

**NINA E. AANDAL**

**«HVA GJØR VI MED  
RESULTATENE?»**

**NORSK KVALITETSVURDERINGSSYSTEM OG  
SKOLELEDERS HANDLINGSROM**

**MASTEROPPGAVE I SKOLELEDELSE**

**VÅREN 2014**

**NORGES TEKNISK-NATURVITENSKAPELIGE UNIVERSITET**

**PROGRAM FOR LÆRERUTDANNING**

# FORORD

Denne masteroppgaven skrives som avsluttende oppgave i et fireårig deltidsstudium i skoleledelse. Studiet har for meg som skoleleder vært en verdifull arena for kompetanseutvikling.

Innføringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem har gitt skolen en rekke verktøy som skal bidra til å framskaffe informasjon om elevens læringsresultater. Informasjonen gir uttrykk for kvalitetsnivået på opplæringen, og skal danne grunnlaget for arbeidet med å forbedre elevenes læringsresultater.

Forskning har i en årrekke vist at skoleledelse er viktig for å lykkes med gjennomføring av endringer i skolen. Fokus på undervisning og elevens læring har vært omtalt som viktig og sentralt for å bidra til forbedringer av resultater.

Min interesse for skoleleders arbeid med oppfølging av resultater har ledet meg fram til problemstillingen i denne oppgaven;

**«Hvilket handlingsrom gir det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skoleledere til å fremme læring og utvikling i skolen?»**

Jeg har vært nysgjerrig på å finne ut hvilke muligheter som ligger i et slikt system, og hvilke utfordringer en kan støte på som skoleleder. Det har vært interessant å få informasjon fra fire ulike skoleledere om deres erfaringer og opplevelser i rundt kvalitetsvurderingssystemet ved sine aktuelle skoler.

Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende, spennende, inspirerende og lærerik. Takk til NTNU og alle de gode foreleserne vi har hatt igjennom studiet. Alle modulene har bidratt til å øke min kompetanse som skoleleder. Takk til min veileder Eirik Irgens for nyttige tilbakemeldinger pr. epost, og beroligende samtaler både på telefon og i Trondheim. Takk også til Thomas Dahl som foretok en siste gjennomlesning, og ga meg gode innspill til forbedringer i innspurten. Takk til mine informanter for konstruktive intervju. Og til slutt takk til min arbeidsgiver som har gitt meg både tid og økonomisk støtte til å gjennomføre dette studiet.

Isfjorden 15.juni 2014

Nina E. Aandal

# Sammendrag

Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem inkluderer en rekke vurderingsverktøy, som skal bidra til å framskaffe informasjon om elevenes læringsresultater. Informasjonen gir uttrykk for kvalitetsnivået på opplæringen, og skal danne grunnlaget for arbeidet med å forbedre elevens læringsresultater. Utforming av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem er med på å plassere ansvaret for skolens resultater hos rektor, som dermed trenger å fokusere på kvaliteten på elevens læring og utvikling gjennom sin ledelse. Denne oppgaven er ute etter å skaffe informasjon rundt skoleledernes erfaringer og opplevelser i arbeid med resultater og informasjon de får fra verktøyene i kvalitetsvurderingssystemet. Med utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvilket handlingsrom gir det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skoleledere til å fremme læring og utvikling i skolen?*», ønsket jeg å få informasjon rundt skolelederens engasjement i arbeidet med oppfølging av resultat. Jeg ville få tak på hvilke muligheter som finnes og hvordan skolelederen tar i bruk disse, hvilke utfordringer en kan støte på i dette arbeidet og hvordan skoleleder møter disse. En kvalitativ forskningsundersøkelse basert på intervju samtaler med fire skoleledere ble gjennomført. Intervjuene ble transkribert, kategorisert og analysert. Analysen er rammet inn ved hjelp av Vivians Robinson (2011) sine fem ledelsesdimensjoner om elevsentrert ledelse og tre viktige kompetanser som er viktige i ledelsen av disse dimensjonene. Aktuell teori og empiri blir sammenholdt innenfor denne rammen. Denne studien, som kun gir grunn til antakelser, viser at skolelederne er involvert og engasjert i arbeidet med oppfølging av resultater fra de ulike verktøyene i kvalitetsvurderingssystemet. Informantene signaliserer utfordringer for skolelederne i å sette klare mål for læring og utvikling, kommunisere de ut og å følge disse opp. Studien antyder at skolelederne ser muligheter i å ta i bruk relevant kompetanse som undervisningskompetanse og teoretisk kompetanse inn i kvalitetsvurderingsarbeidet. Informantene opplever dette som nyttig i drøftinger og refleksjoner med lærerne rundt deres undervisning. Det kan også se ut til at det er aksept blant lærerne til å diskutere resultater. Det oppleves ikke som truende og fører ikke til noe negativt press. Informantene bekrefter at grunnlaget for gode drøftinger og utarbeiding av gode tiltak for læring og utvikling er tilstede. Studien viser likevel at muligheten til å være «tett på undervisning» gjennom for eksempel Skolevandring blir utnyttet i varierende grad av ledelsen. Studien støtter opp om annen forskning som også viser svak evalueringskultur i skolen, og at tiltak som iverksettes ut ifra resultater fra kvalitetsvurderingssystemet i liten grad blir fulgt opp av gode evalueringsprosesser.

# Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING .....	2
1.1 Norsk kvalitetsvurderingssystem .....	2
1.2 Bruk av resultater fra nasjonalt kvalitetsvurderingssystem.....	3
1.3 Implementering av kvalitetsvurderingssystemet – utfordringer.....	4
1.4 Problemstilling .....	6
1.5 Disposisjon av oppgaven.....	6
2. TEORI .....	8
2.1 Ansvarliggjøring - Kunnskapsoverføring mellom ulike nivå .....	8
2.2 Skoleleders betydning for elevenes læringsresultater - «Instructional leadership» .....	9
2.3 Fem ledelsesdimensjoner .....	9
2.3.1 Å etablere mål og ha høye forventninger. ....	10
2.3.2 Strategisk bruk av ressurser .....	11
2.3.3 Planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og pensum. ....	11
2.3.4 Å fremme og delta i lærernes læring og utvikling.....	12
2.3.5 Å sikre orden og trygge omgivelser. ....	13
2.4 Å utøve kompetent skoleledelse.....	15
2.4.1 Om å kunne anvende relevant kunnskap .....	16
2.4.2 Å løse komplekse problemstillinger .....	18
2.4.3 Å bygge relasjonell tillit .....	18
2.5 Oppsummering .....	20
3. METODE .....	21
3.1 Utarbeiding av forskningsspørsmål.....	21
3.2 Valg av kvalitativt forskningsintervju som metode .....	22
3.3 Utarbeiding av intervjuguide.....	23
3.4 Valg av informanter .....	24
3.5 Datainnsamling.....	25
3.6 Etisk ansvar, validitet og reliabilitet.....	26
4. EMPIRI OG DRØFTING .....	29
4.1 Mål og forventninger.....	30
4.2 Strategisk bruk av ressurser.....	35
4.3 Planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og pensum .....	37
4.4 Å fremme og delta i lærernes læring og utvikling .....	40

4.5 Å sikre orden og trygge omgivelser .....	42
4.6 Kompetanse .....	44
4.6.1 Å anvende relevant kunnskap .....	44
4.6.2 Å løse komplekse problemstillinger .....	47
4.6.3 Å bygge relasjonell tillitt .....	48
4.7 Oppsummering .....	50
5. AVSLUTNING .....	51
5.1 Problemstillingen .....	51
5.2 Forskerspørsmål 1 .....	51
5.3 Forskerspørsmål 2 .....	52
5.4 Forskerspørsmål 3 .....	53
5.5 Forskerspørsmål 4 .....	55
5.6 Oppsummering .....	56
Innholdsliste vedlegg.....	61
VEDLEGG 1 .....	62
VEDLEGG 2 .....	63
VEDLEGG 3 .....	64

# 1. INNLEDNING

Dette kapittelet vil gi et lite innblikk i mitt bakteppe for valg av problemstilling. Jeg vil innledningsvis gjøre rede for kvalitetsvurderingssystemet og formålet med dette, før jeg videre vil knytte det opp i mot problemstillingen, og presenterer denne sammen med mine forskningsspørsmål.

## 1.1 Norsk kvalitetsvurderingssystem

Norge har som mange andre land utviklet et system med indikatorer for flere kvalitetsmål i skolen. De norske skolene er i dag pålagt å delta i innhenting av data til systemet, gjennom både nasjonale prøver og elevundersøkelsen. Systemet er åpent og alle kan hente ut data på skolenivå for enkeltskoler, så fram tallgrunlaget er tilstrekkelig. Den enkelte skole og skoleeier kan i tillegg få tall som ikke er offentlig tilgjengelige og får også data på individnivå. Systemet har vært omdiskutert, men har ikke vært endret vesentlig selv om det har vært skiftende regjeringer de siste år.

Etablering av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnsopplæringen ble vedtatt av Stortinget i 2003, og iverksatt året etter. Arbeidet med å etablere nasjonale systemer for å måle kvaliteten i norsk skole startet med en rapport fra OECD i 1988 (UDIR, 2011), som konkluderte med at det var et sterkt behov for å utvikle en modell for evaluering av den norske skolen, der de ulike nivåenes rolle og ansvar ble klargjort. Flere stortingsmeldinger fulgte opp dette de neste årene, men systemet tok ikke form før i 2002. Det viktigste grunnlaget i norsk sammenheng var Kvalitetsutvalgets (også kalt Søgnerutvalget) sine to innstillinger om kvalitet i norsk grunnsopplæring, NOU: 2002:10 «Førsteklasses fra første klasse», og NOU 2003:16 «I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle» Som hovedtiltak foreslo denne innstillingen innføring av årlige nasjonale prøver av grunnskoleelevenes basiskunnskaper, samt innføring av en «kvalitetsportal».

Kvalitetsportalen var tenkt som et nettsted for presentasjon av resultatene fra den årlige kvalitetsmålingen. Forslaget om nasjonale prøver fikk tilslutning fra Stortinget og ble iverksatt fra og med våren 2004.

Det var bred politisk enighet om å etablere et kvalitetsvurderingssystem. Resultater fra PISA og andre internasjonale studier har også hatt stor innflytelse på beslutningen om å implementere evaluering og vurderingsstrategier. Samtidig med innføringen av nasjonalt

kvalitetsvurderingssystem, ble det besluttet å utvikle nye læreplaner for hele grunnopplæringen. Læreplaner for Kunnskapsløftet ble innført fra 2006. Læreplanene skulle inneholde tydelige mål for elevenes kompetanse etter endt opplæring på ulike trinn, og mål for grunnleggende ferdigheter skulle integreres i kompetansemålene i alle fag. Et regjeringsskifte i 2005 medførte en kurs justering med styrking av både statlig styring og støtte gjennom tilsyn og veiledning. Det ble stilt større krav til skoleeier om å ha gode kvalitetsvurderingssystemer, til skoler om å innrapportere om tilstandene i skolene og til skoleledelsen om kompetanse på flere områder enn tidligere (UDIR, 2011).

Kvalitetsvurderingssystemet inkluderer pr. i dag en rekke vurderingsverktøy, som nasjonale tester, diagnostiske tester, kommunale tester, veiledningsmaterieell og internasjonale komparative undersøkelser. Verktøyene skal bidra til å framskaffe informasjon om elevenes læringsresultater, og bruken av denne informasjonen har ulike formål. Informasjonen gir uttrykk for kvalitetsnivået på opplæringen, og skal danne grunnlaget for arbeidet med å forbedre elevens læringsresultater. Samtidig skal den brukes til å gi innspill til utforming av den nasjonale utdanningspolitikken. En konsekvens av økt tilgang på informasjonen om elevenes læringsresultater er at sentrale aktører som lærere, skoleledere, og skoleeiere stilles til ansvar for resultatene som oppnås (Skedsmo, 2011).

Det overordnede målet med det nasjonale vurderingssystemet er å bidra til kvalitetsutvikling på alle nivåer i utdanningssystemet ved å tilpasse opplæringen og forbedre læringsresultatene for den enkelte elev. Systemet skal framskaffe informasjon om nasjonal og lokal framgang med tanke på oppnådde resultater, og legger dermed grunnlaget for nasjonal beslutningstaking, samt lokalt arbeid med vurderings og utviklingsarbeid. I tillegg skal systemet bidra til større åpenhet, transparens og dialog om skolens praksis. Skoleeiere og skoler oppfordres til å utarbeide konkrete mål for hva de skal oppnå med utgangspunkt i de nasjonale målene. Data fra kvalitetsvurderingssystemet skal gjøre det mulig for hver enkelt kommune og skole å vurdere sin egen måloppnåelse (UDIR, 2011).

## **1.2 Bruk av resultater fra nasjonalt kvalitetsvurderingssystem**

Resultatene fra nasjonale prøver, kartlegginger, elevundersøkelsen, samt andre kvalitetsindikatorer kan analyseres på lokalt nivå. Analysene som foretas lokalt har som sagt primært som mål å vurdere egen måloppnåelse, i tillegg til at resultatene kan brukes til sammenligning. Det har blitt økt oppmerksomhet på resultat kvalitet. Lokalt nivå bruker resultater fra vurderinger i større grad i arbeid med kvalitet nå, og det har blitt økt bevissthet

om nytten av informasjon og hva den kan brukes til. (Møller 2009, Roald, 2010 i UDIR, 2011) En spørreundersøkelse fra Utdanningsdirektoratet blant skoler og skoleeiere høsten 2009, viser likevel at det er få som har god kjennskap til kvalitetsvurderingssystemet. Skoleeiere har generelt bedre kjennskap til systemet enn skolene, men også her er andelen som svarer at de har ingen eller noen kjennskap, langt større enn de som svarer at de har ganske god eller svært god kjennskap til systemet. Evalueringer viser også at mange kommuner mangler kompetanse til å nyttiggjøre seg verktøyene i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. For å få til en god lokal styringsdialog må administrative skoleeier ha kapasitet og kompetanse til å kunne utøve en profesjonell jobb både overfor politisk skoleeier og det faglige skolenivået (UDIR, 2011).

### **1.3 Implementering av kvalitetsvurderingssystemet – utfordringer**

Nasjonale myndigheters oppfatning er at de største utfordringene i arbeidet med å implementere kvalitetssystemet er knyttet til kommunikasjon, kultur, kompetanse og kapasitet. Norsk landrapport (UDIR, 2011) viser til at denne oppfatningen baserer seg på flere undersøkelser som samlet sett gir et slikt bilde.

Allerup m.fl (2009) kan vise til at utydelig kommunikasjon om hva systemet er, formål og hvordan data fra ulike kvalitetsvurderinger kan behandles i sammenheng, bidrar til at kvalitetssystemet ennå ikke har full tillit som et nyttig verktøy på lokalt nivå. Det er avgjørende at skoleeiere og skoler opplever systemet som et redskap mer til bruk for nasjonale myndigheter enn for dem, og at systemet har et sterkere lærings- enn kontrollperspektiv. Det er like avgjørende at myndighetene, skoleeiere og skoleledere kommuniserer sammenhengen mellom de verktøyene som utvikles nasjonalt i systemet, og det arbeidet som skal gjøres lokalt med skolebasert vurdering.

Norsk landrapport (UDIR, 2011) viser videre til at å implementere et kvalitetsvurderingssystem er avhengig av en god evalueringskultur på myndighetsnivå og helt inn i klasserommet. Rapporten sier videre at i Norge er evalueringskulturen svak både på system- og individnivå. Nasjonale og internasjonale undersøkelser rapporterer at det legges for liten vekt på læringsfremmende tilbakemeldinger som én måte å forbedre praksis og resultater på. Dette gjelder både i klasserommet i relasjonen lærer-elev, i voksenmiljøet i relasjonen skoleleder-lærer og i enkelte skoleeieres praksis som følger egne skoleledere for



dårlig opp. TALIS-studien påpeker at det i relasjonen skoleleder – lærer synes å være en svakere utviklet evalueringskultur i Norge enn i mange andre land, og at det er mye å hente gjennom en sterkere faglig skoleledelse (Vibe, 2009).

Andre undersøkelser peker på svak organisasjonskultur og kapasitet hos skoleeiere og skoleledere. Stadig ny informasjon tilflyter sektoren, men det er liten beredskap for å bearbeide informasjonen på måter som gir økt innsikt og engasjement mellom profesjonsgruppene og politikerne i den enkelte kommune. Svak analysekompetanse ser ut til å være en utfordring. Forskning viser at informasjon om skolen i liten grad omsettes til handlingsrelevant kunnskap (Roald, 2012)

I følge Norsk landrapport (UDIR, 2011) forutsetter kvalitetssystemet en løpende dialog mellom ulike nivåer. Det er av stor betydning å skape et felles språk om kvalitet, vurdering og systemer, og unngå at ord og begreper i tilknytning til systemet tåkelegger intensjonen med systemet og kanskje også skaper motstand. Evalueringen viser at dagens system i hovedsak gir grunnlag for kontroll. Den muligheten for læring som systemet også gir rom for, er mindre vektlagt.

I følge Engvik(2012) benevner Elmore (2008) krav og forventninger fra nasjonale myndigheter som en ytre ansvarlighet (external accountability). Denne formen for ansvarlighet kan føre til at skolelederes oppmerksomhet vendes mot testing og kontroll av elevenes læring, uten at det legges vekt på å utvikle lærernes kunnskaper, ferdigheter og deres motivasjon til å videreutvikle undervisningen.

Roald (2012) sier at utfordringen for skolens aktører er særlig å koble kunnskap om læringsutbytte med kunnskap om lærernes vurderingspraksis, undervisningspraksis og læreplanarbeid i dialogene om kvalitetsvurdering. Å få til dette i praksis krever både kompetanse, tid og arenaer for dialog. Evalueringen av kvalitetssystemet viser at systemet i liten grad har maktet å støtte de lokale prosessene og lærernes og skolens behov for å mestre egen rolle i å skape kvalitet. Kvalitetsvurderingssystemet har tvert imot skapt økt negativt press på lærere og skoler, blant annet fordi systemet kommuniserer sine resultater gjennom media. En oppgave framover synes å være å dreie fokus fra ytre negativt til ytre positivt press. (UDIR, 2011)

## 1.4 Problemstilling

Jeg ønsker med dette bakteppe å se nærmere på skoleleders handlingsrom i arbeidet med kvalitetssystemet. Et sentralt spørsmål er om systemet virker slik det etter intensjonene er ment å skulle gjøre: Å styrke kvaliteten på opplæringa. Et avgjørende moment er da hvordan skoler med ledelsen i spissen tar i bruk systemet: Hvilke muligheter ser de? Har de kompetanse til å bruke systemet? Hvilke utfordringer møter de? Gjør de det som systemet forventer at de skal gjøre?

Jeg har valgt å se nærmere dette området fordi jeg som både lærer og skoleleder har sett utviklings potensiale i bruken av systemet, og har gjennom skolelederutdanningen blitt nysgjerrig på de mekanismer som skaper muligheter og utfordringer i et slikt kvalitetssystem.

Denne oppgaven er basert på en kvalitativ studie der jeg er ute etter å få informasjon rundt utvalgte skoleledere erfaringer i bruken av systemet og vurderingen av det.

