

Masteroppgave i skoleledelse

**Hvorledes erfarer rektorer i grunnskolen i Oslo arbeidet med profesjonell kompetanseutvikling for lærerne som utviklingstiltak for å oppnå bedre elevresultater?**

En fenomenologisk studie med tre rektorer

Skrevet av Berit Arnesen

Master i skoleledelse

NTNU 2012

## Forord

Denne oppgaven handler om kompetanseutvikling. De siste årene har jeg selv vært så privilegert at jeg har hatt tid og anledning til å studere og holde meg faglig oppdatert innenfor skoleledelse. Dette har betydd mye for meg ettersom jeg har hatt permisjon fra stillingen min som undervisningsinspektør i flere år, i en tid da det har skjedd store forandringer i Oslo-skolen, spesielt med hensyn til accountability og skolens målorientering. Jeg vil rette en stor takk til NTNU Dragvoll for det gode faglige innholdet og et så fleksibelt opplegg at det har vært mulig for meg å følge studiet fra den andre siden av jorda.

Denne oppgaven handler også om oppfølgingskultur i skolen. Jeg vil takke min veileder Gunnar Engvik, NTNU, for en forbilledlig oppfølging: Rask respons på alt jeg har skrevet, konkrete og substansielle tilbakemeldinger, ris og ros.

Denne oppgaven bygger på intervjuer med tre dyktig rektorer i Oslo-skolen. De viste meg stor velvilje i en travel skolehverdag. Jeg velger å tro at det er nettopp fordi de ser at kompetanseutvikling og delingskultur er viktig, også blant skoleledere. Tusen takk til dere flotte og inspirerende informanter!

Denne oppgaven har jeg i det vesentligste arbeidet med langt fra Norge. Det har derfor vært ekstra verdifullt for meg å møte alle mine dyktige medstudenter på samlinger og på It's learning. Jeg vil rette en stor takk til dere, spesielt til Siss Ragnhild Pedersen, for et hyggelig og lærerikt studiefellesskap!

Til slutt vil jeg takk mannen min, Jørn, for at han har forstått hvor viktig dette studiet har vært for meg. Ikke bare har han støttet meg finansielt ved å betale alle utgifter til studiet, men han har også funnet seg i utlegninger om statistisk signifikans, relasjonsledelse og målstyring ved middagsbordet og på søndagsturer. Takk for tålmodigheten!

Beijing, 6.juni, 2012

Berit Arnesen

Bildet på forsiden er "The Ink Well" på Mandarinskolen i Beijing. Den som drikker av kilden vil bli særdeles kunnskapsrik og veltalende. Den som dypper pennen sin i vannet vil produsere tekster av ypperste klasse.

## Sammendrag

I Oslo kommune står rektor ansvarlig for skolens resultater, og kompetanseutvikling for lærerne blir ofte nevnt som tiltak for å oppnå bedre elevresultater. TALIS 2008 viser at det er manglende oppfølgingskultur i norske skoler. Lærerne savner tilbakemelding fra skolens ledelse på arbeidet de gjør og ønsker mer og bedre tilpasset kompetanseutvikling.

**Hensikten** med denne oppgaven er å undersøke hvordan rektorer som lykkes med å gjennomføre effektiv kompetanseutvikling opplever ansvaret for lærernes profesjonelle læring. Hvordan arbeider de for at skolens skal være en lærende organisasjon der kompetanse deles i personalet, og hvilke utfordringer møter i dette arbeidet?

**Problemstilling** for oppgaven er: *Hvorledes erfarer rektorer i grunnskolen i Oslo arbeidet med profesjonell kompetanseutvikling for lærerne som utviklingstiltak for å oppnå bedre elevresultater? Dette har jeg undersøkt, analysert og drøftet på bakgrunn av tre forskningsspørsmål: Hvordan opplever rektorer i grunnskolen ansvaret for lærernes profesjonelle kompetanseutvikling? Hvordan prioriterer rektorer når de velger ut lærere til videreutdanning/etterutdanning, og hvilke erfaringer har de med å følge opp dem som får slik utdanning? Hvilke erfaringer har rektorer med å legge til rette for spredning av kompetanse og kunnskapsdeling mellom skolens lærere?*

**Metodisk tilnærming:** Ettersom jeg ønsker å forske på rektorenes opplevelser og erfaringer, er en kvalitativ forskningsstrategi med fenomenologisk tilnærming benyttet. Jeg bygger studien på semistrukturerte forskningsintervjuer med tre rektorer i grunnskolen. I analysearbeidet er meningsfortetting og kategorisering benyttet som analysestrategi.

Analyse og drøfting bygger på **forskningsteori** som omhandler accountability. I drøfting av rektorenes oppfølging av lærernes læring vil jeg vise til forskning som viser sammenheng mellom rektors arbeid med kompetanseutvikling for lærerne og elevresultater. Kort oppsummert viser **hovedfunnene** at rektorene i undersøkelsene bruker skolens resultater som grunnlag for utviklingsprosesser. Slik blir skolen preget av en læringsorientert målstruktur. Rektorene føler et stort ansvar for at kompetanseutviklingen for *alle* lærerne på skolen skal oppleves som meningsfull. De arbeider for å fremme en delingskultur i personalet og er til dels også aktivt med i selve utviklingsprosjektene, men opplever at tidspresset kan begrense hvor mye de selv kan delta.

