmelding nr. 31, Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009-2010). *Melding til Stortinget nr. 19. Tid til læring - oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kap 226. Kvalitetsutvikling i grunnopplæringa*. . Hentet 20.4.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kd/Dokument/proposisjonar-og-meldingar/prop/2012-2013/prop-1-s-20122013/5/11.html?id=702342>.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Ungdomstrinn i utvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal.
- Langfeldt, G. (2008 a). Hva står ASAP for? Hva er oppnådd? I G. Langfeldt, E. Elstad, & S. Hopmann (red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (ss. 11-31). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Langfeldt, G. (2008 b). Ansvarsstyring i utdanningssektoren - statlige ambisjoner og ideologi. I G. Langfeldt, E. Elstad, & S. Hopmann (red.), *Ansvarlighet i skolen - politiske spørsmål og pedagogiske svar* (ss. 123-151). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Langfeldt, G., Elstad, E., & Hopmann, S. (red.) (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What We Know About Successful School Leadership*. Philadelphia, USA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller, & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (ss. 284-301). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Det norske kasuset i lys av andre land. I J. Møller, & O. L. Fuglestad (red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (ss. 255-274). Oslo: Universitetsforlaget.

- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift, nr 2*, ss. 96-108.
- Møller, J., & Ottesen, E. (red.) (2011). *Rektor, som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU. (2002). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for norsk grunnopplæring*. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2012). *OECDs gjennomgang av evaluering og vurdering innen utdanning, Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2011). Læring i reflekterende lærerteam -prosess og forutsetninger. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik(red.), *Kompetent skoleledelse* (ss. 195-209). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Postholm, M. B. (red.) (2012). *Læreres læring, og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet*. Trondheim: NTNU, Program for lærerutdanning.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Roald, K. (2011). Skoleleing og kvalitetsvurdering. Korleis leie kunnskapsutviklande kvalitetsarbeid. *Bedre skole, nr 3*, ss10-15.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V. (2014). Student-Centered Leadership: The Leadership Practices and Capabilities that Make a Difference. *Elevsentrert ledelse*. Hell: Skolelederforbundet. Stiftelsen IMTEC.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Stoll, L. (2014). Creating Capacity for Learning. *Skolelederkonferansen Ledelse og kvalitet i skolen*. Trondheim: NTNU.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Tjeldvoll, A., & Welle-Strand, A. (2008). *HEAD-ACHE IN NORWAY*. Durban: Paper to the CCEAM 2008 CONFERENCE.

Utdannings- og Forskningsdepartementet. (2002). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.

Utdannings- og Forskningsdepartementet. (2003-2004). *Stortingsmelding nr. 30, Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet*. Hentet 20.april 2014 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NTNU/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet/> Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

## **Innholdsliste for vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide til informantene

Vedlegg 2: Intervjuguide for forskeren

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene

## Vedlegg

### Intervjuguide til informantene. Vedlegg 1

De fikk tilsendt problemstilling, forskningsspørsmål og en oversikt over de kartleggingsprøvene Utdanningsdirektoratet stiller til rådighet, i tillegg til skjemaet nedenfor.

Tema	Stikkord
Bakgrunn	Om deg selv, erfaring, utdanning
Skolebasert kompetanse- utvikling	Innhold i begrepet Planer på egen skole
	Praksis på egen skole Lærersamarbeid Læreres utvikling og læring Godt arbeids/læringsmiljø
	Driften av utviklingsarbeidet Ressursstyring
	Mål og forventninger Undervisning og læreplaner
Kartleggingsprøver	Hvilke?
	Oppfølging
	Sammenheng med elevens læring? - læreres læring? - rektors læring?
	Målstyring/resultatstyring og kartleggingsprøver
	Sammenheng og/eller motsetning mellom kartleggingsprøver og skoleledelse
Skoleeier-nivå	Bruk av resultatene
	Skoleutvikling på kommunalt nivå Lederstøtte