Jeg har kommet fram til denne problemstillingen:

*“Hvilket handlingsrom gir det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skoleledere til å fremme læring og utvikling i skolen?”*

Ut ifra dette har jeg laget meg noen forskningsspørsmål som jeg vil se nærmere på

- ✓ *Hvordan engasjerer skoleledere seg i arbeidet med kvalitetsvurderingssystemet og oppfølging av resultater?*
- ✓ *Hvilke muligheter finnes og hvordan tar skolelederen i bruk disse?*
- ✓ *Hvilke utfordringer kan en støte på og hvordan møter skolelederen disse?*
- ✓ *Hvilken kompetanse kreves av skoleledere for å kunne følge opp resultater og gjennomføre kvalitetsvurderingsprosesser i skolen?*

Jeg ønsker med denne studien å få et bedre innblikk i, og kjennskap til de ulike muligheter og utfordringer skoleledere har i arbeidet med å styrke kvaliteten i opplæringen ved sin skole.

## 1.5 Disposisjon av oppgaven

Opgaven består av i alt fem kapitler inkludert innledning og avslutning, der innledningen er første kapittel. I kapittel 2 redegjør jeg for teoretisk tilnærming til arbeidet. I kapittel 3 viser jeg hvordan jeg har kommet fram til mine funn Jeg har valgt å presentere resultatene av datainnsamlingen sammen med analyse og drøfting i kapittel 4. Der har jeg samlet empirien

og satt den opp i mot teori jeg presenterer i kapittel 2. Så avslutter jeg med et kapittel 5 der funnene jeg har gjort oppsummeres ved at jeg tar for meg hvert enkelt forskningsspørsmål og kommer med noen antakelser, for så å avslutte med en konklusjon og et mulig svar på hovedproblemstillingen. Helt til slutt forsøker jeg å peke på mulige implikasjoner av forskningen og nye spørsmål det kan forskes på, og formidler noen refleksjoner jeg har gjort meg i løpet av dette året i arbeidet med masteroppgaven.

## 2. TEORI

I dette kapittelet vil jeg belyse teori og forskning om ledelse som kan ha betydning for elevenes læringsresultater. Jeg vil også se nærmere på hvilke lederkompetanser som kan vise seg å være nødvendig i arbeid med elevenes læring og utvikling. Men aller først noen ord om ansvarliggjøring i skolen, og skoleledere sitt ansvar sett opp i mot nivået over (skoleeier) og nivået under (lærerne).

### 2.1 Ansvarliggjøring - Kunnskapsoverføring mellom ulike nivå

På grunn av den tradisjonelle arbeidsdelingen mellom skoleledere og lærere i en "løst koblet" skoleorganisasjonen der kunnskapsoverføring mellom de ulike nivåene har vært liten, har det i følge Lillejord (2011) vært vanskelig å pålegge rektor ansvaret for resultatet av det pedagogiske arbeidet i skolen. I mange år har det vært elevenes ansvar å følge undervisningen i den form den ble gitt, og å lære det de skulle. De ulike delene av skoleorganisasjonen er nå i ferd med å lære hverandre bedre å kjenne. Gradvis har skolen og lærerne fått økt ansvar for elevenes læring. Utformingen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem er imidlertid med på å plassere ansvaret for skolens resultater hos rektor, som dermed må bli mer opptatt av kvaliteten på de pedagogiske prosessene. Parallelt skjer det en utvikling hvor også lærerne får mer ansvar for ledelse i skolen ved at klasseledelse fremheves som en viktig del av lærerkompetansen. I en organisasjon som preges av distribuert ansvar for aktivitetene vil koblingen mellom administrasjon og fag bli tettere fordi det blir mer kommunikasjon mellom aktørene på tvers av nivåer og gamle skillelinjer (ibid).

Engvik (2012) viser til at den amerikanske forskeren Elmore (2008) sier at en skole som lykkes og gir gode elevresultater, er en skole som har en sterk «indre ansvarlighet» (internal accountability). En indre ansvarlighet innebærer at det i skolen er enighet om normer, verdier, forventninger og prosesser for å få arbeid gjennomført. Dette fører i neste omgang til en høy kapasitet til å respondere på det ytre presset som skolene står overfor.

## **2.2 Skoleleders betydning for elevenes læringsresultater - «Instructional leadership»**

Det har vært stor internasjonal oppmerksomhet rundt spørsmålet om i hvilken grad ledelse kan påvirke læringsutbyttet i skolen. Professor Viviane Robinson har foretatt en metaanalyse av de studiene som foreligger, og analysert hvordan forskjellige typer ledelsespraksis virker inn. To forskjellige strategier ble brukt. Først så en på skille mellom en transformasjonell (*transformational*) og instruksjonell (*instructional*) ledelsespraksis. Den første kan beskrives som generisk, karismatisk, intellektuell og administrativ. Den andre er det vi forbinder med pedagogisk ledelse – der lederen har spesifikk innsikt i skolefaglige oppgaver. Det viste seg at den pedagogiske ledelsespraksisen hadde 3 til 4 ganger større effekt enn den transformasjonelle når det gjelder elevresultatene (Robinson, 2011).

Emstad og Postholm (2010) mener det vanskelig å finne et godt norsk begrep for «Instructional leadership». De relaterer dette til ledelse av undervisning og læring i skolen, og definerer «Instructional leadership» til å bety ledelse av arbeidet med Forbedring av undervisning og læring (FUL) (ibid).

Det er flere dimensjoner og funksjoner i instructional leadership som peker i retning av at rektor forventes å ivareta «indre ansvarlighet» og gjennom det ansvar for å lede lærernes læring (Engvik, 2012).

## **2.3 Fem ledelsesdimensjoner**

Robinsons (2011) andre strategi var å se nærmere på spesifikke ledelsesdimensjoner innenfor pedagogisk ledelse. Hun kaller dette for elevsentrert ledelse som er en type ledelse som gjør en positiv forskjell i forhold til alle typer elevutbytte: læringsutbytte, kulturell utvikling og sosial utjamning. Hovedbudskapet i studien er at dess mer ledere fokuserer på sine relasjoner, og konsentrere sitt arbeid om undervisning og læring som kjernevirksomheten, dess større innflytelse har de på elevenes læringsutbytte. Fem ledelsesdimensjoner i «instructional leadership» synes å ha en relativ effekt på elevenes resultater, å lede gjennom å fremme og delta i lærernes læring og utvikling, å etablere mål og uttrykke forventninger, å planlegge, å evaluere undervisning og arbeidet med læreplaner samt strategisk ressursbruk og å utvikle et støttende læringsmiljø. Metaanalysen viste at dersom skoleleder ledet skolen gjennom å fremme og delta i lærerens læring og utvikling, fikk dette størst effekt på elevenes læring. Det

må legges til at studien viste en relativ effekt, som betyr at de øvrige fire lederdimensjonene også må være ivaretatt. (Engvik, 2012)

Jeg vil nå se på hver av disse ledelsesdimensjonene og utdype de nærmere.

### **2.3.1 Å etablere mål og ha høye forventninger.**

Robinson (2011) legger vekt på at det er viktig å sette seg målbare og læringsrelaterte mål.

Målene må relateres til det elevene trenger å lære, og må således basere seg på en analyse av behovene. Målene må kommuniseres til alle parter, og de må fange relasjonen mellom oppdrag og verdier. De skal sette fokus. Spesifikke mål gjør det også enklere med tilbakemeldinger.

Å sette mål handler i følge Robinson om å komme fra nå – tilstanden til en ønsket tilstand.

Det er viktig å ha oversikt over hvilken kompetanse personalet har. Har skolen tilstrekkelig kompetanse innenfor målområdet, bør en sette mål knyttet til prestasjoner og utførelse. Har en ikke tilstrekkelig kapasitet, må en i stedet sette læringsmål (ibid).

Robinson får støtte fra Hattie (2008) som har sammenfattet mer enn 800 metaanalyser av forutsetningene for å oppnå et stort læringsutbytte. Også her er pedagogisk orientert skoleledelse som formulerer klare mål og rammer for undervisningen framhevet. Hattie understreker at det er skoleledere som formulerer utfordrende mål, og som deretter skaper trygge omgivelser for lærerne til å kritisere, utfordre og støtte andre lærere så de sammen kan nå disse målene – det er slike skoleledere som har den største effekten på elevresultater (ibid).

FUL-ledelse innebærer ledere som er målorienterte. Det handler om å skape skolens mål og å kommunisere disse målene videre. Medarbeiderne må involveres for å sikre at skolen har klare, målbare mål som har fokus rettet mot elevenes faglige utvikling. Det defineres en klar retning for skolen, og lederen motiverer andre til å delta i arbeidet mot mål som vil bevege skolen i riktig retning, altså mot målet. (Emstad & Postholm, 2010)

### **2.3.2 Strategisk bruk av ressurser**

Det er indikasjoner på at denne typen ledelse har indirekte og moderat effekt på elevenes resultater. Hvis du har klare mål, kan du også være strategisk. Du kan skaffe til veie relevant ekspertise, ekstern eller intern for å støtte opp om å nå målene. Det gir et godt utgangspunkt for å fortelle hva du prioriterer og hvorfor. ”I år arbeider vi med å forbedre leseferdighetene.” En leder må kunne sortere og stille spørsmål om hvilken praksis som best løser problemområdene en har pekt ut, og unngå å hoppe på alle ”gode ideer” som måtte dukke opp.

I følge Robinson (2011) henger strategisk tenking og strategisk bruk av ressurser sammen. En skoleleder får mange henvendelser og ideer på sitt bord. Da kan det være lurt å stille spørsmål som: Hvilket problem er det denne ressursen/innovasjonen skal løse? Hvilke hypoteser har vi om sammenhengen mellom problemet og løsningen? Hvor og hvem utfører liknende arbeid?

### **2.3.3 Planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og pensum.**

Denne ledelsesdimensjonen har en sterk effekt på elevenes utbytte. Den største variasjonsfaktoren *utenfor* skolen når det gjelder elevprestasjoner er elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Undervisningens kvalitet er den største årsaken til variasjon *innenfor* skolen. Har eleven en dårlig lærer tre år på rad, vil mange elever ikke klare å henge med. Ledere må raskt identifisere de svake lærerne og sette inn effektiv støtte. Lederen må være mer bekymret for elevenes læring enn for de voksnes situasjon, og lære seg å takle de vanskelige samtalene med de som ikke duger.

Det må være standarder for hva kvalitet i undervisningen er, og lederen må både evaluere kvaliteten og legge til rette for en god utvikling. Personalet må involveres i å drøfte hva som er god undervisning og hvilken effekt en ønsker å oppnå i forhold til læring. Lederen, eller en i ledergruppa, må sørge for å ha et system med klasseroms-observasjoner for å bidra til å forbedre læringsprosessene. Det er nødvendig med en systematisk oversikt over elevenes utvikling. Hva er det planlagte læringsutbytte for denne timen/perioden? Hvorfor er dette viktig for disse elevene nå? Hvordan får du kunnskap om hva elevene har forstått/misforstått? (Robinson, 2011)

I følge OECD undersøkelsen TALIS (2009) i Skrøvset (2013) er norske skoleledere i liten grad inne i klassene hos elevene, og gir i mindre grad enn sine kolleger fra andre land lærerne

tilbakemeldinger på undervisningen. Skrøvset (2013) hevder at mange skoleledere leter etter en måte for å komme tettere på kjernevirksomheten i skolen, og dermed utøve mer pedagogisk ledelse. Ikke primært fordi de føler presset, men fordi de ønsker det selv. Konseptet «Skolevandring» har spredt om seg de siste årene og kort oppsummert handler dette om at rektor eller andre ledere oppsøker ulike læringsituasjoner i korte sekvenser, observerer og noterer hva som skjer og samtaler om lærerne om dette i etterkant. Hensikten med skolevandring er ikke kontroll eller «feil søk», men et verktøy for skoleutvikling. Skolelederne kommer tettere på praksisfeltet og har mer konkret å bidra med i pedagogiske samtaler med de de har vandret hos. Det er et mål å få til økt læring både hos lærerne og hos lederen (ibid). Skolevandring kan derfor også sees i sammenheng med neste ledelsesdimensjon jeg vil beskrive (Skrøvset, 2013).

#### **2.3.4 Å fremme og delta i lærernes læring og utvikling.**

Denne dimensjonen er i følge Robinson (2011) den som har sterkest innflytelse på skolens resultater. Det handler om ledelse som ikke bare fremmer lærernes læring, men der lederen (lederne) deltar i personalets formelle og uformelle læring. Lederen deltar i og fremmer diskusjoner om læring og pedagogiske utfordringer og er også selv en modell når det gjelder læring. Ledere som utøver denne type praksis blir oftere sett på som en kilde for pedagogiske råd – de er både tilgjengelige og har en faglig tyngde. De vet hva slags tilbakemelding og hjelp lærerne trenger. De stiller også spørsmål om hvor velfundert forskjellige typer undervisning er.

I følge Engvik (2012) har disse to dimensjonene nevnt over fokus på koordinering og oppfølging/kontroll av skolen undervisning. Dimensjonen har tre ledelsesfunksjoner: å veilede og evaluere undervisningen, å samordne arbeidet med planlegging av undervisning og å ta ansvar for elevens læring og utvikling. Disse funksjonene forutsetter at rektor har kompetanse i undervisning og læring og en forpliktelse til å utvikle skolen. Samlet sett krever denne dimensjonen at rektor er engasjert i å følge opp undervisning og læring i skolen.

I følge Lillejord (2011) er det et interessant trekk i samtiden at administrasjon og administrative gjøremål så å si er distribuert i hele samfunnsstrukturen. Stadig flere arbeidsoppgaver får stadig flere administrative komponenter, og vi administrerer stadig mer uten å være helt klar over det. Også i skolen administreres det mer. Skoleledere kan



imidlertid ikke la seg overvelde av alle de nye oppgavene og forventningene, men må rette oppmerksomheten mot det som er skolens viktigste oppgaver, nemlig læring og utvikling. Det er her rektor i samarbeid med lærere, elever og foreldre skal utvikle skolens profesjonskompetanse. På grunn av den store kompleksiteten i skolesystemet, må lederne være tett på aktivitetene, ikke over eller utenfor det som skjer. Det finnes ingen objektive sannheter i sosiale systemer. De drives av mange konkurrerende ideer og synspunkter. Organisasjonsendring blir dermed en prosess som handler om å se tradisjonelle handlingsmønstre i et nytt lys, og å forandre måten man tenker og handler på i organisasjonen. Skoleledelse blir stadig viktigere i arbeidet med å styrke kvaliteten i opplæringen (ibid).

Ledelse av skolen er blitt mer mangfoldig og mer krevende. Behovet for faglig og pedagogisk lederskap understrekes i Stortingsmelding nr. 30 «*Kultur for læring*» (Utdannings og forskningsdepartementet, 2003 -2004) Her hevdes det at skolene må legge mer vekt på hvordan de kan ivareta sin egen læring og bli lærende organisasjoner. Det presiseres at lærende organisasjoner forutsetter et *tydelig og kraftfullt lederskap* som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Opp mot dette settes *føyelige ledere* som en vesentlig hemske for utviklingen av lærende organisasjoner fordi slike ledere i for stor grad overlater ansvaret for opplæringen til lærerne, og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. (Møller, 2008)

Møller (ibid) sier videre at det som kjennetegnes ledelsen ved utviklingsorienterte skoler er en rektor som holder seg informert om og interessert i lærernes arbeid med elevene og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. De evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon.

### **2.3.5 Å sikre orden og trygge omgivelser.**

Denne dimensjonen beskriver ledelse som sikrer at lærerne kan fokusere på undervisning og elevene på læring. Lærerne skjermes i større grad for ytre press. Det skapes et trygt og støttende klima med klare forventninger og entydige normer og rutiner. Det er rask respons og klare rutiner på behandling av personalkonflikter.

Hovedkonklusjonen i Robinsons metaanalyse er at spesielle typer skolelederpraksis har en vesentlig innflytelse på elevenes læringsutbytte. Dess mer lederne fokuserer på sin innflytelse, sin egen læring og relasjonen med lærerne om kjernevirksomheten, undervisning og læring, jo mer sannsynlig er det at dette påvirker elevenes resultater. (Robinson, 2011)

Stortingsmelding nr. 19, «Tid til læring» (Kunnskapsdepartementet 2009-2010) støtter opp om Robinsons ledelsesdimensjoner. Her er det understreket at god skoleledelse innebærer å ta ansvar for elevens læringsresultater og læringsmiljø. Et system for kvalitetsvurdering kan gi en oversikt over hva som skjer i skolen, og også avdekke hva lederne og lærerne trenger å lære. En slik vurdering bør være en ressurs i skolen i og med at læring og undervisning blir sett i sammenheng med ledelse. Dette kan gi kunnskap om hvordan ledelse kan bidra i læringsarbeidet. Et system for kvalitetsforbedring dreier seg derfor om å bygge kapasitet og ressurser i skolen for best mulig å se læring og undervisning i sammenheng med lærerens og ledelsens læring. Stortingsmeldingen peker også på at det bør brukes mer tid på pedagogisk ledelse i skolen, og at det bør arbeides for å utvikle en kultur der arbeidet med å forbedre elevenes læringsutbytte stadig etterspørres og analyseres. Det blir derfor viktig at rektor, enten selv eller via andre, etterspør og følger opp elevenes læring slik at de kan nå målene som er satt opp. Samtidig trenger han en oversikt over, og en forståelse for aktiviteten og læringsarbeidet i skolen som et nødvendig utgangspunkt for å kunne gi retning for ressursbruk og nødvendig kompetanseutvikling. Det kan bidra til at rektor leder skolens helhetlige arbeid mot å fremme elevens læring. (Postholm og Emstad, 2010)

Elevsentrert ledelse eller FUL ledelse må ikke sees på som det eneste ledelsesperspektivet som kan bidra til elevenes læring på en positiv måte. Det vil i følge Postholm og Emstad (2010), være kontekstuelle faktorer og ulike situasjoner som nødvendiggjør ulike former for ledelse. Elevsentrert ledelse kan likevel være et relevant perspektiv i endringsarbeidet for elevenes læring, og slik bør denne formen for ledelse være en del av lederens repertoar når det gjelder ledelsespraksis. Dette gir grunnlag for å se nærmere på ledernes repertoar, og de kompetanser som kan peke seg ut som viktigere enn andre i praktiseringen av elevsentrert ledelse.

## 2.4 Å utøve kompetent skoleledelse

Jorunn Møller (2008) hevder at å utøve kompetent skoleledelse betyr at man kan forstå, analysere, forvalte, utvikle og vurdere skolens mandat. Skal man i felleskap bidra til å styrke barn og unges livslange læring, forutsetter det faglig forståelse av skolens funksjon i samfunnet, kompetanse i å organisere læreprosesser slik at medlemmene i organisasjonen erfarer læring og høy grad av selvinnsett for å kunne vurdere hvordan man selv påvirker og blir påvirket. Innsikt i hvordan læring skjer og kan mobiliseres, er fundamental. Men selv om det er nødvendig at den formelle lederen har et nært forhold til og kunnskap om organisasjonens faglige virksomhet kan faglig dyktighet aldri helt erstatte håndtering av makt, myndighet og mennesker. Derfor er kontinuerlig kritisk refleksjon i samarbeid med kolleger over den egne maktutøvelsen, en vilje til å lytte til andres argumenter og til å myndig gjøre sine medarbeidere, avgjørende for å kunne lede skolens læringsarbeid på en målrettet måte (ibid).

Lillejord (2011) påpeker at politiske signaler kan inneholde flere budskap samtidig, og de må følgelig tolkes og tilpasses det mulighetsrommet som finnes på hver enkelt skole. Tolkning og tilpasning av skolepolitikk er en lederoppgave. I et desentralisert system er spørsmålet om hvordan politiske signaler skal forstås og implementeres en viktig del av skolelederens profesjonskompetanse. Studier viser at lærerne ønsker at rektor skal hjelpe dem med å sortere alle de forventningene samfunnet har til skolens og lærernes innsats. De trenger hjelp til å omsette forventninger til pedagogisk praksis og til og prioritere (ibid).