## **Innhold**

<b>Forord</b>	<b>i</b>
<b>Sammendrag</b>	<b>ii</b>
<b>Innhold</b>	<b>iii</b>
<b>1.0. Innledning</b>	<b>1</b>
1.1. Bakgrunn for valg av oppgavens tema	1
1.1.1. Utdanningspolitisk begrunnelse for valg av tema	2
1.1.2. Personlig begrunnelse for valg av temaet	4
1.2. Oppgavens kontekst og problemstilling	4
1.2.1. Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.3. Oppgavens struktur, avgrensing, begreper og definisjoner	6
1.3.1. Oppgavens struktur	6
1.3.2. Avgrensing av oppgaven	7
1.3.3. Begreper og definisjoner	7
<b>2.0. Teoretisk perspektiv på kompetanseutvikling av lærere innenfor accountability-systemet</b>	<b>9</b>
2.1. Kontekstuell innramming av rektors arbeid med kompetanseutvikling	9
2.1.1. New Public Management	9
2.1.2. Resultatmål og accountability	10
2.1.3. Om resultatmålinger og rapporteringssystem i Oslo-skolen	12
2.1.4. Effektive skoler og skoleutvikling	14
2.2. Kompetanseutvikling av lærere	15
2.2.1. Faktorer som har betydning for at lærernes læring skal føre til bedre elevresultater	15
2.2.2. Sammenhengen mellom rektors engasjement i lærernes kompetanseutvikling og elevenes resultater	17
2.2.3. Promoting and Participating in Teacher Learning and development	19
2.2.4. Kompetansedeling i det pedagogiske personalet	19
2.2.5. Sammendrag av kapittelet	20

<b>3.0. Metodisk tilnærming</b>	<b>22</b>
3.1. Om kvalitativ metode og stadier i forskningen	22
3.2. Tematisering	23
3.3. Planlegging	24
3.3.1. Utarbeidelse av skriv og godkjenning av prosjektet	24
3.3.2. Informanter	24
3.4. Intervju	25
3.4.1. Intervjuguide og prøveintervju	25
3.4.2. Gjennomføring av intervju	27
3.5. Transkribering	28
3.6. Analyse - fra transkribering til presentasjon av data	29
3.7. Verifisering – validitet og overførbarhet	31
3.7.1. Validitet	31
3.7.2. Overførbarhet	31
3.8. Etisk vurdering	32
<b>4. 0. Presentasjon av data</b>	<b>33</b>
4.1. Rektorenes opplevelse av ansvaret for lærernes profesjonelle kompetanseutvikling	33
4.1.1. ”Vi måles på alt!” Forventninger og krav fra lokale og sentrale skolemyndigheter	33
4.1.2. ”Krysspress”, ”dilemma”, ”påvirkningsmulighet”	34
4.1.4. Oppsummering	35
4.2. Ansvarsplikt i forhold til lærerne	36
4.2.1. ”Oppfølgingskultur” og ”tidspress”	36
4.2.2. ”Kompetente lærere”, ”strategisk plan som grunnlag for prioriteringer”	36
4.2.3. ”Frivillig eller obligatorisk?”	37
4.2.4. ”Egne krefter, det er bra det!”, ”distribuert ledelse”, ”relasjoner”	38
4.2.5. Oppsummering	39

4.3. Rektors erfaring med kompetanseutvikling og kunnskapsdeling mellom skolens lærere _____	39
4.3.1. ”Kollektiv utvikling”, ”meningsfull kompetanseutvikling”, ”rektors deltakelse” _____	39
4.3.2. ”Oppfølgingskultur” og ”gode relasjoner” _____	40
4.3.3. ”Spredning av kompetanse”, ”delingskultur”, ”anerkjennelse” _____	41
4.3.4. ”Bedre praksis” ”resultatforbedring” _____	42
4.3.5. Oppsummering _____	43
4.4. Oppsummering av innsamlet datamateriale _____	43
<b>5. 0. Analyse og drøftinger _____</b>	<b>44</b>
5.1. Rektorenes opplevelse av ansvaret for lærernes profesjonelle kompetanseutvikling _ _____	45
5.1.1. Rektors opplevelse av dilemmaer, krysspress og påvirkningsmuligheter innenfor accountability-systemet . _____	45
5.1.2. Skolens målorientering og konsekvenser for ledelse _____	46
5.2. Rektors erfaring med utvelgelse av lærere til videreutdanning/ etterutdanning og oppfølging av de som får slik utdanning _____	47
5.2.1. Oppfølgingskultur - Rektors prioritering av læring og utvikling _____	47
5.2.2. ”Distribuert ledelse” _____	48
5.3. Rektors erfaring med kompetanseutvikling og kunnskapsdeling mellom skolens lærere _____	49
5.3.1. Kollektiv utvikling - Rektors tilrettelegging for meningsfylt og praksisnær kompetanseutvikling. Rektors deltakelse. _____	49
5.3.2. Rektors arbeid med delingskultur - gode relasjoner og anerkjennelse _____	52
<b>6. 0. Avslutning _____</b>	<b>54</b>
6.1. Oppsummering _____	54
6.2. Veien videre _____	54
<b>Litteraturliste _____</b>	<b>56</b>
Vedlegg 1 – Intervjuguide _____	I
Vedlegg 2 – Meningsfortetting og kategorisering _____	VI
Vedlegg 3 - Informasjonsskriv til informanter _____	XVII