## Intervjuguide for forskeren. Vedlegg 2

Tema	Stikkord	Spørsmål	Be- svart
Bakgrunn	Om deg selv, erfaring, utdanning	Antall år som rektor på denne skolen. Formell utdanning i skoleledelse	
Skolebasert kompetanse-utvikling	Innhold i begrepet Planer på egen skole	Hva legger du i begrepet skolebasert kompetanseutvikling? Hvilke erfaringer har du selv med skolebasert kompetanseutvikling? Hva legger du som leder vekt på, når det gjelder utviklingsarbeid? <b>Konkrete eksempler fra praksis.</b>	
	Praksis på egen skole Lærersamarbeid Læreres utvikling og læring Godt arbeids/ læringsmiljø	Hva kjennetegner utviklingsarbeidet på din skole? Lærersamarbeidet? Læreres læring? XX Hvordan fremmer og deltar du i læreres utvikling og læring? XX Hvordan sørger du for et systematisk og støttende miljø?	
	Driften av utviklingsarbeidet Ressursstyring	Hvordan vil du si at utviklingsarbeidet på din skole drives? XX Hvordan styrer du ressursene? Menneskelig og økonomisk. Hvordan styrer du prosessen med kartlegging?	
	Mål og forventninger Undervisning og læreplaner	XX Hvor mye vekt legger du på å etablere mål og forventninger? Langsiktighet? XX Hvordan sørger du for planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og læreplaner?	
Kartleggingsprøver	Hvilke?	Hvilke kartleggingsprøver fra u-dir gjennomføres på din skole?	
	Oppfølging	Hvordan følger du som rektor opp resultatene? VOKAL?	
	Sammenheng med elevens læring? - læreres læring? - rektors læring?	XX Hvordan påvirkes elevenes læring av resultatene på kartleggingsprøvene? Læreres læring? Rektors læring? <b>Hva gjør du som rektor for å sikre mest mulig læring hos elevene?</b> Hva tenker du om sammenhengen mellom tydelig ledelse og gode elevresultat? Personalledelse?	
	Målstyring/ resultatstyring og kartleggingsprøver	Hvordan vurderer du kartleggingsprøvenes plass i din skole? Norsk skole generelt? Accountability. Målstyring.	

	Smh og/eller motsetning mellom kartleggingsprøve r og skoleledelse	Hvilke sammenhenger ser du i bruk av resultater fra kartleggingsprøver og skoleledelse? Motsetninger?	
Skoleeier-nivå	Bruk av resultatene	Etterspørres resultatene fra kartleggingsprøvene fra kommunalt nivå?	
	Skoleutvikling på kommunalt nivå Lederstøtte	Hvordan opplever du at rådmann leder deg i skoleutviklingsammenheng? Ledelsen? Er med å sette retning?	



## Informasjonsskriv til informantene. Vedlegg 3

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## «Kartleggingsprøver og skoleutvikling»

### Bakgrunn og formål

Dette forskningsprosjektet er et mastergradsstudium ved NTNU, som jeg vil gjøre på temaet kartleggingsprøver og skoleutvikling. Problemstillingen jeg skal analysere er «Hvilke erfaringer har skoleledere med kartleggingsprøver som grunnlag for skoleutvikling?». Dette er et fenomenologisk studie, og formålet med studien er å se på hvilke sammenhenger og eventuelle motsetninger skoleledere opplever mellom kartleggingsprøver og skoleutvikling. Jeg vil ha noen forskningsspørsmål med tema skoleutvikling og lærersamarbeid, og kartleggingsprøver sett ut fra skoleleder-lærer-elevperspektiv.

Utvalget mitt er skoleledere. Kriteriene for å bli valgt ut baserer seg i hovedsak på skolestørrelse, på minimum antall år skoleleder har vært skoleleder på nåværende skole, og på at skolene ligger i to forskjellige kommuner.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg tenker å samle inn mine data gjennom kvalitative forskningsintervju. Det vil i praksis si et intervju, med varighet ca en time, med skoleleder. Dette intervjuet vil ta utgangspunkt i spørsmål som stilles opp i en intervjuguide. Denne sendes deltakerne i god tid før selve intervjuet gjennomføres. Jeg vil gjøre lydopptak av selve intervjuet, i tillegg til skriftlige notater underveis. Lydopptakene vil oppbevares på en telefon som er beskyttet med en 5-sifret kode kun jeg kjenner.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informantene vil bli anonymisert i den ferdige masteroppgaven. Alle lydopptak slettes når intervjuene er transkribert. Underveis i oppgaven vil det være kun jeg og min veileder som har tilgang til rådata.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data fra deg bli slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 15.06.2014.

Om du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ann Oline Vuttudal, tlf 416 43 42, e-post [ann-oline.vuttudal@orkdal.kommune.no](mailto:ann-oline.vuttudal@orkdal.kommune.no) eller Gunnar Engvik (veileder), på e-post [gunnar.engvik@plu.ntnu.no](mailto:gunnar.engvik@plu.ntnu.no)

Om du samtykker i å bli intervjuet i dette forskningsprosjektet er det fint om du gir skriftlig tilbakemelding på mail til undertegnede. Da vil jeg ta kontakt med deg for å avtale tidspunkt for intervju.

Mvh

Ann Oline Vuttudal  
28.10.-13