I St.meld. nr. 19 «*Tid for læring*» (Kunnskapsdepartementet 2009 - 2010) finner vi at en viktig betingelse for utvikling av et dialogbasert samspill mellom skoleeiere og skoler, der skolene gis ansvar for egen analyse og utvikling av egne utviklingsmål, er at ledelsen har den nødvendige kompetanse og forutsetninger for å kunne analysere og vurdere relevante sider ved egen virksomhet på en fullgod måte. De må også kunne tolke statlige styringssignaler og ha beredskap i forhold til tilsyn. En slik styrket lokal vurderingskompetanse vil gi økt handlingsrom for den enkelte rektor, blant annet fordi skoleeier ikke vil ha behov for å gjennomføre "low – trust" orienterte kontroll og rapporteringstiltak. (Colbjørnsen, 2011)

Det kan utarbeides lange og urealistiske lister over ulike kompetanser skoleledere bør ha. Ser vi nærmere på «*instructional leadership*» legger denne vekt på at skoleleder evner å etablere faglige mål for skolen, å administrere skolens undervisning gjennom å overvåke og delta

aktivt i lærings aktiviteter på klasseromsnivå, og å gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning samt drive systematisk kompetanseutvikling blant lærerne. Hvilke krav og forventninger stiller dette til skoleledelse, kompetanse og kapasitet? I Engvik (2012) vises det til at Robinson (2010) trekker fram kritiske sider ved «instructional leadership», og hevder at forskningsresultater som underbygger betydningen av effektiv skoleledelse på lærernes læring og elevenes resultater, ikke kan brukes til å forklare hvilke kompetanser og kapasiteter skoleleder må ha for å engasjere seg i skolens ulike praksiser. Det er med andre ord kartlagt hva rektor foretar seg i skoler som utvikler elevenes resultater, men det er ikke beskrevet hva en god og effektiv skolelederpraksis bygger på (Engvik, 2012).

Vivian Robinson (2011) tar utgangspunkt i spørsmålet: Hva er viktigst for ledere som skal bruke de fem dimensjonene om elevsentrert ledelse nevnt over i sin egen kontekst? Hun har kommet fram til tre viktige kompetanser. Hun advarer likevel mot at en ved å ha for høye forventninger om høy standard på alle områdene lett kan føre til at man havner i «super-rektor-fella» Hun påpeker at det er viktig å skille mellom et minimumsnivå som er nødvendig for alle ledere, og behovet for en sterk kollektiv kapasitet som kan dekke alle tre områdene. Jeg vil nå gå nærmere inn på disse tre kompetansene og beskrive disse ut ifra Robinson sitt ståsted. I tillegg trekker jeg inn noen teorier som gir støtte og kan være med på å underbygge disse kompetansene.

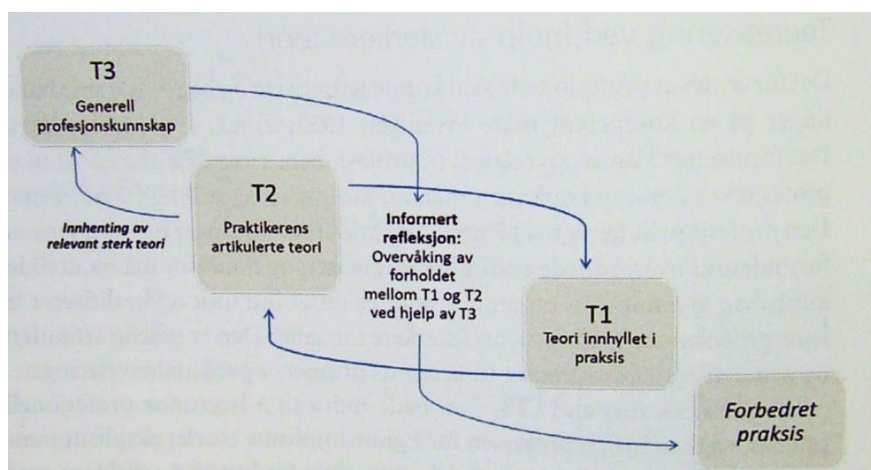
#### **2.4.1 Om å kunne anvende relevant kunnskap**

Å kunne anvende relevant kunnskap krever en direkte involvering fra leder/ledelse i forbedring av undervisning og læring. Leder bør være oppdatert på forskningskunnskap om hvordan elever lærer og hvilken undervisning som fremmer læring i forskjellige klasseromskontekster. Denne kunnskapen må anvendes når de evaluerer lærere, og i arbeid med å utnytte ressurser på best mulig måte. En leder skal integrere undervisningskunnskap i praksis.

Velger en skoleleder å lede sin skole ved å fremme og samtidig delta i lærernes læring og deres profesjonelle utvikling, vil dette utfra Engvik (2012) sin vurdering kreve en skoleleder som i første rekke har faglig kompetanse som gjør at han/hun kan diskutere lærernes oppgaver innen fag og fagdidaktikk, og en skoleleder med nødvendig innsikt i, og forståelse for de utfordringer lærerne møter i sin hverdag (ibid).

Ertsås og Irgens (2012) har satt søkelyset mot teoriens betydning i kunnskapsutvikling hos kunnskapsarbeidere. Selv om de retter blikket mot lærere kan dette lett overføres til ledere i skolen. For å bli oppfattet som profesjonell og for å unngå å bli fanget av egne erfaringer må lærere kunne utvikle og begrunne sin praksis ikke bare basert på egen og kollegers erfaringer, men også ved å trekke inn forskningsbasert kunnskap og styringsdokumenter relatert til lærerprofesjonen. De har hentet inspirasjon fra flere forskere, men bruker Weniger (1953) sitt graderte teoribegrep i sin teoriforståelse, T1 – T2 - T3. T1 blir beskrevet som teori av første grad, en skjult teori som finnes i all praksis. Denne teorien kommer til syne gjennom for eksempel en lærer eller leders handling. T-2 er teori av andre grad er teori en leder eller lærer kan formulere i læresetninger, i erfaringsutsagn eller leveregler. Denne teorien blir brukt som begrunnelse for handling og den forståelse læreren/lederen har av seg selv og sin yrkesutøvelse. T3 er teori av tredje grad og er «teoretikerens teori» som brukes til å analysere praksis. T3 kan i følge Weniger bidra til at praksis blir mer bevisst og rasjonell. I følge Ertsås og Irgens (2012) må den profesjonelle lærer kjenne til de krav, forventninger og rammer som formuleres i overordnede styringsdokumenter, og han/hun må ha utviklet kunnskap gjennom sin utdanning som er rettet inn mot og kvalifiserer til lærerprofesjonen. Denne teorien er generell og ikke avgrenset til lærerens primær og sekundärerfaringer. Den profesjonelle lærer vil gjennom teoretisering være i konstant utvikling, der T3 har en rolle som «overvåker» av forholdet mellom T1 og T2. «Lærere og ledere må utfordres til å formulere sine teorier ved hjelp av T3 og slik utvikle evnen til å teoretisere. T2 blir da informert både av T1 og T3 som en beskrivelse av og refleksjon over hva man gjør og de teorier som er innhyllt i egen praksis. Denne bevisstgjøringsprosessen i T2`s spenningsfelt mellom T1 og T3 kan så føre til en forbedret praksis.» (Ertsås og Irgens, 2012, s. 204 )

Dette illustreres i figuren under.



( Etter Ertsås, (2011) i Ertsås og Irgens, 2012)

### **2.4.2 Å løse komplekse problemstillinger**

Robinson (2011) sier klart at gode ideer er verdifullt for en elevsentrert ledelsespraksis, men det er enda viktigere å kunne omsette ideer til praksis. Identifikasjon og tilrettelegging for å kunne omsette ideer til praksis er derfor en viktig ledelseskompetanse. Hvordan skal endringer implementeres?, Hvilke forhold må legges til rette?, Hvem skal involveres?, Når skal de involveres?, Hvilke behov må imøtekommes?. Komplekse problemløsninger krever at en identifiserer hvilke krav en skal stille til løsningen og at en modifierer og integrerer tiltaket på en måte som gjør at en når mål som er satt. De dyktige lederne vil nøye planlegge en prosess hvor problemløsningen skjer i et samarbeidende felleskap. Løsninger knyttes opp mot skolens mål og verdier. Disse lederne vil åpent legge fram sine synspunkter uten at dette er ment å begrense andre. Agenda og møteplan legges åpent fram, og det legges vekt på at prosessen ikke skal preges av negativitet og frustrasjoner (ibid).

Emstad og Postholm (2010) beskriver viktige funksjoner lederen bør innta i FUL ledelse som samsvarer med Robinsons viktigste kompetanser rettet mot ledelsesdimensjonene. Veiledning og evaluering av undervisning, koordinering av læreplanarbeid, følge med på elevenes utvikling og å være med på å utvikle mål, krever at lederen er engasjert i å stimulere og følge med på undervisning i skolen. (Hallinger, 2005, i Emstad og Postholm, 2010) I tillegg er det en nøkkeloppgave å skape muligheter for en diskurs om undervisning og læring. Dette arbeidet kan by på sammensatte utfordringer som en i kvalitetsvurderingsarbeid må være i stand til å gripe an.

Å etterspørre og følge opp elevers læring, fremme høye faglige forventninger mot både elever og lærere og ha en oversikt over og forståelse for aktiviteten og læringsarbeidet i skolen, er et nødvendig utgangspunkt for å kunne gi retning for ressursbruk og nødvendig kompetanseutvikling. Dette kan by på ulike komplekse problemstillinger lederen må være i stand til å analysere og løse for å lede skolens helhetlige arbeid mot å fremme elevens læring. (Emstad & Postholm, 2010)

### **2.4.3 Å bygge relasjonell tillit**

Skoleledere bygger tillit gjennom å modellere og forvente de kvaliteter som tillit bygger på. Respekt, personlig omtanke, kompetanse og integritet nevner Robinson (2011) som viktige egenskaper her. Respekt handler om å bry seg om personalets velferd og være en leder personalet stoler på og som verdsetter andres ideer. Personlig omtanke betyr at du bryr deg

om både den personlige og profesjonelle siden hos dine medarbeidere. I kompetansebegrepet ligger det at ledere må håndtere forbedring av undervisning og konflikter som måtte oppstå på en passende og effektiv måte, slik at det ikke eskalerer nye konflikter eller skaper utrygge arbeidsforhold. Integritet handler om å holde ord. Holder du ord, praktiserer du det du prediker, do you walk the talk? Du må takle vanskelige konflikter på en prinsipiell, rettfærdig og upartisk måte.

Elevsentrert ledelse krever at en har innsikt og kunnskap om sammenhengen mellom hvordan en skal anvende sin administrative praksis til å fremme læringsutbyttet, være dyktig på å bruke sin kunnskap til å løse viktige skoleproblemer, og det å kunne gjøre begge disse tingene på en måte som bygger relasjonell tillit i skolesamfunnet. (Robinson, 2011).

Alt dette forutsetter at skolen har en godt utviklet læringskultur basert på samhandling mellom skoleleder og lærer og lærer imellom. Samhandling mellom aktørene i skolen er og blir kjernen i effektiv skoleledelse. Det innebærer ifølge Engvik (2012) at skoleledelsen trenger en bred kompetanse, på alt fra klasseroms observasjoner til datainnsamlinger, kunnskap om lærernes læring og utvikling, og på gode relasjoner og kommunikasjonsevner.

En sterk prioritering av rektorrollen som skolens faglige og pedagogiske leder kan skape spenninger. Mange og store oppgaver er knyttet til rektorrollen, og rektors valg om å være «tett på» skolens mange klasseromspraksiser kan føre til at han/hun over tid mister oversikten over det vide mandatet rektor har (ibid).

Irgens (2012) referer til forskning der en kan finne indikasjoner på ledelse som virker. Han viser blant annet til Ekman (2004) som sier at ledere som lykkes kommer seg ut og deltar i samtale mellom de ansatte. De har skjønnet at de viktigste beslutningene ikke er de som blir tatt inne på kontoret eller i ledergruppens møter, men de beslutningene ansatte tar når de bestemmer hvordan de skal forholde seg til beslutningene ledelsen har tatt. De ledere som ikke tar del i dialogene, som ikke påvirker hvordan samtale om ledelsens beslutninger, mislykkes. Det betyr ikke å jatte med, men å lytte, lære og samtidig si sin tydelige mening. Ansatte er ikke ute etter kameratskap blant sine ledere, men lederskap. Det viktige med at lederen kommer seg ut er at en blir lagt merke til, og at det lederen sier og gjør, blir gjenfortalt.

Irgens (2012) viser også til Kuvaas (2008) som sier at ledere som lykkes skjønner at man ikke skaper motiverte ansatte gjennom kontroll og belønning, men gjennom å lede slik at ansatte

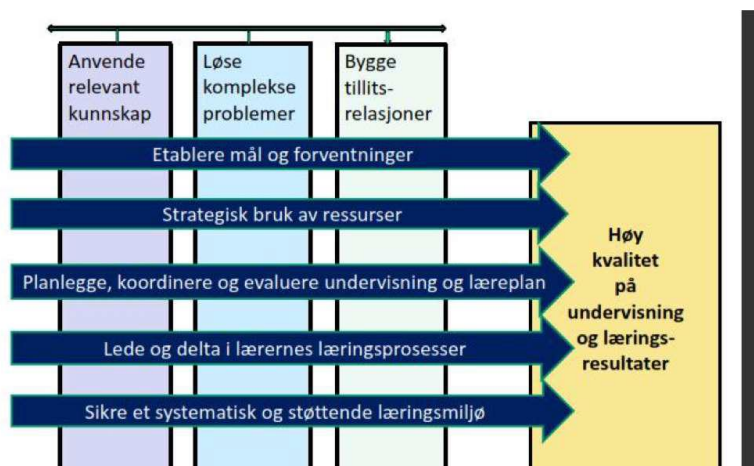
utvikler indre motivasjon. De vet at gevinsten av høy indre motivasjon er bedre arbeidsprestasjoner, større vilje til å hjelpe andre utover det jobben formelt krever, lavere turnover- intensjon samt større affektiv organisasjonsforpliktelse.

Det er ikke mulig å utvikle en skole gjennom dyktige enkeltlærere og gode enkelt ledere alene. Det må systematisk samarbeid og samordnet innsats til. Det kreves kunnskap, gode profesjonsholdninger og ledelsesverdier, og støttende strukturer på alle nivå. Læring kan ikke styres, men kan fasiliseres gjennom tilretteleggende ledelse og akselereres gjennom samarbeid (Irgens, 2012)

I følge Elmore (2000) i Emstad og Postholm (2010) skjer læring i et sosialt felleskap , og det blir lederens oppgave å legge til rette for sosial læring i skolen. Det betyr at et samarbeid mellom lærerne må organiseres slik at de kan møtes og reflektere sammen rundt konkrete erfaringer i læringsarbeidet.

## 2.5 Oppsummering

Viviane Robinson ledelsesdimensjoner og skolelederens sentrale kompetanser sammenfattes i denne modellen.



(Oversatt fra Viviane Robinson, 2011, s. 16)

Modellen viser de ulike lederdimensjonene sammenflettet med de kompetansene en bør ta i bruk i elevsentrert ledelse.

Med denne teoretiske tilnærmingen i bunn, vil jeg i neste kapittel gjøre rede for hvordan jeg gikk fram for å finne svar på min problemstilling.



## 3. METODE

I kapittel 2 presenterte jeg teori og forskning som gir kunnskap om *hva* jeg bør rette blikket mot for om mulig å finne svar på problemstillingen, ”*Hvilket handlingsrom gir det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skoleledere til å fremme læring og utvikling i skolen?*”.

Dette metodekapittelet er en beskrivelse av hvordan jeg søkte svar på problemstillingen.

### 3.1 Utarbeiding av forskningsspørsmål

I følge Thagaard (2009) er en god problemstilling presis nok til å gi klare retningslinjer for metodiske og faglige valg i studien, men samtidig åpen nok til å gi rom for interessant informasjon som kommer fram underveis i arbeidet. Problemstillingen jeg har valgt for denne studien er åpen, men ikke presis nok til å gi klare retningslinjer for metodiske og faglige valg. Jeg har derfor valgt å utforme forskningsspørsmål som presiserer studiens fokus, ivaretar de områdene som jeg, ut fra styringsdokumenter, teori og empiri ønsker å belyse, og avgrenser forskningsområdet tilstrekkelig til at det blir håndterbart innenfor rammene for en masteroppgave. Jeg avgrenser problemstillingen gjennom fire forskningsspørsmål:

#### 1. *Hvordan engasjerer rektor seg i arbeidet med oppfølging av resultater?*

Med dette spørsmålet ønsker jeg å få innblikk i hvilke arenaer skoleledere deltar på og hvilke prosesser de er aktive i. Spørsmålet kan gi meg mulighet til å få informasjon rundt deltakelse og nærhet til lærernes arbeid med oppfølging av resultater, undervisning og elevenes læring. Forskningsspørsmålet er utformet ut ifra teori og forskning om at ledere som er tett på aktivitetene på skolen, bidrar til læring og utvikling hos elevene. (Jf. Møller (2007) og Robinson (2011))

#### 2. *Hvilke muligheter finnes og hvordan tar skolelederne i bruk disse?*

Handlingsrommet til rektorer kan være ulikt, og dette forskningsspørsmålet vil kunne belyse de rammer hver enkelt har å forholde seg til, og hvordan de leder innenfor disse rammene. Jeg ønsker å finne data som belyser de muligheter som finnes i dette rommet, hvilke muligheter de benytter seg av og erfaringer skoleledere har med bruken av disse. Innenfor dette mulighetenes handlingsrom finnes utfordringer som kan begrense handlingsrommet. Dette leder meg over i neste forskningsspørsmål.

### *3. Hvilke utfordringer kan en støte på og hvordan møter skoleleder disse?*

Forskningsspørsmålet ønsker jeg skal gi meg data rundt erfaringer med utfordringer knyttet til kvalitetsvurderingsarbeid, og hvordan en har lyktes eller mislykkes i møte med disse. Både spørsmål 2 og 3 kan gi mulighet for data rundt den enkelte leders lederegenskaper og kompetanser, og hvordan disse har kommet til nytte eller har vært en begrensning i skolens arbeid med kvalitetsvurdering. Jeg har likevel utformet et eget forskningsspørsmål som skal gi meg noe mer presise data rundt leders kompetanse.

### *4. Hvilken kompetanse kreves av skoleledere for å kunne følge opp resultater?*

Teori viser til en rekke kompetanser en skoleleder kan gjøre seg nytte av. Fokuset i min oppgave er leders kompetanse sett opp imot oppfølging av resultater og videre arbeid med kvalitetsvurdering i skolen. Gjennom intervjuene ønsker jeg å skaffe meg data på hvilke kompetanse lederne selv opplever som nyttig i dette arbeidet. Dette vil jeg sammenstille med teori og forskning fra bla Robinson (2011), Møller (2008), Ertsås og Irgens (2012).

## **3.2 Valg av kvalitativt forskningsintervju som metode**

Forskningsspørsmålene mine er rettet mot informantenes opplevelse, forståelse og erfaringer. På grunnlag av dette har jeg valgt kvalitativ fenomenologisk forskningsmetode, såkalt dybdeundersøkelse. Kvalitativ fenomenologisk forskning søker ikke omfang og antall, men vektlegger refleksjon, sammenheng og mening (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring. (Postholm, 2010)

Samtaleintervju er en aktuell og mye anvendt metode for datainnsamling i kvalitativ fenomenologisk forskning. Med samtaleintervju som metode får jeg anledning til å stille informantene direkte spørsmål, jeg kan få høre hva informantene selv vektlegger innenfor temaet, og jeg får anledning til å søke utdypende informasjon gjennom å stille oppfølgings spørsmål. Oppfølgings spørsmål er i følge Postholm (2010) en strategi forskeren bruker for å gå i dybden på ulike temaer. Disse spørsmålene har som målsetning å følge opp de forhold som vil gi mer innsikt i den saken eller det fenomenet som står i fokus for forskningsarbeidet.