## 1.0. Innledning

*Min far gikk på en bygdeskole ikke langt fra Oslo. Det var en "frøken" i småskolen og en skolelærer for de eldste. Læreren var en kløpper i matematikk og vel bevandret i religionsfaget. Hans verden bestod av Norge, "Jødeland" og Nord-Amerika, skjønt engelsk kunne han ikke. Hørselen var heller dårlig, så den som ble hørt i leksen kunne bare mumle i vei hvis det var noe han ikke kunne. Karakteren ble uansett i samsvar med elevens plass på den sosiale rangstigen i bygda. Det var likevel ingen med overordnet myndighet som stilte spørsmål ved lærerens kunnskaper eller forventet at han skulle forbedre sin kompetanse. Lærerens autoritet var ustridbar.*

### 1.1. Bakgrunn for valg av oppgavens tema

"Man lærer så lenge har man har elever" har ofte vært læreres variant av et velkjent ordtak. Om elevene virker interesserte og følger med og hvordan de løser oppgaver og svarer på prøver har for mange lærere vært den viktigste tilbakemeldingen på undervisningen og har dannet grunnlag for at læreren, hvis han selv ønsket å prioritere det, sørget for å utvikle sin kompetanse (Hagen og Nyen 2009a:162; Helstad 2011: 245).

Tradisjonen etter Bård Skolemester, en *mester* i sitt eget klasserom, har sittet lenge i. Rektor har til vanlig blandet seg lite inn i den enkelte lærers undervisning. Det har vært en stilltiende avtale mellom rektor og skolens lærere om at rektor tar seg av det administrative, mens læreren i klasserommet har hatt tilnærmet autonomi (Møller 1996:17; Berg i Valle 2006:92). Denne tradisjonen er i ferd med å bli brutt. Skoleledernes ansvar for skolens pedagogiske utvikling understrekes i politiske styringsdokumenter, som stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring*. Rektor skal tydelig og kraftfullt lede skolen i arbeidet med å ivareta skolens utvikling og læring og bli en lærende organisasjon. Hun må være "oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevenes resultater for øyet" (KD 2010:13). Både rektorer og lærere gir uttrykk for at de ønsker at det skal satses mer på pedagogisk ledelse (Federici 2011). Kompetanseutvikling av det pedagogiske personalet vil være en sentral og viktig del av skolens utviklingsarbeid.

### 1.1.1. Utdanningspolitisk begrunnelse for valg av tema

I lovverket henvises det til arbeidsgivers/skoleeiers ansvar for at arbeidstakeren/læreren får nødvendig kompetanseutvikling (se arbeidsmiljøloven § 4-2 og opplæringslova § 10-8). Kompetanseutvikling spiller en sentral rolle i skolenes pedagogiske utviklingsarbeid, og nasjonale styringsdokumenter uttrykker store forventningene til rektor som leder for arbeidet med å gjøre skolen til en lærende organisasjon. Skolelederen beskrives som proaktiv og stimulerende, en som holder seg orientert om utviklingsarbeid og trekker med seg hele personalet i dette arbeidet. I stortingsmeldingen *Tid til læring* forventes det at rektor sørger for at skolen får kunnskap om, og erfaring med, nye undervisningsmetoder med det siktemålet å forbedre elevenes læring og resultater (KD 2010).

I den statlige strategiplanen for videreutdanning av lærere "Kompetanse for kvalitet" kan man lese at formålet med strategien er å

[...] styrke elevenes læring og motivasjon i grunnopplæringen ved å øke lærernes faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse gjennom målrettet og landsdekkende gjennomføring av videreutdanning. Strategien skal bidra til å øke læreryrkets status og styrke tilliten til skolens kvalitet" (KD 2009:3).

Det sies at kompetanseutvikling skal skje, men utover faktaopplysninger om de økonomiske forutsetningene, sies det lite i planen om rammebetingelsene og forutsetningene skolelederne har for å følge opp ansvaret for kompetanseutviklingen.

Oppsummeringen av de norske resultatene av *Teaching and Learning International Survey 2008* (heretter TALIS 2008)<sup>1</sup> viser at norsk grunnskole er preget av dårlig oppfølgingskultur. Skoleledere gir i liten grad tilbakemelding til lærerne på hvordan de utfører arbeidet, både når det gjelder godt - og når det gjelder slett - utført arbeid. Lærerne ønsker bedre oppfølging av arbeidet de gjør, og de uttrykker behov for å få mer kompetanse. Det er få insentiver for lærere som arbeider godt. Og på den annen side, hvis en lærer mangler fagkunnskap eller gjennomfører undervisningen på en lite tilfredsstillende måte, får det lite konsekvens for læreren, og skoleledelsen ser i liten grad ut til å bidra til rette opp dette gjennom å utvikle lærernes kompetanse. Å forbedre sin

---

<sup>1</sup> Teaching and Learning International Survey 2008 er en OECD-rapport om utdanningsforhold i medlemslandene som utarbeides hvert annet år.



kompetanse har i stor grad blitt oppfattet som den enkelte lærers individuelle ansvar og sjelden som en del av organisasjonens kollektive læring (Carlsten et. al 2009).

Strategien ”Kompetanse for utvikling” var i første rekke begrunnet ut fra behov for etterutdanning i forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet, og betydelige midler, hele 1.4 milliarder, ble brukt til kompetanseutvikling i perioden 2004-2009 (Hagen og Nyen 2009a:149). I kommentarene til evalueringen skriver utdanningsdirektoratet (2009) på sin hjemmeside at det var svært ulikt hvordan kommunene satset på kompetanseutvikling for lærerne. Det var generelt ”mindre vekt på videreutdanning og mer vekt på uformelle læringsprosesser og læring gjennom andre aktiviteter. Videreutdanning initieres i stor grad av den enkelte lærer selv og gjennomføres på toppen av full stilling ” (op.cit.). Derfor ble det gjort justeringer for den nye strategiperioden for 2009-2012, ”Kompetanse for kvalitet”. Endringene går i det vesentligste ut på å øremerke statlige midler til videreutdanning, slik at lærerne kunne få lønnskompensasjon for redusert stilling i studietiden, og det er forutsatt at kommunene gjør det samme (Hagen og Nyen 2009a: 163). Finansieringen av utdanningen ble endret fra 2012 med den hensikt å gjøre tilbudet rimeligere for kommunene, mens lærerne selv må dekke noe mer.

Etter at stortingsmeldingen *Om organisering og styring utdanningssektoren* kom i 1991, ble målstyring hovedstyringsprinsipp innenfor skolesektoren (Karlsen 2006: 39). Det ble lagt stor vekt på ulike målinger som skulle si noe om kvaliteten på det tilbudet kommunen tilbyr brukerne sine. Målingene ble innført både fra statlig nivå og dessuten, som i Oslo, initiert av skoleeier selv. Resultatene blir offentliggjort både gjennom utdanningsdirektoratets nettportal, ”Skoleporten”, gjennom ”Kvalitetsportalen for Oslo-skolen” og i pressen. Rektorene blir stilt til ansvar for skolens resultater, og målingene fører til stort fokus på kvalitet og kompetanseutvikling (Lillejord 2011:287).

Utdanningsledelsen i Oslo kommune har forventninger om at elevresultatene danner grunnlaget for hvilke utviklingstiltak den enkelte rektor iverksetter på sin skole, noe som igjen har betydning for hvilke kompetanseområder det skal satses på (Colbjørnsen 2011:110-111).

### 1.1.2. Personlig begrunnelse for valg av tema

Oppsummeringen av de norske resultatene i TALIS 2008 viser at norske lærere opplever mangel på tilbakemelding fra skolens ledelse og at de har dårlig mulighet til profesjonell kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Dette er en beskrivelse jeg kunne kjenne meg igjen i. Jeg har arbeidet på seks små og store grunnskoler rundt i Norge og har hatt hele ni ulike rektorer. Bortsett fra på én skole kan jeg ikke huske at jeg har fått noen systematisk og konkret tilbakemelding fra skolens ledelse på utført arbeid. Rektorene var aldri i klasserommet for å observere undervisningen, ikke før den dagen jeg ba om å få sluttattest, og ordlyden i uttalelsene var gjerne svært generelle. Jeg har opplevd å få mulighet til å ta kompetansehevende kurs, men tilbudene har ofte vært temmelig tilfeldige. Det var i liten grad systemer på skolene for å kartlegge skolens kompetansebehov, ei heller rutiner eller strategier for at den kompetansen som enkeltlærere tilegnet seg gjennom kurs eller videreutdanning, ble en del av kollektiv læring i personalet.

To tidligere kollegaer tok videreutdanning i matematikk som del av kompetanseutviklingsstrategien ”Kompetanse for utvikling”. Det meste av studiet foregikk i fritiden. De utviklet et undervisningsopplegg med konkretiseringsmaterieell som en del av eksamen og fikk god tilbakemelding fra høgskolen. Men tilbake på skolen var det liten interesse fra ledelsen for hva de holdt på med. Det virket som at rektor hadde glemt at de gikk på studiet, og de fikk svært knapp tid da de ønsket å presentere opplegget for kollegaene.

Jeg kunne sikkert ha funnet flere eksempler på hva som *ikke* fungerer rundt om på skolene når det gjelder rektors oppfølging av lærernes kompetanseutvikling. Men for å lære, og for å arbeide med noe som kan inspirere meg i mitt fremtidige arbeid som skoleleder, ønsker jeg i denne oppgaven å finne ut mer om hva rektorer som lykkes tenker og gjør når de arbeider med kompetanseutvikling i det pedagogiske personalet.

## 1.2. Oppgavens kontekst og problemstilling

Når elevenes resultater viser seg ikke å være som ønsket eller forventet, nevnes svært ofte økt kompetanse for lærerne som et hovedtiltak. Med New Public Management og accountability<sup>2</sup> som bakteppe og i tråd med forskningstradisjonen ”school effectiveness”

---

<sup>2</sup> Ettersom det har vist seg vanskelig å finne ett godt, norsk ord for dette (jf. Langfeldt 2008:18) velger jeg å bruke dette uttrykket, uten anførselstegn.

ønsker jeg å finne ut mer om hvordan rektorer på anerkjente grunnskoler i Oslo arbeider med lærernes profesjonelle kompetanseutvikling. Jeg valgte å intervjuer rektorer fra grunnskolen, ettersom det er det skoleslaget jeg selv arbeider i, og jeg ville at disse skulle lede skoler som hadde oppnådd forbedringer av elevresultater innenfor områder der de hadde satset på kompetanseutvikling for lærerne.

### 1.2.1. Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studien bygger jeg på intervjuer med tre rektorer som forteller om sine erfaringer fra arbeidet med kompetanseutvikling av lærerne. Gjennom analyse av intervjuene vil jeg vise hvordan satsingen på kompetanseutvikling vurderes av rektorer i grunnskolen i Oslo, hvordan de opplever det ansvaret de har for å følge opp dette arbeidet og hvilke erfaringer de generelt har med arbeidet med lærernes profesjonelle læring. Disse erfaringene vil jeg så drøfte ut fra den konteksten rektorer i grunnskolen i Oslo arbeider i og på bakgrunn av teorier om hva internasjonal forskning sier om hva som er effektivt, som fører til gode elevresultater, når lærerne skal lære.