Rubin og Rubin (1995) har i følge Postholm (2010) beskrevet ulike former for slike oppfølgingsspørsmål. Disse kan være å oppfordre til mer informasjon gjennom en fortelling, en beskrivelse, nødvendig definering av begrep for å øke forståelsen, oppklaringer rundt motsetninger, reserverte svar, ufullstendige svar osv., presisering av forskningsdeltakerens egen opplevelser når de snakker i for generelle vendinger eller oppfordring med å komme med gode eksempler.

Alle mine gjennomførte samtaleintervju ga meg anledning til dette ved at jeg tematiserte noen hovedspørsmål som jeg utdypet gjennom oppfølgingsspørsmål av typen som er beskrevet i avsnittet ovenfor. Dette ga meg et godt innblikk i forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser. Jeg vil nå gjøre rede for hvordan jeg utarbeidet intervjuguiden til disse intervjuene.

### **3.3 Utarbeiding av intervjuguide**

Når fenomenologisk forskning handler om å få tak i essensen av en opplevd erfaring, lager forskeren i følge Postholm (2010) en liste med tema han eller hun vil bringe inn i intervjuet eller samtalen med forskningsdeltakerne. Det betyr at det er forskeren som bestemmer hvilke temaer som skal bringes på bane, men den fenomenologiske forskeren lager ikke en ferdig utformet sekvens eller sirlig formulerte spørsmål som forskningsdeltakerne må svare på. Rekkefølgen på temaene som blir tatt opp spiller for så vidt ingen rolle. Det vesentlige er at de blir berørt i løpet av samtalen. Jeg bestemte meg derfor for noen hovedspørsmål og gjorde meg opp en formening om hvordan disse spørsmålene skulle bli fulgt opp for å få tak i mer inngående informasjon.

Mitt forskningsmessige ønske var en intervjustruktur som ga informanten stort spillerom og hvor jeg selv kunne framstå som en kompetent intervjuer som holdt informantens fortelling i sentrum, ivaretok forskningsspørsmålene og stilte gode oppfølgingsspørsmål. På samme tid hadde jeg, som uerfaren intervjuer, behov for et velstrukturert intervjudesign som sikret ivaretagelse av forskningsspørsmålene, og ga en mest mulig uttømmende samtale innenfor område jeg ville forske på. Jeg var likevel klar på at jeg kunne få behov for å ta kontakt med mine informanter i etterkant, for eventuelt å få presisert eller utdypet noen av spørsmålene. Dette viste seg ikke å bli nødvendig. Samtaleintervjuene ga meg den informasjonen jeg var ute etter til min forskning.

Jeg forsøkte meg med et prøveintervju der informanten kun hadde informasjonsbrevet og en telefonsamtale med meg i forkant som forberedelses grunnlag. Det ble ikke levert ut noen intervjuguide på forhånd som denne kunne støtte seg til. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene la jeg opp til å bruke de fem ledelsesdimensjonene og de tre kompetansene Viviane Robinson (2011) fremhever som sentrale i elevsentrert ledelse som støtte til eventuelle oppfølgingsspørsmål. Disse viste det seg at jeg fikk god bruk for. Jeg la vekt på å stille enkle åpne spørsmål som kunne gi et godt datagrunnlag for analyse. Samtidig måtte jeg huske på å være ryddig i å holde det sentrale emnet i fokus, og at hovedspørsmålene mine ble like mye vektlagt i løpet av intervjuet. Det hjalp meg til å hanke informanten inn når denne gjerne ville prate mer inngående om enkelte temaer. Det kunne være en utfordring for meg som forsker å balansere mellom en styring av intervjuet, slik at alle temaer ble belyst, og en frisetting av intervjusituasjonen slik at informanten fikk prate mer inngående om det som opptok han eller henne mest. For videre analyser kunne det bli problematisk å finne en felles struktur eller en felles underliggende mening i forhold til fenomenet jeg ville forske på om jeg ikke var bevisst på dette. Jeg konkluderte etter prøveintervjuet at den punktvisse guiden med stikkord til oppfølgingsspørsmål fungerte godt som intervjugrunnlag. Det så ikke ut til å være noe behov for at informanten skulle ha intervjuguiden på forhånd.

For å kunne samle min oppmerksomhet om informanten, ivareta egen rolle som intervjuer, og gi en mest mulig korrekt gjengivelse av innsamlede data, valgte jeg å gjøre lydopptak av intervjuene. Informantene ble informert om dette allerede i min første henvendelse. Bruk av lydopptaker virket utmerket, og transkriberingen var til god hjelp i mitt arbeid med å kategorisere informasjonen jeg fikk.

### **3.4 Valg av informanter**

Et krav til informanter i en fenomenologisk studie er selvsagt at de har opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot (Postholm, 2010). Mitt valg av informanter rettet seg derfor mot skoleledere i barneskolen med noen års erfaring. Det var et poeng for meg at mine informanter hadde noe kjennskap til kvalitetsvurderingssystemet, og slik hadde erfaringer med å forholde seg til resultater fra brukerundersøkelser, nasjonale prøver og kartleggingsprøver.

I en mindre forskningsstudie som en masteroppgave er det tjenlig i forhold til omfang og tidsramme ikke å ha for mange informanter. Jeg bestemte meg derfor for å lande på fire

informanter. Postholm (2010) sier at dersom forskeren velger tre personer kan han eller hun ved hjelp av intervju klare å finne en felles essens, eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringene innenfor rammen av et mindre forskningsarbeid.

I mitt arbeid med å skaffe informanter tok jeg kontakt med skolefaglig ansvarlig pr. epost med informasjon om min forskning, der jeg fikk klarsignal om å kunne henvende meg til de skolelederne jeg ønsket. Deretter ble det sendt ut epost med informasjon til aktuelle informanter. Jeg fikk positiv respons, og avtalte tid og sted pr. telefon.

Jeg vil nå videre gjøre rede for hvordan intervjuene mine forløp.

### **3.5 Datainnsamling**

Intervjuene ble avtalt på forhånd gjennom epost og telefon. Jeg hadde forespeilet forskningsdeltakerne at intervjuet ville ta ca. en time. Det viste seg at hvert intervju varte i ca. 40 minutter. I følge Postholm (2010) kan det være lurt å avtale tidspunktene for intervju på forhånd og at det er bedre å sette av for mye tid enn for lite tid, slik at intervjuet kan gjennomføres innenfor den berammende tiden. Dette synes jeg at jeg lykkes godt med. Jeg opplevde forskningsdeltakerne som godt forberedt og de hadde satt av god tid til møtet med meg. Møtetidspunktene ble lagt i arbeidstid, og begge parter møttes frisk og opplagt.

Intervjuene ble gjennomført ute på skolene hvor de enkelte skolelederne jobbet. Vi fant oss et skjermet rom hvor vi kunne sitte uforstyrret så lenge intervjuet varte. Dette fungerte også veldig bra.

Fordi forskningsdeltakerens førsteinntrykk av prosjektet, intervjusituasjonen og meg kunne bli utslagsgivende for deres åpenhet og engasjement i intervjuet, hadde jeg som mål å ufarliggjøre det hele før jeg satte på lydopptakeren og gikk i gang. Det var viktig for meg å presisere at jeg var ute etter deres opplevelser og erfaringer, for slik å unngå at de fikk følelsen av å bli vurdert og kontrollert. Det kunne i neste omgang være med på å prege informasjonen jeg fikk. Vi startet derfor praten uformelt med en kopp kaffe og litt prat om løst og fast før jeg satte på lydopptakeren. Dette ble en god start.

Lydopptak av intervjuene hjalp meg som nevnt over til å kunne være tilstede i samtalen med forskningsdeltakerne. Postholm (2010) bekrefter dette og sier samtidig at det kan være nyttig

å ha en notatblokk hvor oppfølgingsspørsmål noteres etter hvert som de dukker opp. Jeg synes det ble en god intervjusituasjon, og jeg ble ikke mer bundet til mine utarbeidede spørsmål enn at intervjuene ble samtaleintervju med godt rom for informantens innspill.

Jeg erfarte at mine forberedelser med tanke på å signalisere interesse underveis i samtalen som bekræftende nikk, iver, blick, smil og samtidig sørge for å få vise min forståelse av informantens uttalelser, kom til nytte. Det å være bevisst på ulike typer oppfølgingsspørsmål kom også godt med. Dette kunne være «*kan du gi meg eksempel på....*», «*hva mente du med ....?*», «*hva opplevde du..?*», «*hvordan føler du...*», «*hva gjorde du når...?*», «*har du noen erfaring med...?*» Slike spørsmål ga meg utfyllende informasjon rundt mine forutbestemte tema.

Jeg benyttet meg også av å gjøre noen små oppsummeringer innimellom, og i avslutningen av intervjuet. Jeg fortalte da hva jeg hadde oppfattet, og fikk bekræftelser og korrigeringer på disse tilbakemeldingene. Det var nyttig og oppklarende spesielt rundt informasjon som kunne bli litt for generell i noen sammenhenger og kanskje litt rotete. Oppsummeringene hjalp både meg og forskningsdeltakerne til å samle litt trådene, og rydde litt i informasjonen.

Under intervjuet følte jeg nok at jeg som forsker falt for fristelsen til å stille ledende spørsmål. Jeg ville gjerne få innblikk i utfordringer og muligheter innenfor de ulike ledelsesdimensjonene og kompetansene, og min teoretiske forutforståelse kunne være med å påvirke måten jeg stilte oppfølgingsspørsmålene mine på. Gjennom transkriberingen føler jeg likevel at forskningsdeltakernes perspektiv kommer i forgrunnen og ikke mitt. Intensjonen i kvalitativ forskning er jo å løfte fram deltakernes perspektiv. Jeg finner støtte i mitt arbeid i Postholm (2010) som mener det kan være fruktbart for forskningen at forskeren styrer samtalen i en retning som er fruktbar for problemstillingen eller forskningens fokus. «Dette kan gjøres ved at forskeren tar utgangspunkt i forskningsdeltakerens uttalelser, samtidig som han eller hun stiller oppfølgingsspørsmål som også leder samtalen i en retning som vil frembringe relevant informasjon i forhold til problemstillingen» (Postholm (2010), s. 83)

### **3.6 Etisk ansvar, validitet og reliabilitet**

Deltakende datainnsamling innebærer et stort etisk ansvar, både under innsamlingen av data, i analyseprosessen og i presentasjonen av funn. Studien ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Jeg har i tillegg forholdt meg til de forskningsetiske

retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH). For å sikre at informantenes rettigheter ble ivaretatt, sørget jeg for klarsignal fra skoleeier og at alle informantene ga sitt samtykke til deltakelse. Skolelederne i utvalget er anonymisert ved at de har fått hver sin bokstav A, B, C, D slik at de ikke skal være gjenkjennelige. Respondentene omtales enten som informanter, forskningsdeltaker eller skoleleder, eller som han eller hun. Det har ikke vært nødvendig å holde igjen informasjon eller funn som er relevant for forskningen. Forskningsdeltakerne har, slik jeg vurderte det, ikke gitt informasjon av en slik art at det kunne være til skade for dem selv.

I kvalitativ forskning påvirkes spesielt datainnsamlingen av situasjonsavhengige faktorer som for eksempel samspillet mellom forsker og informant. Forskningens pålitelighet (reliabilitet) kan derfor ikke avgjøres ut fra tanken om at gjentakelse vil gi samme resultat (Postholm, 2010) Jeg søkte å styrke studiens pålitelighet gjennom å sikre at informanten og jeg hadde felles forståelse av spørsmål og begrep, bl.a. ved at jeg stilte flere spørsmål om samme sak og avklarte sentrale begrep. I datapresentasjonen prøver jeg å ivareta informantenes perspektiv og på en best mulig måte få fram det de har formidlet til meg. Da jeg selv har vært deltakende i datainnsamlingen, er muligheten til stede for at jeg under intervjuene både har påvirket, og har blitt påvirket. Dette prøver jeg så langt det lar seg gjøre å ha et bevisst forhold til. Reliabiliteten i fenomenologiske intervjuer kan i følge Postholm (2010) trues av at forskningsdeltakeren er uvillig til å snakke om sensitive temaer, at de har behov for å fremheve seg selv på en positiv måte, undertrykke negative saker og husker bedre positive sider. Jeg opplevde at mine informanter ga meg ærlige svar og var villige til å dele sine opplevde erfaringer på fra arbeid de har lykkes med og arbeid de har lykkes mindre med.

Gyldigheten (validiteten) i kvalitative data er ikke knyttet til hvor generaliserbare de er, men i hvilken grad de evner å gi innsikt og forståelse. Validitet dreier seg om metoden undersøker det dens intensjon er å undersøke. Intervjuene ga meg mye informasjon rundt informantenes opplevelser og erfaringer. Denne informasjonen ble tatt opp på lydbånd, transkribert og deretter kategorisert. I intervjuanalysene er validitet et spørsmål om hvor godt kategoriseringen representerer kategorier i den menneskelige erfaringen. Valg av analyse enhet har derfor stor betydning. Hvor godt du måler det du vil undersøke, er en nøkkel for oppnåelse av meningsfulle resultater. (Höijer 1990, i Postholm, 2010) Kategoriseringen ble gjort med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, som etter min mening var rettet mot den menneskelige erfaring. Hvordan jeg kategoriserte beskriver jeg i innledningen i kapittel 4.

Spørsmålet om validitet gjelder også innholdet i informantenes utsagn. De kan være sanne eller falske. Informanten kan være et pålitelig eller er upålitelig vitne. (Postholm, 2010) Mine informanter opplevde jeg som svært troverdige. Jeg har forsøkt så godt jeg kunne å være bevisst egen rolle i datainnhenting, og strebet etter å gi presis og nødvendig informasjon til informantene angående anonymitet, deres rolle, undersøkelsens hensikt m.m. Dette følte jeg bidro til å skape tillit og åpenhet hos informantene, som igjen styrker studiens validitet.

I følge Höijer (1990) i Postholm (2010) er ukontrollert subjektivitet en trussel mot validitet, reliabilitet og generalisering i fenomenologisk forskning. Analysefasen er her den mest kritiske fasen. Jeg har prøvd å være så nøyaktig jeg evner med å få tak i helheten i intervjuene, og være bevisst på at forventninger til og påvirkninger fra informanten ikke skulle avlede meg fra å få tak på de opplevelsene og erfaringene jeg var ute etter.

Min presentasjon skal ikke ha spor av sammenlikning mellom informanter eller skoler. Som problemstillingen uttrykker, fokuserer jeg på muligheter og utfordringer for skoleledere i arbeid med resultater og kvalitetsvurderingsarbeid, ikke beskrivelser av enkeltindivid eller organisasjoner.

Jeg vil i neste kapittel gjøre rede for hvordan jeg gikk frem i analysefasen, for deretter å presentere mine funn og drøfte disse opp i mot aktuell teori fra kapittel 2.



## 4. EMPIRI OG DRØFTING

Datamaterialet i denne studien ble transkribert og deretter kategorisert. På denne måten ble datamaterialet redusert og gjort mer oversiktlig og forståelig. I følge Postholm (2010) vokser kategoriseringer fram i analysene underveis i forskningsløpet, slik at analyseprosessen pågår både i løpet av og etter datainnsamlingen. Hensikten med fenomenologiske studier er å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring.

I denne studien er elevsentrert ledelse sentral teori og mine oppfølgingsspørsmål i intervjuet inneholdt Viviane Robinson sine ledelsesdimensjoner og kompetanser. Det viste seg fort at det ble naturlig å kategorisere datamaterialet inn i disse temaene. Innenfor hver dimensjon og kompetanse kategoriserte jeg ytterligere med utgangspunkt i 1) skoleleders muligheter og 2) skoleleders utfordringer. Dette ga meg en god oversikt over datamaterialet, og en mulighet til å søke etter den underliggende meningen i utsagnene fra mine informanter. Idealet i analyse av fenomenologiske data er å behandle dataene på en mest mulig induktiv måte. Forskerens forforståelse vil nok alltid være med inn i analysene, slik at det er en viss interaksjon mellom induksjon og deduksjon. (Postholm, 2010) Denne studien er nok intet unntak.

Med utgangspunkt i dette bruker jeg også Viviane Robinson (2011) sine ledelsesdimensjoner som ramme for deler av analysen. I tillegg tar jeg utgangspunkt i hennes tre sentrale kompetanser når jeg ser nærmere på skoleleders kompetanse i arbeid med kvalitetsvurdering. I avslutningskapitlet vil jeg oppsummere disse ved å vise til de funn som peker seg noe ut med tanke på muligheter og begrensninger innenfor de ulike dimensjonene og kompetansene.

I presentasjonen av studiens funn fokuserer jeg på tema, ikke individ. Jeg ønsker å få frem bredde og nyanser, men også likheter i informantenes uttalelser. Informantene blir presentert som Rektor A, B, C og D slik at jeg skiller mellom de ulike personene som «snakker». Dette gir en mer ryddig framstilling av sitatene jeg kommer med.

Drøftingen inneholder en del sitater. Det er viktig at leseren blir kjent med respondentenes stemmer og får mulighet til å høre deres argumentasjon (Postholm, 2010) Rekkefølgen på hvilken respondent som siteres når, er avgjort ut fra hvor jeg mener det passer i sammenhengen.

Innledningsvis vil jeg si at alle informantene formidler at de i tillegg til de obligatoriske kartleggingsprøvene og nasjonale prøver, velger å gjennomføre de frivillige prøvene som UDIR legger til rette for. Det finnes også en lokal kartleggingsplan som skolene følger, og som igjen gir resultater en trenger å se nærmere på og å følge opp.

Skolene gjennomfører også den obligatoriske elevundersøkelsen hvert år for hele mellomtrinnet. To av skolene har gjennomført lærerundersøkelsen og foreldreundersøkelsen sist skoleår. En av skolene har testet ut Ståstedsanalysen sist skoleår.

#### **4.1 Mål og forventninger**

Alle informantene sier de engasjerer seg på et eller annet vis opp imot verktøyene i kvalitetsvurderingssystemet. Alle ser på seg selv om igangsettere av prosessen til å ta i bruk verktøyene. Dette er alt i fra bestilling av prøvene, påminnelse om frister, innmelding i PAS, oppfordring til lesing av veiledninger til de ulike prøvene, og til gjennomføringstips på brukerundersøkelsene.

De har alle men på ulike vis satt seg mål og forventninger til hvordan de arbeider med verktøyene, og de resultatene de sitter igjen med. Rektor B sier det på denne måten:

*Jeg har litt forskjellig påkobling på de ulike bitene. På nasjonale prøver kopler jeg meg på litt i forkant for å få gitt ut litt informasjon. Når resultatene kommer setter jeg meg inn i disse umiddelbart og har resultatmøter med de aktuelle trinn.. Her diskuterer vi hva som var forventa, hvilke tendenser vi ser og hvilke tiltak vi bør sette inn. Vi gjennomfører så en fellesbit til slutt med alle lærerne der de blir informert om resultater, og om hvilke tiltak som er satt i verk. Lærerne presenterer dette selv. Dette har vi gjort for første gang nå i år. Jeg tenker at det kan være med å gi tips og ideer til andre trinn. Denne modellen har jeg kanskje tenkt ut mest selv.*

Vi kan her se en tendens til informasjon om tingenes tilstand og kanskje lite innslag av ønsket tilstand. Informanten sier lite om hvor skolen vil med sine tiltak, både hensikten med møtet og hensikten med avtalene de gjør. I følge Robinson (2011) må målene handle om å komme seg fra en nå-tilstand til en ønsket tilstand.