Problemstillingen jeg arbeider ut i fra i studien om dette temaet er:

*Hvorledes erfarer rektorer i grunnskolen i Oslo arbeidet med profesjonell kompetanseutvikling for lærerne som utviklingstiltak for å oppnå bedre elevresultater?*

For å søke å gi svar på problemstillingen har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

*1) Hvordan opplever rektorer i grunnskolen ansvaret for lærernes profesjonelle kompetanseutvikling?*

Her ønsker jeg å finne ut hvordan dette ansvaret oppleves innenfor et resultatorientert styringsregime, om hvordan ansvaret for å utvikle lærernes kompetanse knyttes opp mot elevenes resultater på ulike målinger, og hvordan dette påvirker skolens målstruktur.

*2) Hvordan prioriterer rektorer når de velger ut lærere til videreutdanning og hvilke erfaringer har de med å følge opp de som får slik utdanning?*

I tilknytning til dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å få vite mer om rektorenes praksis, om hvordan de opplever sin egen mulighet til å påvirke beslutningene knyttet til prioriteringer innenfor kompetanseutviklingsarbeidet. I hvilken grad er det sammenheng

mellom resultatmålingene og prioriteringene, og hva rektor gjør for å tilrettelegge for, og følge opp, videreutdanning for at denne skal være effektiv.

*3) Hvilke erfaringer har rektorer med arbeid for spredning av kompetanse og kunnskapsdeling mellom skolens lærere?*

Dette forskningsspørsmålet åpner for at rektor kan formidle sine erfaringer fra arbeidet med kompetansedeling og kollektiv læring og om hvordan hun selv engasjerer seg i selve læringsarbeidet for at kompetanseutviklingen skal føre til bedre praksis.

Gjennom hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene ønsker jeg å få kunnskap om rektorenes synspunkter og erfaringer som grunnlag for en analyse av hvordan rektorene arbeider med lærernes kompetanseutvikling for å oppnå forbedring av elevenes resultater.

### **1.3. Oppgavens struktur, avgrensning, begreper og definisjoner**

#### **1.3.1. Oppgavens struktur**

Denne oppgaven består av i alt seks kapitler og et tillegg med litteraturhenvisninger og vedlegg. Det første kapitlet innleder oppgaven ved å rette søkelyset inn mot endringen av ansvaret for kompetanseutvikling i skolen, fra et individuelt ansvar for læreren selv og til å bli en viktig og sentral lederoppgave for rektor. Annet kapittel går nærmere inn på teori som viser hvilket styringsregime rektor handler innenfor når hun<sup>3</sup> har ansvar for skolens arbeid med kompetanseutvikling. Dessuten vil jeg vise til teori som omhandler faktorer som viser seg å være effektive i arbeidet med kompetanseutvikling med henblikk på å bedre elevenes resultater. I det tredje kapitlet redegjør jeg for den metoden jeg har brukt i denne studien, kvalitativ metode, om hvordan jeg har hentet inn og bearbeidet empirien som oppgaven bygger på. Deretter presenteres empirien i kapittel fire og drøftes i kapittel fem. Det siste kapitlet inneholder en sammenfatning av oppgaven og noen tanker om videre utvikling innenfor arbeidsområdet lærernes profesjonelle kompetanseutvikling.

---

<sup>33</sup> Ettersom jeg har intervjuet tre kvinnelige rektorer, føles det naturlig å omtale rektor som hunkjønn.

### 1.3.2. Avgrensning av oppgaven

Utvikling av lærernes profesjonelle kompetanse er et tema som berører ulike områder innenfor skoleledelse og som kan vekke mange diskusjonsspørsmål.

Kompetanseutvikling er å arbeide med å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I denne oppgaven kommer jeg imidlertid ikke til å drøfte hva som ligger i de ulike kompetansene og i hvilken grad de har betydning for elevresultatene. Jeg vil heller ikke gå inn i en dypere drøfting om hvordan den enkelte kompetanse bør utvikles.

Oppgavens problemstilling avgrenser studien til å gjelde erfaringer med kompetanseutvikling for lærerne som en del av arbeidet med oppfølging av skolens målingsresultater. Likeledes avgrenser forskningsspørsmålene oppgaven til å bygge på empiri om *rektors* erfaringer, så jeg vil i liten grad komme inn på lærernes oppfatning av kompetanseutviklingsarbeidet.

Selv om arbeidet med kompetanseutvikling kan sees som en del av arbeidet med å utvikle skolen til en lærende organisasjon, slik blant andre Senge (2004) beskriver det, vil jeg ikke gå inn på mer omfattende redegjørelse av hva en lærende organisasjon er eller diskusjon av de ulike disiplinene som Senge beskriver, da dette vil bli for omfattende for oppgaven.

Likeledes vil jeg bare i begrenset grad gå inn i diskusjonen om resultatmålinger, da for eksempel drøfting av oppfølging av nasjonale prøver generelt ville kunne utgjøre en hel masteroppgave i seg selv.

### 1.3.3. Begreper og definisjoner

Til tross for at vi i Norge har et enhetlig skolesystem med felles lovverk og forskrifter, er det innenfor det administrative systemet, både på kommune- og skolenivå, mange ulike systemer for organisering og stillingsbetegnelser og ulik bruk av begreper. Jeg velger derfor her å redegjøre for noen slike betegnelser jeg bruker i oppgaven og enkelte sentrale begreper.

*Skoleleder og rektor:* Ledelsen på en grunnskole i Oslo består vanligvis av både rektor, assisterende rektor og inspektør (er) som alle har skolelederfunksjoner. Jeg benytter begrepet ”rektor” i oppgaven fordi rektor har det overordnede ansvaret på skolen og er den

jeg har intervjuet, og også fordi hovedteoriene jeg bygger drøftingene på henviser til ”principal”.

*Plangruppe:* I forbindelse med innføringen av Mønsterplanen 87 (M87) ble det i Oslo opprettet en gruppe på hver skole, kalt ”(mønster)plangruppen”. Den bestod av rektor og representanter for lærerne. Formålet var å diskutere innholdet i planen og sørge for at den ble kjent blant lærerne, samt virke til at skolens undervisning ble tilpasset den nye læreplanen. Ordningen har blitt videreført også etter M87. Plangruppen har spilt en viktig rolle i skolens utviklingsarbeid og kan sees som et ledd i å utvikle distribuert ledelse i personalet (Møller og Presthus 2006:232; Fuglestad 2006:180; Elmore 2000 i Emstad og Postholm 2010:189).

*Profesjonell:* Å være profesjonell betyr at man gjennom organiserte studier har tilegnet seg spesielle kunnskap og ferdigheter som er knyttet til et bestemt yrke. Profesjonelle yrkesutøvere møter stadig ”større krav til ny kunnskap hvis vi skal kunne møte utfordringene på en god måte. Som profesjonelle er vi med andre ord avhengige av å lære gjennom hele vår yrkeskarriere” (Irgens 2006:47).

*Videreutdanning versus etterutdanning:* Betegnelsen ”videreutdanning” brukes om utdanning etter fullført grunntdanning som er kompetansegivende (gir studiepoeng). ”Etterutdanning” betegner kortere kurs som ikke gir formell kompetanse. Imidlertid hender det at både skoleledere og politikere blander sammen uttrykkene. Noe av årsaken kan være at en del etterutdanning nå har fellestrekk med videreutdanning i forhold til omfang og oppgaver, men uten eksamen. Ettersom det i teorigrunnet for denne oppgaven ikke legges vekt på å skille mellom rektors oppfølging av videreutdanning og av etterutdanning, kommer jeg heller ikke til å skille mellom dette i mine drøftinger.

## **2. Teoretisk perspektiv på kompetanseutvikling av lærere innenfor accountability-systemet**

Teorigrunnlaget i denne oppgaven bygger på to hovedområder som innbyrdes henger sammen. For det første vil det være viktig å se på hvilke styringsrammer dette arbeidet foregår innenfor når man skal beskrive rektors ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid. Jeg vil derfor i dette kapitlet innledningsvis redegjøre for styringssystemet i Oslo-skolen og bakgrunnen for dette. Dessuten vil jeg ta for meg skoleledelse som har oppmerksomheten rettet mot målorientering og elevresultater, et ledelsesperspektiv som ofte betegnes som *instructional leadership* (Emstad og Postholm 2010:184).

Deretter vil jeg redegjøre for teori innenfor det andre hovedområdet, som er mer direkte knyttet til sammenhengen mellom rektors arbeid med kompetanseutvikling i det pedagogiske personalet og elevresultater. For å gi et teoretisk grunnlag for drøftingene av rektorenes erfaring med kompetanseutviklingsarbeidet vil jeg vise til tidligere forskning som viser hvilke faktorer som har positiv effekt når man skal drive med utvikling av lærernes kompetanse for å oppnå bedre resultater for elevene (Timperley 2008). Jeg vil også bygge på forskningsteori som viser sammenhengen mellom *hvordan* rektor selv involverer seg i kompetanseutvikling for lærerne og hvilken betydning dette har for elevens resultater (Robinson 2008). Disse teoriene vil i hovedsak danne rammen om problemstillingen.

### **2.1. Kontekstuell innramming av rektors arbeid med kompetanseutvikling**

#### **2.1.1. New Public Management**

Fra slutten av 1980-tallet har norske myndigheters tenkning om styring av offentlig sektor blitt sterkt influert av internasjonale påvirkninger, spesielt New Public Management (heretter NPM). Irgens (2006) kaller NPM en "samlebetegnelse på ideer om hvordan offentlig sektor bør styres" (op.cit.:175). Hovedtanken er at systemer og metoder kjent fra markedsliberalistisk økonomi og privat virksomhet med hensyn til ledelse, kvalitetsutvikling og effektivitet skal kunne overføres til offentlige tjenester som helsevesen og skoler.

Hovedkjennetegn ved NPM er: En tydelig lederrolle som suksessfaktor, øket handlingsrom for hver driftsenhet, øket krav til måloppnåelse og resultat og vektlegging av konkurranse som insentiv ( Roald 2004:18).

En OECD<sup>4</sup>-rapport som kom i 1989 stilte spørsmål ved myndighetenes mulighet til å styre og kontrollere norske utdanningssystemer når det ble flere lokale planer og makt og myndighet ble delegert nedover i utdanningshierarkiet. Som et svar på dette kom stortingsmelding nr. 37 (1990-1991) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*, som førte til at målstyring ble innført som styringsregime i kommunene. Dette systemet innebærer at et tydelig kontroll- og rapporteringssystem innenfor en hierarkisk modell.

### 2.1.2. Resultatmål og accountability

For norsk grunnskole betydde målstyringsprinsippet blant annet innføring av kommunale, nasjonale og internasjonale tester. Nasjonale skolemyndigheter setter de nasjonale standardene, som kompetansemål i Kunnskapsløftet (KL06). Skoleeiere har gjennom opplæringslova fått mandat og ansvar for kvaliteten i opplæringen og tilfredsstillende kvalitetsvurderingssystemer. (Se opplæringslova § 10 -8 og § 13-3c). Skolene blir sett som egne resultatenheter, og skolelederen har mandat og ansvar for å følge opp nasjonale og lokale skolemyndigheters målsettinger og ansvar for å sørge for at lærerne i sin tur har den nødvendige kompetansen til å følge opp sine ansvarsområder (Colbjørnsen 2011:108-111).