Rektor A signaliserer tydelige mål og identifiserer klare innsatsområder i arbeid med resultater.

*Prøveresultater gir oss absolutt indikasjoner på utfordringer vi har. Vi har blitt flinke til å sette oss mål i ulike planer. Lærerne har blitt mye flinkere til å bruke disse målene*

*bevisst. Jeg føler at vi drar sammen. Vi vil samme vei. Vi vil øke elevenes læringsutbytte. Vi vil ha læringstrykk og vi har blitt mer bevisste på at vi kan plukke stoff for å nå mål på ulike steder. Ikke bare i læreboka.*

Her signaliserer rektor at målene er godt kommunisert ut i kollegiet, de er integrert i planer og medarbeiderne er involvert i skolens målsetninger. I følge FUL ledelse (Emstad & Postholm, 2010) er målorienterte ledere viktig for forbedring av undervisning og læring. Å være målorientert innebærer å jobbe med medarbeiderne for å sikre at skolen har klare, målbare mål som har fokus rettet mot elevens faglige utvikling.

Ved Rektor D sin skole har de prøvd ut Ståstedsanalysen sist skoleår. Analyse og drøftinger i kollegiet rundt læringsresultater og læringsmiljø har gitt skolen noen konkrete utviklingsmål å ta tak i i det skoleåret de nå er inne i.

*Ståstedsanalysen ga oss noen sammenfallende resultater fra brukerundersøkelsene og resultater på nasjonale prøver og kartleggingsprøvene i grunnleggende ferdigheter. Det endte opp med tre utviklingsområder som vi nå jobber spesifikt med. Innspill fra elever, foreldre og lærere på brukerundersøkelsene samt svake resultater på prøver i regning ble alt et grunnlag for videre arbeid med kvaliteten ved vår skole.*

Rektor D er likevel usikker på om disse utviklingsmålene er godt nok kommunisert ut i personalet. Det er stadig spørsmål fra lærerne der det kommer frem at de ikke er like bevisste og målrettet som ledelsen. Målene skal sette fokus sier Robinson (2011). Rektor D viser likevel til ulike tiltak som er satt i verk med grunnlag i utviklingsmålene.

*...men det gjelder å stadig vise tilbake til utgangspunktet, altså målet, det er lett at vi roter oss bort i praktiske detaljer, begrensninger og utfordringer og glemmer hensikten med det hele. En må nesten tenke slik som en gjør når en setter mål for en læringsøkt med elevene...*

Spesifikke mål gjør det lettere med tilbakemeldinger sier Robinson (2011) Tydelige mål og høye forventninger gir oss muligheter til å sette en standard vi kan vise tilbake til når vi arbeider på ulike nivå og i forskjellige prosesser i skolen

Rektor C er litt tilbakeholden når det blir snakk om klare målsetninger.

*Jeg synes selv jeg er en utydelig leder, men får tilbakemeldinger fra de ansatte at de opplever meg tydelig. Men jeg tror jeg formidler at vi må ha som mål å forbedre*

*resultatene våre og det tror jeg de er veldig enig i lærerne også. Jeg er kanskje ikke tydelig nok på hvor jeg mener vi skal ligge sånn resultatmessig. Det skulle jeg kanskje vært. Og ha sagt at målet må være at vi kommer oss dit vi blir enige om er realistisk. Jeg kan nok bli tydeligere på å si det eksakt. Man skal ikke kimse av resultatene, men jeg er også opptatt av det hele menneske. Det må vi ikke glemme.*

Rektor C signaliserer usikkerheten en kan kjenne på som skoleleder i forhold til at målsetninger og forventninger til resultater kan føre til negativt press. For Rektor C er det vel så viktig å framheve målsetningen om å ivareta hele mennesket. Rektor C kunne også vise til at de har hatt generelt svake resultater på alle de nasjonale prøver de siste årene.

Trivselsundersøkelser som skolen gjennomførte i tillegg til Elevundersøkelsen viser derimot et resultat skolen er svært fornøyd med. Dette kan være en indikasjon på at målsetninger innenfor trivsel har hatt størst fokus ved skolen.

Når det gjelder mål og forventninger rundt arbeid med resultater fra skoleeier sin side oppfattes disse som vage fra alle skolelederne. Indikatorer de som ledere av skolen blir målt i er pr. i dag kun grunnskolepoeng. Dette målet signaliseres som uklart, og blir lite konkret å arbeide mot og ikke minst uklart å evaluere ut ifra. Skolelederne er derfor nødt til å sette sine egne mål, og skape sine egne prosesser i dette arbeidet. Målsetninger er lite drøftet i fellesmøter, og det blir i stor grad overlatt til ledelsen ute på den enkelte skole å arbeide med disse. Rektor C sier det slik:

*Det er lite krav fra skoleeier rundt oppfølging av resultat. For et par år siden tror jeg ikke jeg involverte meg særlig i resultatarbeid, og jeg visste lite om elevenes læring og utvikling. Ingen fra skoleledernivå utfordret meg på mitt ansvar som skoleleder i forhold til dette heller. Men jeg er likevel blitt mer og mer bevisst på hva kartlegging er, og lærerne har blitt det også. Vi kartlegger ikke bare for å kartlegge. Vi har bestemt oss for å se nærmere på resultatene og ut ifra disse lage oss en enkel tiltaksplan.*

Dette viser at resultatoppfølging er et tema som blir lite kommunisert mellom skoleeiernivå og skolene. Rektor B bekrefter at dette nok kan skyldes en dårlig kommunikasjon fra lederne selv også.

*Støtte blant andre skoleledere i arbeidet med resultater har ikke vært noe felles tema på skoleledermøter. Det savner jeg. Men når sant skal sies har jeg ikke bedt om noe støtte heller. Jeg bruker det jeg har lært gjennom kurs og erfaring fra tidligere arbeid. Vi melder ikke noe tilbake til skoleeier. Resultatene ligger der. Skoleeier har tilgang*

*og kan lese resultater. Men det er lite drøfting. Der jeg jobbet før var det for eksempel nettverksmøter mellom skolene på dette temaet.*

Ansvarliggjøring på ulike nivå blir belyst innledningsvis og mine funn støtter Norsk landrapport (UDIR 2011) sin evaluering av kvalitetsvurderingssystemet, der det påpekes at en løpende dialog mellom ulike nivåer er nødvendig for å utnytte de muligheter til læring og utvikling som ligger i kvalitetsvurderingssystemet. Rapporten viser til at det er av stor betydning å skape et felles språk om kvalitet, vurdering og systemer mellom de ulike nivå. Det kan vise seg å være noen uklare kommunikasjonslinjer her. Dette skaper utfordringer i forhold til å utvikle mål og forventninger. Når den løpende dialogen rundt kvalitetsarbeid mellom skoleeier og skole er svak, blir ansvaret til å utarbeide mål og forventninger overlatt til skolene og lederen selv og det er lite støtte å få fra skoleeier. Jeg har tidligere vist til St.meld. nr. 19 «Tid for læring», (Kunnskapsdepartementet 2010) der vi finner at en viktig betingelse for utvikling av et dialogbasert samspill mellom skoleeiere og skoler, der skolene gis ansvar for egen analyse og utvikling av egne utviklingsmål, er at ledelsen har den nødvendige kompetanse og forutsetninger for å kunne analysere og vurdere relevante sider ved egen virksomhet på en fullgod måte. Sett at skoleleder tar dette ansvaret vil det åpne for muligheter til å sette realistiske utviklingsmål for sin virksomhet.

Informantene forteller også om ulike valg de trenger å gjøre i sitt oppfølgingsarbeid. Det blir mange resultater å ta hensyn til, noen kan man se i sammenheng og lage felles målsetninger for, andre må en bare velge ut fordi en mener det er her en har de største utfordringene. Rektor C forteller om et slikt valg fra forrige skoleår.

*Evaluering av nasjonale prøver i fjor førte for vår del til at vi måtte velge en grunnleggende ferdighet vi trengte å se nærmere på. Grunnlaget for dette valget var dårlige resultat spesielt på denne prøven. Det var ikke beroligende resultater på de andre prøvene heller. Så vi måtte gjøre et valg...eller dvs. jeg gjorde et valg. Det er en utfordring for meg som skoleleder at resultatene i engelsk var så dårlige. Hva skal vi gjøre med det? Målet mitt er at resultatene på nasjonale prøver skal bli bedre. Jeg tok dette opp som en utfordring i en refleksjonsgruppe. Vi reflekterte da over mulige opprettholdende faktorer og skisserte noen tiltak for småskole og mellomtrinn vi vil jobbe videre med.*

I følge Lillejord (2011) viser studier at lærerne ønsker at rektor skal hjelpe dem med å sortere alle de forventningene samfunnet har til skolens og lærernes innsats. De trenger hjelp til å omsette forventninger til pedagogisk praksis og til å prioritere. Bruk av refleksjonsverktøy

rundt utfordringer og forventninger til bedre resultat på nasjonale prøver i engelsk er et eksempel på dette.

På spørsmål om lærerne opplever mål og forventninger som et negativt press er informantene enige om at det er kultur for å ville bidra til elevens læring og utvikling. Mål og forventninger med bakgrunn i resultater er akseptert. Rektor A viser til utviklende prosesser i kollegiet i denne sammenheng:

*Det kan være utfordrende å være for hardt på med mål og forventninger. Selv om jeg synes jeg har presset vel hardt på enkelt innimellom, har dette faktisk ført til endring av praksis. Så jeg ser at det nytter. Det er viktig for meg å presisere at mål og forventninger jeg stiller er for elevene. Noen ganger kan det ha blitt oppfattet som om det er jeg som skal bli fornøyd. Slik er det jo ikke. Det blir jo på en måte at du blir kollektivt pressa til å være med også. Hvis alle drar sammen fører jo det til at du bare må henge på.*

Rektor B beskriver også en læringsorientert kultur på sin skole;

*Enigheten og responsen er stor og det er ikke piggene ute i vårt arbeid med å forbedre kvaliteten på undervisningen. Lærerne er endringsvillige. Det er bra. Det er en vilje til å gjøre ting.*

Norsk landrapport (UDIR, 2011) v/Allerup m.fl, (2009) viser til at det er avgjørende at skoleeiere og skoler opplever kvalitetsvurderingssystemet som et redskap mer til bruk for dem enn nasjonale myndigheter, og at systemet har et sterkere lærings- enn kontrollperspektiv.

Mine funn støtter en utvikling i den retning. Rektor B sier noe om dette:

*Jeg opplever ikke at lærerne synes at dette er masete, og vi har absolutt en kultur for å diskutere resultater. Men vi har enda mer å gå på for å kunne knytte dette bedre til læring. Mange lærere etterlyser det å bli sett i sitt arbeid. De er flinke til å følge opp det vi planlegger i fellestid. De er lojale. Jeg får beskjed om at vi må konsentrere oss om en ting av gangen.*

Informantene mener at de i tillegg til indikatorer på brukerundersøkelsene har en tett oppfølging av skolens læringsmiljø gjennom ulike andre tiltak de har ved skolen. De har klare målsetninger om at elevene skal trives og lære ved deres skole. Elevundersøkelsen gir ikke i alle sammenhenger klare nok indikasjoner på hva skolen bør ta tak i og jobbe videre med. For noen gir den en bekreftelse på at det arbeidet som allerede pågår bidrar til trivsel og læring.

*Vi har nulltoleranse for mobbing og det jobber vi kontinuerlig med ved å være tett på og møte de utfordringer vi får på en best mulig måte. Vi har hatt veldig positive resultat på Elevundersøkelsen. Jeg har god erfaring med å gå gjennom undersøkelsen med lærerne.*

Alle skolene sier de involverer lærerne i arbeidet med målsetninger også innenfor læringsmiljø. Likevel kan det se ut til at målene en har satt seg, og jobber mot, ikke blir kommunisert på en god nok måte. Rektor A uttrykker det slik;

*I år viser det seg at vi har noe å gå på angående elevvurdering. Selv om vi som skole mener vi jobber godt med vurdering, og har klare mål på hvordan vi mener denne bør være sier ikke undersøkelsen det samme. Dette vil jeg som leder følge opp framover. Vi ønsker at elevene skal få vurdering som hjelper dem framover i læringsarbeidet, og at de skal bli flinke til å nyttiggjøre seg denne vurderingen.*

Det er utfordrende for en leder å kunne kommunisere målene tydelig ut til alle parter. Det ser likevel ut til å være enighet om hvor en vil med trivsel og læring, og det blir da viktig å kunne være i stand til å fange relasjonen mellom oppdrag og verdier og kommunisere denne ut.

(Robinson 2011)

Rektor C viser til at skolen har sin egen lokale trivselsundersøkelse de bruker i sitt arbeid med å sette seg utviklingsmål.

*Elevundersøkelsen fungerer ikke optimalt ved vår skole, skolen blir for liten og det blir for mye prikking. Derfor har vi vår egen trivselsundersøkelse som vi kjører. Den har gitt meg grunnlag for å lage utviklingsmål for trivsel og læring og til å sette inn tiltak ved vår skole. Vi har mange trivselstiltak gjennom vår trivselsplan.*

Her viser skolen at det finnes muligheter i å bruke resultater fra undersøkelser til å utarbeide målsetninger og tiltak som er aktuelle og relevante for skolen.

## **4.2 Strategisk bruk av ressurser**

Med utgangspunkt i resultater og målsetninger skolen har satt seg, sier skolelederne at de har muligheter til å gjøre strategiske valg og tiltak. De viser til at de bruker ekspertise de har i kollegiet inn mot enkelte fagområder. Flere viser til at de har ressurspersoner på lesing som blir satt til å arbeide med elever som strever med dette. Samtidig blir de brukt som veiledere og rådgivere inn mot personalet. Tiltak innenfor tidlig innsats som intensive kurs, styrking ved hjelp av to-lærer system blir også nevnt. Rektor C forteller om skolens fokus på lesing og

målet om bedre læringsresultater i lesing førte til at hun gjorde sine strategiske valg forrige skoleår.

*I tillegg til indikatorer fra resultater og undersøkelser er medarbeidersamtaler og skolevandring med på å legge noen føringer for mine valg på bruk av ressurser. Vi valgte å sette et ekstra fokus på lesing i fjor med utgangspunkt i dette. Jeg satte kompetente lærere på område inn i småskolen, vi økte ressursen på småskolen og vi valgte en organisering vi hadde tro på skulle fremme elevenes læring i lesing. Alle trinn måtte vise til en egen lesestrategitime på timeplanen og vi laget en lesestrategiplan. Jeg synes at lesingen fungerer bedre nå.*

Robinson (2011) viser til at har du klare mål, kan du også være strategisk. Du kan skaffe til veie relevant ekspertise, ekstern eller intern for å støtte opp om å nå målene. Det gir et godt utgangspunkt for å fortelle hva du prioriterer og hvorfor.

Rektor B forteller hvordan skolen med utgangspunkt i resultater har lagt opp til mer tid til samarbeid, og slik sørge for god informasjon mellom ulike trinn. Dette for å sikre bedre overganger og dermed få tilbakemelding på om undervisningen som er gitt, har ført til utvikling og læring hos eleven.

*Indikatorene har vært med på og ansvarliggjort lærerne i større grad. Vi har vært inne og sett på hvordan vi bør jobbe i 3.-4.klasse for å bli bedre i grunnleggende ferdigheter. Hva bør være på plass før elevene kommer over på 5.trinn? Vi har blitt flinkere til å samarbeide på tvers av trinn og kjenner mer til hverandre. Vi har hatt faste lærere på i småskole og mellomtrinn i mange år. Ved et bevisst tettere samarbeid har «skottene» blitt mer åpne, jeg har flyttet litt på noen lærere og lagt til rette for drøftinger rundt forventninger for å åpne litt mer opp her.*

Det finnes likevel noen begrensninger i strategisk bruk av ressurser. Størrelsen på skolen blir brukt som et argument, der du må bruke de lærerne du har til å løse de oppgavene du står overfor. Mangel på kompetanse, personlige hensyn, reduserte stillinger og timeplan tekniske grunner kan også slå inn. Rektor C sier det slik;

*Jeg har nok ikke brukt resultater nok til å ta strategiske valg. Det er noen premisser som ligger foran og som låser litt. Så det har nok ikke hatt noen direkte påvirkning. Jeg kan gjøre en vri om jeg ser noe blir feil. Jeg velger å legge en ressurs på lesing og bruker gode leselærere i den første leseopplæringen. Mye låser seg i timeplanen før en får rom for å tenke strategisk. Mange «must» må legges først. Derfor opplever jeg handlingsrommet som står igjen som ikke så veldig stort.*



Rektor A peker på en utfordring hos lærere og de tradisjonene som finnes på skolen med tanke på strategisk ressursbruk.

*Vi kommer jo borti det at lærerne sier det må være slik og slik i forhold til ressurs. Da spør jeg tilbake; Hvorfor det? Er svaret da at det alltid har vært sånn er ikke det bra nok. Er grunnen god må jeg selvsagt ta hensyn til det. Men vi trenger de diskusjonene. Hva får vi og hva mister vi med de ulike alternativene? Det synes jeg er viktig. Vi går igjennom timeplanen noen ganger i året for å sikre kvaliteten på den. Og endrer ting om det skulle være behov.*

Dette viser en rektor som vurderer og tar i bruk noen av de mulighetene som finnes. I følge Robinson (2011) henger strategisk tenking og strategisk bruk av ressurser sammen.

### **4.3 Planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og pensum**

Resultater som foreligger er tilgjengelig for alle skolelederne i Skoleporten, PAS eller i VOKAL.

VOKAL er et nettbasert system som samler og sammenstiller vurdering og kartlegging, slik at lærere kan gi tilpasset undervisning og bedre oppfølging av den enkelte elev. Her kan lederne få informasjon om svake elever eller grupper ved sin skole. Disse portalene brukes aktivt av alle informantene i deres kvalitetsarbeid. Sammenlignet med tidligere ligger ikke nå slike resultater bare hos lærere, men godt tilgjengelig for både andre lærere og ledelsen ved skolen.

Rektor A er svært positiv til disse verktøyene og sier disse har gitt henne mange muligheter i sitt kvalitetsvurderingsarbeid.

*Gjennom denne informasjonen kan vi se elevens utvikling fra år til år. Her finnes historiske data både for enkelt eleven og gruppen. Det er viktig å følge med i om det skjer læring og utvikling eller om ting stopper opp. Det er da vi må inn å gjøre noe. Derfor er det viktig at jeg som skoleleder følger med, og kan ta disse drøftingene med lærerne.*

Hun signaliserer at dette gir henne informasjon til å være tettere på, og å gå inn å styre der det er nødvendig.

Rektor C roser også systemenes åpenhet og den legitimiteten det gir for å drøfte utfordringer med elevene.

*Jeg synes VOKAL er et veldig godt redskap. Her kan jeg som leder se avvikene, og det er lett å drøfte ut ifra dette systemet.*

VOKAL, skoleporten, PAS gir skolelederne informasjon. Sammen med halvårsvurderinger og samtaler/møter gir dette skolelederne en mulighet til å skaffe seg en oversikt over elevenes utvikling. Det gjenstår likevel en del «jobb» med å utfordre og reflektere sammen med lærerne med utgangspunkt i disse resultatene. I møter trenger en å stille spørsmål rundt informasjonen en har, og stille forventninger til at nye mål og tiltak blir satt inn for å utvikle elevens læring.

Med utgangspunkt i svake resultater for en gruppe eller en elev gjennomføres det som vist til tidligere resultatmøter på flere av skolene. Her blir lærerne utfordret på å utarbeide en plan for god kvalitet på sin undervisning, vise til hvordan de tilpasser sin undervisning og hvordan spesialundervisningen blir ivaretatt. Rektor A viser til noen grep som ble gjort ved hennes skole, og noen hensyn hun tar i sin planlegging av undervisning.

*I noen tilfeller kan dette være vanskelige samtaler fordi vi vet at noen lærere er for dårlige klasseledere f.eks. Selv er de kanskje ikke klar over dette og det blir utfordrende å formidle budskapet på en slik måte at det bidrar til forbedring. Noen lærere må vi bare godta har sin stil, så får må vi se på saken når en anledning byr seg. Vi gjorde noen grep i fjor når vi plasserte nye kontaktlærere ut på trinnene. Det er noen som jeg ikke slipper opp på 5.trinn for å si det slik.*

Dette viser at det finnes muligheter en bør benytte seg innenfor denne dimensjonen. Rektor A uttrykker at hun gjennom å være tett på har mulighet til raskt identifisere de svake lærerne og sette inn effektiv støtte jf. Robinson (2011) Hun uttrykte samtidig at det er elevens læring som er viktigst. Det formidler hun i de vanskelige samtalene med lærerne. Med et slikt perspektiv er det enklere å komme i dialog og utarbeide nyttige tiltak sammen med lærerne.

Skolelederne formidler også noen utfordringer ved mindre skoler der du blir veldig synlig både som lærer og leder. På godt og vondt. Rektor A tar både sitt eget og lærernes perspektiv når hun uttrykker det slik:

*På en liten skole blir du veldig synlig både som lærer og leder. Da mener jeg du må ta et valg på om du vil være med på «reisen» - være med på utviklingen. Er du ikke det blir du fort et utskudd. Nye engasjerte lærere kommer inn og vil drive med kvalitetsutvikling. Da blir det veldig synlig om du ikke er med. Noen lærer kan synes at jeg er litt for tett på. Det kan nok oppleves slitsomt for noen.*

En av skolene gjennomfører skolevandring, og har slik et system for klasseroms observasjoner som Robinson (2011) poengterer som et viktig bidrag til å forbedre læringsprosessene i skolen.

Rektor D har gjennomført Skolevandring med fokus på regning som grunnleggende ferdighet dette skoleåret. Et av skolens utviklingsmål er å heve lærernes kompetanse innenfor området. I forkant arbeidet lærerne med kjennetegn på hva en god matematikktime kan være. Dette ga skolelederen et grunnlag for å gå ut å observere i klassene. Rektor D uttrykker det slik;

*Det er mye læring i å skolevandre. Både for meg selv og for lærerene. Her kan jeg være tett på og skaffe meg nyttig informasjon det kan reflekteres over i ettertid. Sammen med lærerne! Jeg gjennomførte refleksjonssamtaler med hvert enkelt trinn etter å ha skolevandret i en tidsbestemt periode. I samtalen fokuserte vi på de kjennetegnene for god praksis. Det er mye læring i dette. Jeg tror vi blir mer bevisste, både ledelse og lærer. Og for mange fører det til endring. Vi jobber mye med mål for timen, klart nok mål for timen. Mange blir for vage. Både overfor seg selv og i alle fall overfor elevene. Dette handler om kompetanse.*

Her fikk lærerne være med å utarbeide standarder for hva de legger i god kvalitet i matematikkundervisningen. Å bli observert i undervisning for så i etterkant å reflektere rundt kvaliteten på undervisningen kan gi god grobunn for videreutvikling. Innenfor denne dimensjonen er det akkurat dette Robinson (2011) er inne på. Hun sier at personalet må involveres i å drøfte hva som er god undervisning og hvilken effekt en ønsker å oppnå i forhold til læring.

Rektor B ser sine begrensninger på området og vil gjerne forbedre seg her. Hun fokuserer på at det er hennes egen kompetanse og evne til å strukturere seg som kommer til kort.

*Men vi må få en bedre struktur på prosessen på å evaluere undervisning. Jeg har en gnagende følelse over at vi ikke kan nok og veit nok om hvordan vi skal gå fram. Her vil jeg bli bedre som skoleleder. Jeg ønsker å observere mer, Skolevandre mer og ha hyppigere møter med team. Det har vært for sporadisk for min del. Her ønsker jeg å være mer aktiv og strukturert.*

Undervisningens kvalitet er den største årsaken til variasjon innenfor skolen sier Robinson (2011) Det er derfor viktig at skoleledere har fokus på å planlegge, evaluere og tilrettelegge for at denne skal bli så god som mulig. Skolevandring kan her være et verktøy til å komme tettere på. Foruten Rektor D viser resten av mine informanter til at de nok ikke bruker Skolevandring fullt ut. Noen viser til at de er innom undervisning og ser hva som foregår, men at vandringen da er lite strukturert. Skrøvset (2013) poengterer at Skolevandring skal ha et tydelig mål og et tydelig fokus og preges av bærende prinsipper som førsamtaler, observasjonskriterier, korte observasjonsøkter, oppfølgingsamtaler. Blant mine informanter var det bare en som kunne vise til en slik praksis.

#### **4.4 Å fremme og delta i lærernes læring og utvikling**

Alle informantene formidler at de er sterkt delaktig i skolens utviklingsarbeid, og at det foregår mye læring både formelt og uformelt mellom ledelse og lærere ved deres skoler. Ved å fremme læring mener skolelederne at de understreker viktigheten av å legge til rette for prosesser i kollegiet som skaper det fokus mot utviklingsområdene som en ønsker. Sett opp i mot resultat, er det nødvendig å ha faglige drøftinger inn mot lærerens undervisning. Rektor C kan fortelle om en praksis der det er mange nyttige drøftinger på ulike møter som kretser rundt lærernes undervisning, men at mangel på oppfølging fra ledelsen er en utfordring.

*En kan på møter bli enige om en plan for arbeide framover og hva en bør legge vekt på men vi er ikke gode nok på å vite at de følger opp det vi avtaler når de er tilbake i klasserommet. Jeg har tenkt litt på hvordan jeg skal få til dette. Jeg burde blitt mer med på klasseteammøtene, det er jeg ikke så mye. Der kunne jeg fulgt bedre opp. Og kanskje bidratt med min kompetanse i prosessen.*

Som vist til innledningsvis påpeker TALIS-studien at det i relasjonen skoleleder – lærer synes å være en svakere utviklet evalueringskultur i Norge enn i mange andre land, og at det er mye å hente gjennom en sterkere faglig skoleledelse (Vibe, 2009). Mangel på oppfølging av prosesser en setter i gang med å ha resultatmøter, og å utarbeide mål og tiltak kan være noe som understøtter den svake evalueringskulturen som blir påpekt over.

Det er en felles oppfatning om at skoleleders bidrag inn i diskusjoner rundt elevens læring og utvikling er viktig. De ser på det som grunnleggende å holde seg pedagogisk oppdatert både gjennom drøftinger på arbeidsplassen, i skoleleder kollegiet, gjennom forskning og teori. Alle har undervisningserfaring fra tidligere jobb som lærer, og bruker denne bevisst i sin deltakelse i pedagogiske drøftinger i ulike settinger. Rektor C viser til at det finnes noen begrensninger her, samtidig som det finnes muligheter:

*Organisering og klasseledelse og noen fag kan jeg være en ok rådgiver opp i mot. Men det er ikke alle fag jeg har like god fagkompetanse i. Men jeg er flink til å stille spørsmål. Jeg får i alle fall tilbakemelding på det. Jeg stiller spørsmål som de trenger å tenke gjennom så kanskje det gir grunnlag for refleksjon og utvikling. Jeg presenterer veldig lite fasit. Det gjør jeg bevisst. Jeg vil at lærerne skal kunne tenke seg om.*

Rektor B er den av mine informanter som har minst undervisningserfaring men som tar i bruk andre ressurspersoner ved skolen til å kunne gi innspill til andre lærer når de trenger pedagogiske råd.

*Jeg har noe undervisningserfaring, det er veldig nyttig for å kunne være med i drøfting. Hadde jeg ikke hatt den hadde det nok satt sine begrensninger. Engelsk er mitt fag. Her kan jeg bidra mye. Jeg er glad i de faglige drøftingene. Resultatmøtene har som mål at lærerne skal tenke ut en plan på hvordan en kan ivareta de svake elevene framover i forhold til faglig utvikling og motivasjon. Jeg bruker for eksempel en ressursperson vi har på lesing opp i mot dette. Det synes jeg vi har lyktes med. Denne kan gi gode råd i den retningen vi ønsker å gå. Vi ønsker at elevene skal bli flinkere til å lese. Det er så grunnleggende, og vi har et observasjonsverktøy i lesing vi forventer at lærerne skal kunne bruke i sitt daglige arbeid med lesing.*

Rektor A er nok den informanten som har den lengste erfaringen med å være lærer. Hun er ganske klar på hvordan hun bidrar og føler seg mye brukt som rådgiver hos lærerne.

*Jeg har faglig tyngde nok til å være en pedagogisk rådgiver. Jeg har lang erfaring fra skolen. Resultatene gir oss gode utgangspunkt for drøfting. Jeg hører jo at lærerne seg imellom diskuterer hvordan de skal løse de faglige utfordringene. «Ja hva gjør vi nå med den eller den eleven som strever...med gruppa» Disse samtalen liker jeg. Her kan jeg også delta. Si min mening. Praksiserfaring gjør at jeg kan være et bidrag. Ta matematikk f.eks og lesing. Jeg har jobbet mye med intensive kurs som lærer. Her kan jeg komme med mange gode konkrete tips som jeg vet lærerne har tatt i bruk i sin undervisning. Det er fint for meg å kunne ta fram dette og dele det med andre.*

Samtidig viser hun til en kontordør som alltid står åpen for lærerne til å stille spørsmål. Hun åpner for den uformelle samtalen i ulike sammenhenger, og har sørget for at terskelen til å ta kontakt ikke er for høy.

Robinson (2011) poengterer viktigheten av at ledelsen ikke bare fremmer, men også deltar i personalets formelle og uformelle læring. Rektor D hadde undervisningstimer i sin stilling og fikk på den måten et godt innblikk i utfordringer lærerne hadde ute i klasserommet. I tillegg til skolevandring førte det til at denne hadde mye informasjon å drøfte ut ifra. Det så hun på som en klar styrke. I arbeidet med å utvikle kompetansen i regning på småskolen kunne denne rektoren utnytte de ferske erfaringene hun hadde i diskusjoner rundt forskjellige typer undervisning. Robinson (2011) påpeker at ledere som deltar i drøftingene ofte blir sett på tilgjengelige og har en faglig tyngde, de vet hva slags tilbakemelding og hjelp lærerne trenger. De stiller også spørsmål om hvor velfundert forskjellige typer undervisning er.

Ingen av mine informanter trekker fram veksten av administrative gjøremål jf Lillejord (2011) som så overveldende at den hinder dem i å ha fokus på skolens viktigste oppgave, nemlig læring og utvikling. De er seg bevisst behovet for faglig og pedagogisk lederskap som det blir vist til i St.mld 30, *Kultur for læring*, (UFD 2003-2004). Dette forutsetter tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Slike ledere overlater ikke ansvaret for opplæringen til lærerne, men er frampå og går i dialog med dem om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. (Møller, 2008)

Utfordringen ligger i å holde seg informert om lærernes arbeid med elevene. Sette av tid og bidra til god kvalitet på dialogene. En må også sørge for å holde elevene i fokus og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt (ibid).

#### **4.5 Å sikre orden og trygge omgivelser**

Skolelederne viser til at de har muligheter til å sikre at lærere kan fokusere på undervisning og elevene på læring på flere ulike måter. Først og fremst kommer det frem gjennom at lederne tar hensyn til at lærerne signaliserer ønske om få fokusområder. Rektor B sier det slik;

*Det er viktig at vi greier å samle oss om noen ting vi arbeider med. Her må vi sortere. Plangruppa kan være en ok arena til sortering.*

Lærerne bør skjermes i større grad for ytre press. Det bør skapes et trygt og støttende klima med klare forventninger og entydige normer og rutiner (Robinson, 2011). Det betyr at en som skoleleder bør legge opp til drøftinger rundt resultater fra kartlegginger og undersøkelser på en slik måte at en dreier det vekk fra kontroll perspektivet til et tydeligere læringsperspektiv.

Usikkerheten og uvitenheten rundt kvalitetsvurderingssystemet og som Norsk landrapport (UDIR, 2011) viser til bør tas på alvor og kommuniseres ut på en slik måte at det skaper forståelse for hensikten med kvalitetsvurdering. Mine informanter viser til at de arbeider med verktøyene på en slik måte nå, at det skaper tillit blant lærerne som nyttige verktøy i læringsarbeidet. Analyseverktøyene gir god informasjon til arbeidet med skolebasert vurdering.

Rektor C påpeker hvor viktig rollen som skoleleder er for å skape trygge omgivelser. Sortering, hjelp til analyse og skjerming fra press utenfra blir poengtert.

*Jeg har tro på at vi skal bestemme oss for noe – og stå for det over tid. Holde trykket og ikke slippe det. Det skaper ro i rekkene. Jeg som leder må være flink til å sortere ut det som er viktigst for oss akkurat nå. I noen sammenhenger handler det om prioriteringer. Det er også nødvendig for meg å skjerme lærerne fra ulike innspill og forventninger fra omgivelsene. Signaler utenfra trenger også å tolkes av ledelsen før de formidles ut til lærerne. Det tror jeg skjermer lærerne for mange bekymringer og forstyrrelser.*

Studier viser at lærerne ønsker at rektor skal hjelpe dem med å sortere alle de forventningene samfunnet har til skolens og lærernes innsats. De trenger hjelp til å omsette forventninger til pedagogisk praksis og til å prioritere (Lillejord, 2011). Både Rektor B og C bekrefter dette.

Viktigheten av å ha en tydelig leder som styrer skuta og som kan veilede, støtte og imøtekomme ulike behov som dukker opp er det også enighet om at skaper trygghet. For Rektor B gjelder det å være tilstede i det daglige og sense det som måtte dukke opp. Det er skaper ro i rekkene bare å være der, og bidra når det er behov for det.

*Jeg vil både se og lytte og vise at jeg følger opp. Jeg liker å være på tilbudssida. Vise at jeg gjerne vil hjelpe. Det å tørre å gå inn i det på en ordentlig måte. Sette av tid til det. Jeg senser fort om det er noe. Når noen blir stressa f.eks, da må jeg prøve å komme de i møte ved å sette av tid og roe ned og gi de gode råd og tips.*

Rektor A ser nytten av å bidra praktisk inn i den daglige driften.

*Jeg er et relativt praktisk menneske. Mer praktisk enn teoretisk. Min praktiske tilnærming på ting har jeg gjort meg nytte av i arbeide mitt med å sikre gode omgivelser. Jeg er mye tilrettelegger for at lærerne skal gjennomføre god undervisning. Jeg backer opp. Jeg står til disposisjon. Ikke at jeg skal prakke på noe, men ok; Der ser jeg at dere kanskje trenger litt hjelp. Ja, men da kan jeg gjøre noen praktiske ting, eller legge til rette, eller jeg kan komme inn å hjelpe til for der har jeg noe å bidra med.*

Rektor A viser også til sin tidligere sjef som var god på systemer. En egenskap hun selv har lagt vekt på i sitt arbeid.

*Jeg tenker ofte på hva jeg selv savnet da jeg var lærer. Jeg lærte mye av min sjef den gangen.. Han hadde mange gode systemer som var gode å forholde seg til som lærer. Disse har jeg tatt med meg. Oppfølging av system er en god del av jobben min som jeg har innsett er en viktig jobb for å legge til rette for god undervisning og læring. Det er likevel viktig med gode relasjoner i et slikt system slik at de ikke blir oppfattet som krav og press, men som en bru mellom leder og lærer.*

St.mld. 19, «Tid for læring» (Kunnskapsdepartementet 2010) sier at et system for kvalitetsvurdering kan gi en oversikt over hva som skjer i skolen, og også avdekke hva lederne og lærerne trenger å lære. Dette kan gi kunnskap om hvordan ledelse kan bidra i læringsarbeidet. Kvalitetsvurderingssystemet kan derfor være et bidrag i seg selv til å skape

orden og trygge omgivelser. Det betyr i følge Roald(2010) at skoleleders hovedoppgave blir å legge opp faglige problemstillinger rundt lærernes kompetanse og deres profesjonsutvikling, som fremmer refleksjon, kreativitet og ansvar mellom de som er involvert i dette arbeidet. Dette forutsetter skoleledere som tar tak i den ytre ansvarligheten (external accountability) og omdanner informasjon til handlingsrelatert kunnskap (ibid).

Dette bringer oss over i neste kapittel som skal drøfte skoleleders kompetansebehov sett opp i mot kvalitetsvurderingssystemet.

## **4.6 Kompetanse**

To av informantene har formell skolelederutdanning, to har pedagogisk utdanning på masternivå. Alle informantene formidler at deres pedagogiske bakgrunn gir dem mulighet til å anvende relevant kunnskap inn i deres jobb som skoleledere, og opp imot arbeidet med å følge opp resultater. Alle har undervisningserfaring, og kan slik direkte involvere seg i arbeidet med forbedring av undervisning og læring.

I St.mld. 19 «Tid for læring» (Kunnskapsdepartementet 2009 - 2010) skriver regjeringen at skoleledelsen og rektors posisjon og rolle er helt sentral for å håndtere utfordringene i skolen. Det presiseres i meldingen at det er knyttet store ambisjoner til rektorrollen, og at dette må løses ved å utvikle rektorenes kompetanse gjennom blant annet å utdanne nytilsatte skoleledere i «rektorskolen». Styringsdokumentet viser at rektors posisjon og rolle er helt sentral for å håndtere utfordringene i skolen. Skoleledelsen har også ansvar for konflikthåndtering, veiledning av lærere og samarbeid med aktører utenfor skolen (Engvik, 2012).

Informantene har en positiv skoleeier som gjerne åpner opp for videreutdanning i skoleledelse. Flere av informantene kunne tenkt seg dette påfyllet, men kjenner sin begrensning i forhold til tid og kapasitet i en allerede krevende jobb.

Jeg vil nå videre analysere mine funn opp imot de tre kompetansene Viviane Robinson anser som viktigst for ledere som skal bruke de fem dimensjonene rundt elevsentrert ledelse.

### **4.6.1 Å anvende relevant kunnskap**

Den informanten som hadde et strukturert opplegg rundt skolevandring kunne vise til at de gjennom klasseroms observasjoner tilegnet seg kunnskap som var svært verdifull i drøfting



med lærerne. Gjennom vandringen fikk en innblikk i klassemiljø og spesifikke kjennetegn de på forhånd var enige om at skoleleder skulle se etter. Rektor D viste til at refleksjonssamtalene i etterkant gjorde det mulig for skoleledere å anvende kunnskapen på en nyttig måte.