Skoleledere og lærere har nok til all tid følt ansvar for at elevene skal lære, men kravene til ansvarsplikt blir tydeliggjort på en ny måte. ”I mye sterkere grad vektlegger man nå elevresultater som mål på hvordan de voksne og skolesystemet fungerer, skolen omtales som enheten som skal ansvarliggjøres, og ansvaret personifiseres til skolens øverste leder” (Møller og Fuglestad 2006:14).

Det nye styringsregimet stiller altså nye krav til rektor blant annet ved at skolelederen har fått tydelig resultatansvar. Denne ansvarsplikten, eller accountability, innebærer et vesentlig kontrollaspekt. Flere har forsøkt å finne ett godt, norsk uttrykk for dette, men det har vist seg vanskelig. Langfeldt (2008) skriver: ”Accountability på norsk kan forstås som

---

<sup>4</sup> OECD (Organisasjonen for Økonomisk Samarbeid og Utvikling) har siden 1948 arbeidet med å utvikle økonomisk samarbeid mellom de 34 medlemslandene. Utgir årlige tilstandsrapporter om medlemslandenes økonomi og utvikling, herunder også om skole og utdanning.



en treklang bestående av ”helhetsrevisjon”, ”resultatledelse” og ”ansvarsstyring” (op.cit.:19). Denne ansvarsstyringen foregår innenfor et hierarkisk system, og accountability- mekanismene utløses som en rasjonell reaksjon på forventninger og press som leddet over skolen retter mot skolen. ”[...] ansvarsstyringens konstitutive logikk er at leddet over skolen stiller skolen til ansvar overfor visse prosessuelle og resultatorienterte krav som får visse konsekvenser dersom mål og forventninger ikke innfris ”(op.cit.:255). Det forutsettes at alle ledd i systemet har regnskapsplikt og skal rapportere oppover til neste ledd. Tester, som nasjonale prøver, er viktig grunnlag for denne rapporteringen.

Skoleforskere har stilt spørsmål ved om målstyringsprinsippet er forenlig med en skolekultur der det legges vekt på å utvikle relasjoner og prosesser, der det skal være rom for mangfold, og der man tar hensyn til at skolen er kompleks og med motstridende mål og verdier (Tiller 1995; Nordahl 2010; Løfsnes 2008: 293). Skaalvik og Skaalvik (2009) har vært opptatte av hvordan den offentlige og politikerstyrte debatten og skolemyndighetenes signaler om at det er ”resultatene som teller”, dreier skolens målstruktur bort fra det verdisynet som skolen til nå i vesentlig grad har representert, med vekt på samarbeid, prosesser og relasjoner i læringsarbeidet. Inkluderingsideologien som skulle ligge til grunn for Kunnskapsløftet, blir kraftig utfordret (ibid.:37). Prestasjonspress og krav om at skolen skal vise til stadige resultatforbedringer fører til flere enkeltvedtak om spesialundervisning. Elevene som mottar slik undervisning blir ofte tatt ut klassens fellesskap og kan også bli fritatt fra å gjennomføre tester, noe som gjør at de ikke teller med i skolens resultater (Nordahl 2010). Dette sterke fokuset på resultatmålinger gjør at skoleledere kan oppleve å være i et krysspress mellom læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik og Skaalvik 2009:42).

Likeledes kan det stilles spørsmål om testingen fører til innsnevring av hva som sees som viktig å lære, at testene påvirker hva som vektlegges, slik at det blir ”teaching to the test” (Elstad 2008:230). Noe av kritikken mot testing, resultatrapportering og rangering har også dreiet seg om at et slikt styringssystem kan forsterke skillet mellom skoler. Skoler med gode resultater trekker til seg godt utdannede lærere og elever av foreldre som er veldig bevisste på at barna deres skal få god utdanning, noe som igjen får en forsterkende effekt på skolens resultater (Hagen og Nyen 2009a:151).

Til tross for skepsis mot resultatmålinger, blant annet uttrykt i Utdanningsforbundets undersøkelse blant rektorer i grunnskolen om nasjonale prøver<sup>5</sup>, hører det med i vurderingen av dette systemet at måling av elevresultater også har ført til positive prosesser. Forbedringene kommer ikke bare direkte i de fagene som testes; testene har ført til økt fokus på det å lære generelt, noe som igjen har gitt positive ringvirkninger ved at elever har sett at ”det nytter”. Møller (2006) refererer til Jacobsen et. al (2005) når hun beskriver et forskningsprosjekt i USA om praksisen til rektorer ved sju skoler som alle lå i områder som myndighetene definerte som vanskeligstilte, basert på foreldrenes sosioøkonomiske status. Disse rektorene ”valgte å vinkle ”accountability”-systemet positivt i stedet for å se på det som en hindring for utvikling” (op.cit.: 262). De sørget for at skolens dominerende diskurs handlet om hvordan skolen kunne utvikle elevenes ferdigheter i lesing, skriving og matematikk. Men samtidig som rektorene brukte testresultater som grunnlag for å bestemme skolens mål og utviklingsplaner, la rektorene stor vekt på at økt læringstrykk måtte gå hånd i hånd med forbedringer i det fysiske læringsmiljø (bedre undervisningsrom, mindre hærverk/tagging) og i elevenes holdninger (trygghet, mindre vold og ulovlig fravær)( ibid.:262).