*Skolevandring gir oss gode muligheter til å kunne være tett på undervisning. Refleksjonssamtalene vi har i etterkant oppleves nyttige. Sist runde fokuserte vi på god praksis i matematikktimene der et av kriteriene var konkrete læringsmål for timen. Da jeg var ute og observerte var det mange som var utydelige her. Gjennom samtalen fikk vi drøftet noen opprettholdende faktorer og tok elevperspektivet på akkurat dette. Vet egentlig elevene hva som er målet for timen, temaet? Dette tror jeg er med på å bevisstgjøre og muligens forbedre undervisning og læring.*

Robinson (2011) påpeker at ledere bør være oppdatert på forskningskunnskap om hvordan elever lærer og hvilken undervisning som fremmer læring i forskjellige klasseromskontekster. Noen informanter sier at de støtter seg til forskning inn mot drøftinger på hvordan elever lærer og hvilken undervisning som fremmer læring. Rektor A viser til at UDIR sidene gir mye nyttig informasjon.

*Jeg bruker forskning og viser til denne når jeg argumenterer. PISA undersøkelsen viser noen punkter som kan være med å forbedre elevenes læring i regning f.eks. Disse har jeg brukt som argumentasjon og utgangspunkt for drøfting. UDIR sidene har også mye jeg tar i bruk og viser til.*

Forskning blir også brukt som inngang til drøfting av resultat og undervisning. Rektor B viser at hun kan ha et litt kritisk blikk på forskning, og at hun liker å se sammenhenger mellom forskning og skolens praksis og resultater.

*Vi bruker forskning og artikler som utgangspunkt for drøfting. Forholdet mitt til forskning er litt blandet. Jeg liker å være helhetlig her, se sammenhenger, ikke se på forskning helt alene. Det å kunne se sammenhenger og tendenser i resultat og vise dette frem er nyttig. Da må man virkelig gå inn i det.*

Rektor B støtter her Ertsås og Irgens (2012) sin framstilling av teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I følge teorien kan det være en styrke at skolelederne bruker teoretiske tilnærminger i sitt kvalitetsvurderingsarbeid, og at det kan utgjøre en forskjell om en er dyktig nok til å teoretisere slik Ertsås og Irgens (2012) viser til. Det er da en forutsetning at denne teorien er relevant sett opp i mot de utfordringer skolen står overfor.

Hvilke begrunnelser en skoleleder anvender i kvalitetsvurderingsarbeidet ved sin skole, er viktig for i hvilken grad de blir tilskrevet autoritet og blir lyttet til. Begrunnelser får i følge Ertsås og Irgens (2012) tyngde hvis de kan relateres både til sterkere teori (T3) og til praksis (T2). En skoleleder som ønsker å endre organisering av skolen, bør i møte med lærerne kunne resonnerer og gjøre rede for disse endringene. Hvis skoleleder kan legitimere beslutningene ved å vise til praksis og til sterkere teori, er det større sannsynlighet for at lærerne vil oppleve at det er tyngde bak resonnementet (ibid).

Begrensningene i å kunne anvende relevant kunnskap uttrykker informantene ligger i å være god nok på alle områder slik at en kan være på «høyde» og ha mulighet til å involvere seg innenfor mange fagområder. Informantene sier at det har de ikke mulighet til, og en kan ikke forvente å kunne bidra på alle områder. De som er flere i skoleledelsen ved skolen viser til at de utnytter kompetansen de har i lederteamet og prøver slik å dekke flere områder. Å være alene som leder innebærer at en må ta i bruk den kunnskapen som ligger i kollegiet på en hensiktsmessig måte. Rektor A sier det slik;

*Når jeg som leder ikke har andre ledere å drøfte med er det lærerne som blir mine sparringspartnere hele tiden. Her må jeg prøve å utnytte den kompetansen som finnes slik at den kommer flere lærere til del. Dette synes jeg vi får til på mange måter. Vi reflekterer sammen og bruker et refleksjonsverktøy der vi kan systematisere og dokumenterer det vi drøfter ang læringsmiljø f.eks.*

Det er her viktig å ha i minne «superrektorfella» som jeg viser til i teorikapittelet (Robinson, 2011) Hun advarer mot at en ved å ha for høye forventinger om høy standard på alle områder i rektor rollen, lett kan føre til at en havner i denne fella og det kan oppstå følelser av utilstrekkelighet. Det er viktig å skille mellom et minimumsnivå som er nødvendig for alle ledere, og behovet for en sterk kollektiv kapasitet som kan dekke flere områder. Dette viser Rektor A ved at hun utnytter den kompetansen som finnes blant lærerne.

Rektor D som har tatt skolelederutdanning viser til at den er meget relevant i forhold til å lede lærernes læring og utvikling. Her finnes aktuelle teori moduler som gir ny kunnskap som er svært nyttig for en skoleleder.

*Ta f.eks arbeid med digitale ferdigheter her på skolen. Modulen i skolelederutdanningen har gitt meg et bedre grunnlag å drøfte ut ifra. Jeg har her fått anvendt kunnskapene jeg har tilegnet meg gjennom studiet på en god måte. Det har*

*resultert i bedre drøftinger enn tidligere, og jeg har blitt en bedre tilrettelegger for lærernes IKT undervisning.*

#### **4.6.2 Å løse komplekse problemstillinger**

Skolelederne mener at det er aksept på skolen til å drøfte resultater og for å arbeide med utfordringer en har sett opp i mot resultater. Flere av skolene opplever dårlige resultater på flere av de nasjonale prøvene. De forsøker da å legge opp til prosesser der lærerne blir involvert og engasjert på en positiv måte. Rektor B viser en fleksibel innstilling der målet er å finne en løsning. Hun sier en kan gå rundt å lure på, og gruble på hvordan en skal løse ulike utfordringer, og at hun har skaffet seg ulike erfaringer med at det faktisk er mulig å omsette dette i praksis.

*Jeg tenker bevisst på hvordan jeg skal gå frem hele tiden. Jeg vil både se og lytte og vise at jeg følger opp. Målet mitt er å løse komplekse problem, og at vi kan være fleksible. Det føler jeg at vi er blitt. Vi kan slå sammen, snu rundt, se muligheter, omorganisere. Dette gir meg et godt grunnlag for å være løsningsorientert.*

Rektor C uttrykker fordelene med å være to i ledelsen og å ha et samarbeidsvillig kollegium, for slik ha noen å diskutere problemstillingen med før en går løs på tiltakene.

*Jeg løser komplekse problemstillinger gjennom drøftinger med lærerne. Jeg må sortere. Det er godt å være to i ledelsen og ha noen å diskutere med. Det var en som sa til meg en gang at; «Jeg skal tro hvor lang tid det tar før du glemmer at du har vært lærer...Det handler om å ta lærerperspektivet når en står overfor komplekse utfordringer. Den andre skolelederen ved skolen min underviser mer enn meg. Hun er med på å minne meg på dette perspektivet.*

Noen signaliserer likevel at det kan oppleves «nært» og en må trå litt varsomt i slike prosesser. Spesielt på små skoler kan en oppleve at en «trår» på ømme punkt, at ting kan bli mer personlig, og en må derfor legge opp til gode kollektive prosesser. Eller la det ligge og gå litt omveier for å være med på å påvirke læring og undervisning. Rektor A forteller om prosessen rundt analyse og bearbeiding av årets resultater fra nasjonale prøver:

*Årets resultater er ikke analysert i felleskap. Lærerne har fått ansvaret selv. Og det er ikke blitt tatt tak i konkret. Dette på grunn av personlige hensyn, og at en ikke kan presse for mye på læreren i analysearbeid. Det er vanskelig å hele tiden gå inn å si hvordan ting skal gjøres. Som leder har jeg likevel en oversikt hvordan vi ligger an. Verktøyene ligger jo i PAS. Vi har et sterkt 5.trinn og vi vil fortsette med å arbeide med denne klassen.*

I denne sammenhengen viser Rektor A at hun gjør et bevisst valg. Hun har som leder oversikt over resultatene og senker kravene sine til analysearbeidet. Hun mener at de er godt innenfor målene på nasjonale prøver og at hun denne gangen må gå litt «andre veier» for å

oppretholde et samarbeidene felleskap. Rektor A uttrykker ikke bekymring over at dette kan skape misnøye blant de andre lærerne ved skolen. Negativitet og eventuelle frustrasjoner har ikke preget felleskapet i dette arbeidet.

Evnen til å tolke og tilpasse signaler og innspill til mulighetsrommet på hver enkelt skole slik Lillejord (2011) viser til ser ut til å være nødvendig for å kunne lede skolens læringsarbeid på en målrettet måte. Komplekse problemstillinger trenger kritisk refleksjon i samarbeid med kolleger. Ledelsen ved skolen må ha en vilje til å lytte til andres argumenter og til å myndig gjøre sine medarbeidere (Møller, 2008). Informantene ser ut til å være kollektiv orientert i arbeidet med å løse komplekse utfordringer og ser på dette som en mulighet til å komme fram til gode tiltak. En leders engasjement i å stimulere og å følge med på undervisning er en forutsetning for å kunne forholde seg til utfordringer, samtidig som en trenger å skape muligheter for diskurs om undervisning og læring (Emstad og Postholm, 2010).

#### **4.6.3 Å bygge relasjonell tillit**

Skolelederne opplever stor grad av tillit på skolen sin. Det er lav terskel for å komme til kontoret for å diskutere følelser, frustrasjoner og bekymringer med lederen. Lederne opplever at de blir stolt på for den de er, og for det som blir sagt. Rektor C fremhever det å tørre å prøve nye ting, og det å tørre å feile som viktig.

*Det skal være lov å ikke lykkes bestandig. Vi skal ta ting på alvor, men det trenger ikke være så alvorlig. Det er lov å prøve seg. Det er lov å bomme. Det må være lov å feile. Da blir det avslappa stemning. De skal tørre å komme inn på kontoret å si fra når ting er vanskelig. Da må man som leder framstå som tydelig og trygg. Relasjoner er så viktig. Jeg gjør også feil og ønsker å ha rom til det. Jeg har ikke problemer med å si unnskyld eller å innrømme feil.*

Respekt handler om å bry seg og å verdsette de du leder. Rektor C viser en raushet som er med på å bygge tillit. Den personlige omtanken kommer også til syne ved at informanten viser til at vi alle er mennesker som bør ha et handlingsrom der vi kan prøve og feile. Dette skaper trygghet.

Det blir også lagt vekt på at det gjennom å ha kompetanse og å være klar på mål og forventninger skapes tillit. Rektor A uttrykker hvordan hennes oversikt og kompetanse gir henne trygghet i å lede arbeid med kvalitetsvurdering.

*Jeg har kanskje noen flere ambisjoner enn lærerne. Men jeg har oversikt over resultater gjennom VOKAL og dette arbeidet må jeg følge opp. Det er jeg som driver*

*prosesser her og det ligger mye tillit i at jeg greier å drive dette arbeidet og stå på at det er viktig. Jeg minner dem på og er klar på hva jeg forventer. Jeg synes jeg har kompetanse på området. Det er en fordel.*

Robinson (2011) framhever dette ved å si at i kompetansebegrepet ligger det at ledere må håndtere forbedring av undervisning på en passende og effektiv måte. Å bygge relasjonell tillit handler om å være dyktig på å bruke sin kunnskap og å vise at en kan anvende denne til å fremme læringsutbyttet.

Skolelederne er klar på at de sitter på ansvaret for en positiv utvikling av undervisning og læring i sin organisasjon. Å lytte og undersøke medarbeidere sitt ståsted og situasjon framhever de som viktig. Samtidig som en som vist over må en poengtere at en som leder har egne synspunkter også. Alt dette bør sees i sammenheng. Noen ganger lykkes man noen ganger ikke. Men det er summen av tillit som teller.

Rektor D viser til viktigheten ved å «walk the talk», at du skal holde ord. Det innebærer at du bør takle problemer på en prinsipiell, rettferdig og upartisk måte. Det har likevel sine utfordringer

*Det hører nok til menneskets natur at det er noen i kollegiet du liker bedre enn andre. Det er noen du kjenner bedre enn andre også. Og det er nok slik at du har større takhøyde for noen enn andre. Som leder er det viktig for meg å være bevisst på dette. Drøfting av resultater er like viktig når det går dårlig som når det går godt. Og det er et poeng for meg at vi greier å holde det på et profesjonelt plan. Det tror jeg vi greier. Jeg føler vi har den tilliten som trengs her på skolen til å utvikle oss i positiv retning.*

Alle informantene sier de er fornøyde med sin skole sin læringskultur. Det er gode samhandlingsmønstre både mellom lærer- lærer og leder-lærer. Engvik (2012) sier at samhandling mellom aktørene skoleleder og lærer og lærere i mellom blir kjernen i effektiv skoleledelse. Dette krever at skoleleder har bred kompetanse på relasjoner og kommunikasjonsevner. Ekman (2004) i Irgens (2012) poengterer viktigheten med at lederne kommer seg ut og deltar i samtalene mellom de ansatte. Slik kan en være med på å påvirke og observere hvordan lærere forholder seg til beslutninger ledelsen har tatt. Dett kan gi nyttig informasjon i arbeid med kvalitetsvurdering. At lederen kommer seg ut og blir lagt merke til, og at det lederen sier og gjør blir gjenfortalt, vitner om en ledelse som virker (ibid). Min undersøkelse sier ikke noen om lærernes opplevelse av læringskultur og ledelse, men jeg

velger likevel å tro at ledelsens opplevelse av at denne er god kan forstås som en mulighet de har til å utvikle gode kvalitetsvurderingsprosesser ved sin skole.

#### **4.7 Oppsummering**

Jeg har i dette kapitlet forsøkt å få et bilde av skoleledernes erfaringer og opplevelser med bruken av verktøyene i kvalitetsvurderingssystemet og prosesser knyttet til disse. Jeg har belyst dette ved å kategorisere disse erfaringene og opplevelsene inn i Viviane Robinson (2011) sine ledelsesdimensjoner og kompetanser rettet mot elevsentrert ledelse.

Dette bringer oss videre inn i avslutningskapitlet der mulige svar på problemstilling og utdyping av mulige svar på forskningsspørsmål blir vektlagt.

## 5. AVSLUTNING

Innledningsvis i denne oppgaven redegjorde jeg for kvalitetsvurderingssystemet og formålet med dette. Evalueringer som er gjort noen år tilbake (UDIR, 2011) viser at det er behov for å stille seg spørsmålet om hvorvidt informasjonen som fremskaffes gjennom de ulike verktøyene analyseres og følges opp med forbedringstiltak eller ikke. Jeg har gjennom min forskning vært ute etter å få et innblikk i skoleleders sin kjennskap og erfaring med verktøyene, og hvordan de forholder seg til og arbeider med informasjonen som kommer frem.

### 5.1 Problemstillingen

Utgangspunktet mitt for dette arbeidet var denne problemstillingen:

*“Hvilket handlingsrom gir det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skoleledere til å fremme læring og utvikling i skolen?”*

Mine informanter viser at resultater fra kvalitetssystemet blir brukt til å arbeide med kvalitet i skolen. Informantene viser til at resultater er nyttig informasjon de bruker inn i sitt arbeid mot elevens læring og utvikling. De sier også at det til nå ikke er noe krav fra skoleeier om hva resultatene skal brukes til og opplever i liten grad at de blir sammenlignet med andre eller blir stilt til ansvar for de resultater som foreligger. Skolelederne i min studie bekrefter å ha et stort handlingsrom til å utarbeide målsetninger og skape gode prosesser i kvalitetsvurderingsarbeidet ved egen skole. Her kan en likevel se at informantene spriker litt i sin erfaring og opplevelse, og at de utnytter dette handlingsrommet på ulikt vis.

Med utgangspunkt i problemstillingen utarbeidet jeg meg noen forskerspørsmål som skulle hjelpe meg til å presisere studiens fokus. Jeg vil videre ta for meg forskerspørsmålene i oppgaven og for så å oppsummere disse.

### 5.2 Forskerspørsmål 1

Mitt første forskningsspørsmål lød som følger

- ✓ *Hvordan engasjerer skolelederne seg i arbeidet med kvalitetsvurderingssystemet og oppfølging av resultater?*

Det kan se ut til at resultatmøter og drøfting av resultater med aktuelle trinn er en praksis de fleste av mine informanter har erfaring med, og gjennomfører. Her viser de til at ulike problemstillinger blir drøftet. Det er likevel få som kan vise til resultatmål og tiltaksplaner som blir evaluert underveis. Videre oppfølging av tiltak med utgangspunkt i resultater fra kartlegging og nasjonale prøver ser i hovedsak ut å bli overlatt til lærerne som har ansvaret for de aktuelle elevene. Noen viser til at de «langs med» følger med elevgruppene de er bekymret for. De følger disse år for år, og kan gjennom resultatregistrering i VOKAL og PAS ha en slags oversikt over utviklingen.

Informantene forteller også at de deltar i utviklingstid sammen med lærerne. De er til stede på arenaer der de kan ha mulighet til å lytte til lærerne, drøfte med lærerne og observere lærerne i deres arbeid med elevenes læring og utvikling. Skolevandring er tatt i bruk i ulik grad for å følge opp tiltak, og informantene er enige om at det er noe en bør prioritere. De som ikke har greid å systematisere skolevandringen ved sin skole, sier de ønsker å få til dette på en bedre måte. Dette kan gi muligheter til å være tettere på undervisningen, og informantene er enige i om at det gir et bedre grunnlag for drøfting og refleksjon sammen med lærerne.

### **5.3 Forskerspørsmål 2**

Gjennom mitt andre forskningsspørsmål spør jeg

✓ *Hvilke muligheter finnes og hvordan tar skolelederen i bruk disse?*

Å være tett på undervisning gjennom skolevandring er en mulighet skolelederne viser til for å kunne være med på å fremme læring og utvikling blant elevene. Dette gir en god anledning til å få en nærhet til lærernes arbeid og elevenes læring. Informantene påpeker at det er viktig å få aksept for at lederne er med inn klasserommet. I følge skolelederne er lærerne positive til dette. De ønsker å bli sett og de vil gjerne at lederen skal ha et godt innblikk i deres hverdag. Det kan likevel se ut til at denne muligheten blir ulikt utnyttet på de ulike skolene.

Informantene bekrefter at det å prioritere skolevandring handler om å rydde tid. En trenger også å arbeide systematisk både med forarbeid og etterarbeid rundt vandringen for i størst mulig grad være med på å fremme utvikling og læring hos elevene.

Informantene uttrykker at de anser klare målsetninger og forventinger rundt resultater som et viktig arbeid i kvalitetsvurderingen. Målet brukes til å angi retning slik at alle vet hvor de skal. I tillegg kan en vise tilbake til målet en har satt seg når i ulike faser i kvalitetsvurderingsarbeidet. Informantene formidler også at det er aksept for å sette seg mål



med bakgrunn i resultater både fra nasjonale prøver, kartleggingsprøver og brukerundersøkelser.

Å bruke ressurser på en strategisk måte blir sett på som en mulighet i den grad de kan benytte kompetansen i personalet på en hensiktsmessig måte. Ressurspersoner som har spisskompetanse innenfor fagområder eller grunnleggende ferdigheter, kan bli frigjort til å bidra med sin kompetanse som veiledere og rådgivere. Å gjøre strategiske valg for å støtte opp om målsetninger som er satt blir sett på som en styrke. Det er samtidig legitimt å ta slike valg når det er begrunnet i målsettinger skolen har.

Formell og uformell læring sammen med lærerne blir vektlagt blant mine informanter. De erfarer dette som en god mulighet til å fremme læring og utvikling på deres skole.

Skolelederne viser til at de bruker både sin undervisningserfaring og relevant teori i dette arbeidet. Slik kan de bidra inn i de pedagogiske drøftingene. Dette gir dem trygghet og tillit blant lærerne. De vektlegger å være mye til stede, så mye de kan, slik at lærerne kan spørre dem til råds ved behov og at terskelen for å ta kontakt ikke skal være for høy.

Å rette fokuset mot undervisning og elevenes læring er også en mulighet skolelederne sier de benytter seg av. De forsøker å legge til rette for at det er få, men viktige fokusområder og skjærer dem for forstyrrende moment som for eksempel ytre press, høye krav og andre forstyrrelser. De ønsker heller å dreie fokuset mot et tydelig læringsperspektiv i kvalitetsvurderingsarbeidet.

### **5.4 Forskerspørsmål 3**

Mitt tredje forskerspørsmål handlet om å ser nærmere på utfordringer en støter på i kvalitetsvurderingsarbeid.

✓ *Hvilke utfordringer kan en støte på og hvordan møter skolelederen disse?*

Informantene opplever utfordringer i forhold til ledelsesdimensjonen «Mål og høye forventninger». Mål som blir satt kan bli for vage og uklare både for en selv og lærerne. Dette kan ha ulike årsaker, uten at mine informanter kan si noe spesifikt om hvorfor det er slik. Mangel på klare mål og forventninger fra skoleeier sin side blir ikke brukt som argument for utfordringer en støter på i dette arbeidet. Ståstedsanalysen kan se ut til å være en hjelp for ledelse og lærere til sammen å utarbeide felles utviklingsmål for skolen. En av mine informanter kan vise til en god erfaring rundt en slik analyse. Det å kommunisere ut målene

slik at de blir forstått og akseptert av lærerne blir av noen sett på som en utfordring. En felles analyse som Ståstedsanalysen kan være et godt verktøy og hjelpemiddel. Det handler da om å bruke denne analysen aktivt og stadig gjenta at den er med på å legge grunnlaget for målene som er satt. Det forutsettes at skolelederne har den nødvendige kompetanse og forutsetninger for å kunne analysere og vurdere relevante sider ved egen virksomhet på en fullgod måte.

De fleste informantene ønsker en bedre dialog mellom skoleeier og skoleleder i kvalitetsvurderingsarbeid. De ser at de gjennom drøftinger på skoleledernivå sammen kan bli tryggere og øke kvaliteten på prosessene i sin egen virksomhet. Dette mener de selv at de ikke har vært flinke nok til å fremme overfor skoleeier.

Flere av skolelederne leder små skoler, og har sine utfordringer når det gjelder muligheter til å ta strategiske valg. De små skolene kan streve med å ha aktuell ekspertise internt de kan benytte seg av, de kan mangle kompetanse på enkelte fagfelt, og de kan være bundet opp i timeplantekniske utfordringer som gjør at de er mer «bundet» enn ønskelig. Handlingsrommet oppleves derfor ikke så stort. Andre viser til at personlige hensyn og reduserte stillinger også kan by på utfordringer. De viser likevel til at ressursbruken er drøftet med jevne mellomrom gjennom skoleåret, og at de prøver å se muligheter i det de rår over. Å ikke låse seg i faste mønster, men heller legge fram nye alternativer av ressursbruk til drøfting, blir sett på som nyttig.

Mine informanter opplever utfordringer i å få vært nær nok lærernes undervisning. De ønsker å Skolevandre mer, observere mer og delta hyppigere på trinnteam der undervisningen på de spesifikke trinn blir drøftet mer inngående. Skolelederne ønsker å bli bedre på å evaluere undervisning. Det er enighet om at større kjennskap til undervisningen gir de som skoleledere et bedre utgangspunkt for å planlegge og å koordinere denne. Det gjelder bare å prioritere tid og ressurser til det.

Å fremme og delta i lærernes læring og utvikling kan oppleves utfordrende på fagområder du har lite kjennskap til. Mine informanter uttrykker ikke dette som noen særlig utfordring. De viser til at dette blir løst ved at de tar i bruk kompetanse som finnes blant lærerne. Å lese seg opp på teori eller forskning er også noe de møter denne utfordringen med. Flere av informantene viser til at de har god erfaring med at de som skoleledere er med på disse drøftingsarenaene, og slik er med på læringsprosessene sammen med lærerne.

Skolelederne ser utfordringen i det ytre presset som kvalitetsvurderingssystemet kan bidra til. De er likevel fornøyde med at de kanskje har greid å skape den tillit og trygghet som trengs for å ivareta det læringsperspektivet som er nødvendig for å skape utvikling blant lærerne gjennom kvalitetsvurderingsarbeidet. Gjennom å være tilstede i størst mulig grad, sortere, analysere og prioritere krav utenfra mener de å møte denne utfordringen på en hensiktsmessig måte.

## **5.5 Forskerspørsmål 4**

Mitt siste forskningsspørsmål omhandler skoleleders kompetanse i kvalitetsvurderingsarbeidet.

- ✓ *Hvilken kompetanse kreves av skoleledere for å kunne følge opp resultater og gjennomføre kvalitetsvurderingsprosesser i skolen?*

Mine informanter viser til at de tar i bruk ulike kompetanser i vurdering av elevens læring og utvikling ved skolen. Klasseroms observasjoner blir sett på som svært nyttig informasjon en trenger for å få til en god samhandling med lærerne. Det blir også vist til at forskning blir brukt som drøftingsgrunnlag. Teoretisk kunnskap utgjør et viktig grunnlag for å kunne reflektere over det som skjer i praksis, og ikke minst for å utøve kritikk. Informantene viser også til at det kan være utfordrende å være faglig på høyde på alle områder innenfor undervisning. Men som vist til tidligere utnytter lederen da kompetansen i ledelsen eller i kollegiet, og slik at denne kommer flere til del. Informantene uttrykker at den faglige kompetansen og undervisningserfaringen har sine begrensninger, og må i mange sammenhenger være tuftet på kollektivt samarbeid.

Vi har sett at bland mine informanter vil gjerne skolelederne kalle seg løsningsorientert, og komplekse utfordringer blir løst ved at de sammen med andre i ledelsen og lærerne drøfter ulike problemstillinger før tiltak blir iverksatt. Gode kollektive prosesser blir vektlagt for på en best mulig måte ivareta læringsperspektivet. I følge Robinson (2011) vil de dyktige lederne nøye planlegge en prosess hvor problemløsningen skjer i et samarbeidende felleskap. Skolelederne viser også til at lærerne er positive i disse drøftingene. De legger også vekt på at prosessen ikke skal være preget av negativitet og frustrasjon og at god analyse skal føre fram til gode tiltak.

Skolelederne i denne studien opplever stor grad av tillit blant lærerne. Terskelen for å ta kontakt er lav. De ønsker å ha en åpen kontordør der lærerne kan stikke innom med sine

problemstillinger og aktuelle behov. De vektlegger også å delta aktivt på uformelle arenaer og slik opparbeide seg den tilliten de trenger å ha som ledere. Det er også felles for alle informantene at de bryr seg virkelig om sine lærere. De vil være der for dem og gi dem støtte der de trenger det. Å vise respekt, personlig omtanke, kompetanse og integritet påpeker Robinson (2011) som viktige egenskaper. Informantene kan vise til flere eksempler der disse egenskapene tas i bruk.

## **5.6 Oppsummering**

Helt avslutningsvis vil jeg komme med et mulig svar på min problemstilling ved å trekke ut essensen i mine informanternes opplevelser og erfaringer, peke på noen implikasjoner og nye spørsmål det hadde vært interressant å forske videre på.

Mitt utgangspunkt var, «*Hvilket handlingsrom gir det nasjonale vurderingssystemet skoleledere til å fremme læring og utvikling i skolen?*», der jeg var ute etter å få informasjon rundt utvalgte skolelederes erfaringer i bruken av kvalitetsvurderingssystemet. Intensjonen med kvalitetsvurderingssystemet er å styrke kvaliteten på opplæringen. Mine informanter viser at de er bevisst på denne intensjonen, og at systemet på mange områder virker slik det er ment å skulle gjøre. De er positive, og ser muligheter på områder de ønsker å utvikle seg på, for slik å bidra til elevenes læring og utvikling. Informantene har erfart og opplevd både muligheter og begrensninger i sitt kvalitetsarbeid. Jeg vil tilslutt trekke ut det jeg ser på som fellesnevneren i mine informanternes opplevelser og erfaringer.

*Å sette seg mål og høye forventninger:* Kvalitetsvurderingssystemet gir skolelederne grunnlag for å kunne sette seg mål og høye forventninger som en kan arbeide mot. Disse målene kan være grunnlag for å ta gjøre strategiske valg. Dette forutsetter at en legger opp til gode dialogbaserte møter mellom lærer og ledelse. Mine informanter sier at de som skoleledere ønsker å bli flinkere til å sette seg klarere mål, bli tydeligere på å kommunisere disse ut og til å følge disse opp med jevne mellomrom. Målene må hentes fram flere ganger i løpet av en læringsprosess for slik å kunne justere kursen om det skulle være nødvendig. Informantene viser til at de som skoleledere er bevisst på at det er deres ansvar å sette mål ut i live, angi retningen og bevege skolen mot disse målene. Å utnytte denne muligheten forutsetter relasjonell tillit, relevant kompetanse og evne til å løse komplekse utfordringer.

*Å anvende relevant kompetanse:* Kvalitetsvurderingssystemet utfordrer lederne til å ta i bruk sin undervisningserfaring og fagkompetanse i drøftinger med lærerne. Mine informanter viser til at de tar i bruk relevant kompetanse og har god nytte av dette i kvalitetsvurderingsarbeid. Supplert med teori og forskning innenfor ulike fagfelt gir dette skolelederne mulighet til å forstå, analysere, forvalte, utvikle og vurdere skolens mandat. Innsikt i hvordan læring skjer og kan mobiliseres, er fundamental om en ønsker å fremme og delta i være lærernes læring. Informantene mener de er bevisste på dette, de leder, deltar, lærer og utvikler seg sammen med lærerne sine.

*Være «tett på» undervisning:* Skolevandring gir skolelederne mulighet til å være tettere på lærernes undervisning. Samtidig gir prosessen rundt skolevandringen grunnlag for drøftinger av resultater og oppfølging av tiltak. Vi har sett at blant mine informanter utnyttes denne muligheten i for liten grad, og de vil gjerne være tettere på undervisning enn de er. Utfordringene handler for noen om å sette av tid til å Skolevandre, for andre om å sette Skolevandring i system slik at den blir fulgt opp av relevante refleksjoner som bidrar til læring og utvikling for både leder og lærer. Ledelsesdimensjonen å planlegge, koordinere og evaluere undervisning og pensum forutsetter at ledelsen har et visst innblikk i lærerens undervisningshverdag. Relevant kunnskap er nødvendig i disse handlingene. Samtidig er relasjonell tillit mellom lærer og leder nødvendig for at begge parter på en naturlig og avslappet måte kan være tilstede både i klasserommet og i refleksjon i etterkant. Skolevandringen kan slik knyttes opp mot kvalitetsvurderingssystemets formål, å styrke kvaliteten på opplæringen.

*Tillit til kvalitetsvurderingssystemet:* Mine informanter beskriver at tilliten til kvalitetssystemet er god, og skolelederne opplever en positiv innstilling blant lærerne til å diskutere elevens læring og deres egen undervisning med utgangspunkt i resultater. Dette kan vise en tendens til en endring av fokus fra ytre press og kontroll til fokus på læring i kvalitetsvurderingsarbeid i skolen.

*Evaluering av undervisning:* Vi har sett at blant mine informanter følges tiltak som iverksettes ut ifra resultater fra nasjonale prøver og brukerundersøkelser i liten grad opp med gode evalueringprosesser. En grunn til dette, som informantene mine selv peker på, kan være spørsmål knyttet til bevissthet og kompetanse rundt slike prosesser. Her er det ofte de møter utfordringer. En mulig implikasjon kan være at ledelsen må anvende relevant kunnskap også

når det gjelder ledelse av slike prosesser i skolen. Dette leder meg over i nye spørsmål det hadde vært interessant å se nærmere på.

Et mulig tema for videre forskning kunne vært de kunnskapsutviklende prosessene som foregår ute på den enkelte skole, og som skoleleder har ansvar for å planlegge og gjennomføre. Det hadde vært interessant å studere nærmere hvordan skolelederne arbeider med å forberede, gjennomføre og følge opp slike prosesser. Knut Roald sin bok «*Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*» (2012) retter søkelyset på at utvikling av systemiske samhandlingsmønster kan etablere et lokalt handlingsrom som er med på å styrke undervisnings og læringsarbeidet. Det hadde vært spennende og sett nærmere på hvordan skoler opplever slike prosesser, og hvilke erfaringer skoleeier, skoleleder og lærer sitter inne med.

# Litteraturliste

- Allerup, P. K. (2009). *Evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnskolen*. Kristiansand: Agderforskning.
- Colbjørnsen, T. (2011). Skoleeiers arbeid med vurdering - konsekvenser for ledelse i skolen. I J. M. Ottesen, *Rektor som leder og sjef*. Universitetsforlaget.
- Emstad, A., & Postholm, M. (2010). "Instructional leadership" - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R. Andreassen, E. Irgens, & E. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (s. 209). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. Postholm, *Læreres læring* (s. 234). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Ertsås og Irgens, T. o. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm, *Læreres læring* (s. 234). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Irgens, E. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M. B. Postholm, *Lærerenes læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 234). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2007 - 2008). *St.melding nr 31 "Kvalitet i skolen"*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009 - 2010). *Stortingsmelding 19 "Tid for læring"*. Oslo: Forfatterne.
- Kvale, S. &. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I E. O. Jorunn Mølle, *Rktor som leder og sjef*. Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2007). Skoleleders betydning for elevenes læringsresultater. I J. &. Mølle, *Læringsplakaten - skolen samfunnsmandat*. Høyskoleforlaget.
- Møller, J. (2008). Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanning av skoleledere. I L. &. Sivesind, *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- OECD. (2008). *Creating Effective Teaching and Learning*. Paris: OECD.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. M. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skedsmo, G. (2011). Vurdering som styring av utvikling og overvåkning av resultater. I J. M. Ottesen, *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skrøvset, S. (2013). *Skolevandring*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen : Fagbokforlaget.

UDIR. (2011). *Norsk landrapport til OECD*. Utdanningsdirektoratet.

Utdannings og forskningsdepartementet. (2003 -2004). *St.melding 30 Kultur for læring*. Oslo: Forfatterne.

Vibe, N. A. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Rapport 23/2009*. Oslo: NIFU STEP.

Lenker:

- [NOU 2002:10 – Førsteklasses fra første klasse, delinnstilling 14. juni 2002](#)
- [NOU 2003:16 – I første rekke, hovedinnstilling 5. juni 2003](#)



## **Innholdsliste vedlegg**

- Vedlegg 1, Forespørsel til skoleeier
- Vedlegg 2 Forespørsel informanter
- Vedlegg 3 Intervjuguide

# VEDLEGG 1

Til skolefaglig ansvarlig

## Forespørsel intervju av skoleledere i kommunen

Jeg er masterstudent i skoleledelse ved NTNU i Trondheim og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Jeg trenger i den forbindelse klarsignal fra skoleeier om å kunne intervju skoleledere i kommunen.

Tema for min oppgave er «Hva gjør vi med resultatene? –Norsk kvalitetsvurderingssystem og skoleleders handlingsrom»

Jeg er interessert i å kartlegge skolelederes oppfatning av handlingsrommet de har i arbeidet med resultater etter kartlegging og undersøkelser.

For å finne ut dette, ønsker jeg å intervju 4 skoleledere som leder barneskoler.

Jeg vil bruke lydopptaker og ta notater ved intervjuet. Intervjuet tar ca. 60 min.

Det er frivillig å være med og de som blir spurt har mulighet til å trekke seg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere.

Alle innsamlede data blir anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig – innen utgangen av 2014.

Min veileder er Eirik Irgens, professor ved NTNU Trondheim.

Det hadde vært fint med en tilbakemelding fra til denne adressen.  
[nina.aandal@rauma.kommune.no](mailto:nina.aandal@rauma.kommune.no)

Med vennlig hilsen  
Nina E. Aandal

Masterstudent ved NTNU, Trondheim

## VEDLEGG 2

### Informasjonsbrev

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med min masteroppgave.

Jeg er masterstudent i skoleledelse ved NTNU i Trondheim og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Tema for min oppgave er «Hva gjør vi med resultatene? -Kvalitetsvurdering og rektors handlingsrom»

Jeg er interessert i å kartlegge rektorers oppfatning av handlingsrommet de har i arbeidet med resultater etter kartlegging og undersøkelser.

For å finne ut dette, ønsker jeg å intervju 4 rektorer som leder en barneskole.

Jeg vil bruke lydopptaker og ta notater ved intervjuet. Intervjuet tar ca. 30 min.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere.

Alle innsamlede data om deg blir anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig – innen utgangen av 2014.

Min veileder er Eirik Irgens, professor ved NTNU Trondheim.

Har du lyst til å bidra med å være et av mine intervjuobjekt eller lurer du på noe, kan du ta kontakt pr tlf (98871414) eller pr. epost [nina.aandal@rauma.kommune.no](mailto:nina.aandal@rauma.kommune.no)

Jeg ser frem til å høre fra deg og evt avtale tid og sted for intervju.

Med vennlig hilsen  
Nina E. Aandal

Masterstudent ved NTNU, Trondheim

# VEDLEGG 3

## Intervjuguide - Intervju med rektor

### Innledning

Hensikten med studien, anonymitet, gjennomlesing og godkjenning.

### Kvalitetsvurderingssystemet

- Avklaring om hva NKVS er - om det skulle være uklart.
- Hvilke av verktøyene er i bruk ved din skole i dag utenom de obligatoriske?

### Handlingsrommet

- Hvordan engasjerer du deg i arbeidet med resultater som foreligger etter bruk av verktøyene?
- Hvilke utfordringer møter du i dette arbeidet? Hvordan møter du evt disse?
- Hvilke reelle muligheter mener du kvalitetsvurderingssystemet gir deg? Hvordan tar du i bruk disse mulighetene? Hva hindrer deg?

*Viviane Robinson sine stikkord til støtte som oppfølgings spørsmål;*

- ✓ *Mål og forventninger fra ledelsen til hva elevene skal lære – og hva en skal bruke resultatene til?*
  - ✓ *Strategiske valg sett opp i mot mål og forventninger – erfaringer her. (Skaffe til veie ekspertise eksternt eller internt for å møte utfordringer)*
  - ✓ *Planlegging, koordinering, evaluering av undervisning – hvordan har resultater innvirkning på hvilke lærere en setter til ulike oppgaver, klasseromsobservasjoner en gjennomfører, refleksjonssamtaler en har med lærere)*
  - ✓ *Leders deltakelse i lærerens læring og utvikling – formelt og uformelt. Pedagogisk rådgiver/faglig tyngde.*
  - ✓ *Orden og trygge omgivelser – hvordan sørger du for dette, hva er utfordrende? Skjerming for ytre press, løse konflikter, entydig på forventninger...*
- Hvilken kompetanse tenker du kreves av rektor for å kunne følge opp resultater på en god måte?

*Viviane Robinson sine kompetanser som stikkord til oppfølgings spm:*

- ✓ *Anvende relevant kunnskap – sett opp i mot arbeid med læringsresultater. (Egen undervisningspraksis, hva sier forskning, hva fremmer læring)*
- ✓ *Løse komplekse problemstillinger – sett opp i mot arbeid med læringsresultater – hvordan integrere lærerne i arbeidet, fokus på prosess for samarbeid, få lærerne med, ha en formening om hva som er gode løsninger på ulike utfordringer.*
- ✓ *Bygge relasjonell tillit – sett opp i mot arbeid med læringsresultater. Vise respekt for mennesket og jobben lærerne gjør, personlig omtanke, verdsette kompetanse, integritet (holde ord)*

**Avslutning:**

Summere opp, kort gjennomgang av innhold, hva jeg har oppfattet.