### 2.1.3. Om resultatmålinger og rapporteringssystem i Oslo-skolen

Oslo er en av de kommunene i Norge som har vært mest aktive med hensyn til å innføre styringsmekanismer basert på regnskapsplikt for oppnåelse av resultatmål (Colbjørnsen 2011: 115). Skolene blir vurdert på en rekke områder som blir offentliggjort gjennom ”Kvalitetsportalen” for Oslo-skolen: *Resultatkvalitet* beskriver det helhetlige læringsutbyttet for eleven og måles med standardiserte nasjonale og kommunale prøver. *Strukturkvalitet*, beskriver de rammebetingelser og ressurser som er til rådighet og rapporteres i årsmelding og GSI, og *Prosesskvalitet* handler om skolens indre aktiviteter, selve arbeidet med og tilretteleggingen av opplæringen. Dette måles i Elevundersøkelsen og andre brukerundersøkelser.

I Oslo utarbeider hver skole årlig sin strategiske plan som inneholder resultatmål det må redegjøres for i driftsstyret og overfor rektors nærmeste overordnede, områdedirektøren.

---

<sup>5</sup> Undersøkelse gjennomført i des.2011 til jan. 2012 av Respons Analyse på oppdrag av Utdanningsforbundet. Lastet ned på [www.utdanningsforbundet.no](http://www.utdanningsforbundet.no) i mars 2012.

Rektorene har en forpliktende lederkontrakt der det blant annet er understreket ansvaret for skolens resultatmål. ”Målingsresultatene er et av elementene i den styringsdialogen som områdedirektørene har med sine rektorer og som danner utgangspunkt for lederkontrakten” (Andersen 2007).

Nasjonale skolemyndigheter legger vekt på at resultater fra nasjonale prøver skal brukes som en del av oppfølgingen av den enkelte elevs utvikling, og offentlig rangering er ikke i tråd med den nåværende regjeringens politikk. Likevel virker kommunal selvstyring til at Oslo kommune bruker nasjonale prøver og måloppnåelse som styringsverktøy utover det å virke til å forbedre elevenes undervisning og til å gi politikerne et innblikk av status i skolen (Hagesæther 2012). I Oslo-skolen har det vært aktiv bruk av offentlig rangering, fritt skolevalg og resultatlønn til lærere og skoleledere blant annet basert på testresultater. Skolebyråd Ødegaard mener at offentliggjøring av resultater gjør undervisningen bedre og uttaler i Aftenpostens nettutgave 11. mai, 2010: ”Vi tror åpenhet bidrar til bedre læringsresultater”. Hvordan offentliggjøring i seg selv gir bedre resultater sier han ikke noe om, utover at det gjør at foreldrene får bedre informasjon og kan vise interesse for skolen.

Utdanningsdirektøren i Oslo kommune, Søgner, skriver at hensikten med testene er at skolen blir kjent med elevens nivå og utfordringer og bruker dette som grunnlag for å utvikle en god undervisningspraksis: ”Det handler om at skolen har presis og systemisert kunnskap over tid om elevenes styrker og utfordringer, som grunnlag for motiverende og målrettet undervisning” (Søgner 2012). Hun understreker at det er en lederoppgave på alle nivåer å sørge for at elevene ikke utsettes for store kvalitetsforskjeller i undervisningen, og legger til at: ”En forutsetning er at både lærer og leder kjenner resultatene av undervisningen og har en meningsfull dialog, som skaper kontinuerlig forbedring og utvikling av profesjonalitet” (op.cit.) En bemerkning til det Søgner skriver kan imidlertid være at det at hun omtaler dialogen mellom leder og *lærer* (i entall) kan gi inntrykk av at hun ser det slik at det dette skal følges opp av den enkelte lærer, at det er et individuelt ansvar. Jeg vil senere i denne oppgaven vise at dette står i kontrast til det som rektorene i min undersøkelse uttaler når de understreker betydningen av *felleskapet*, det kollektive ansvaret for å bedre resultatene.

#### 2.1.4. Effektive skoler og skoleutvikling

Begrepet ”effektive skoler” er vel innarbeidet i norsk skoleforskning. Det stammer fra det amerikanske uttrykket ”school effectiveness”, som er knyttet til kvalitetsbegrepet, i første rekke til kvalitet som kan måles kvantitativt. Selve ordet ”effektiv” kan vanligvis på norsk ha en litt negativ klang, det kan ofte gi inntrykk av at noe er litt (for) raskt og overfladisk. Men meningen i denne sammenhengen er ”noe som har effekt, som virker”, og begrepet brukes i forhold til om skolen lykkes med sin kjerneoppgave, å sørge for at eleven lærer det de skal i henhold til nasjonale og lokale læreplaner.

Grøterud og Nilsen (2001:131) beskriver hvordan forskertradisjonen ”school-effectiveness” prøver å finne entydige indikatorer som kan måles kvantitativt og som kan si noe om hvor godt en skole kan lykkes i sitt arbeid. De skolene som oppnådde gode resultater på tester ble klassifisert som mest effektive. Selv om det finnes andre mål i skolen enn de som kan måles etter objektive standarder, som for eksempel sosiale mål, blir disse ikke målt, men blir ansett å støtte oppunder den kognitive læringen(ibid.).

Skoleutvikling med sikte på å bli en effektiv skole er sterkt vektlagt i Oslo kommune. En definisjon<sup>6</sup> av begrepet ”skoleutvikling” sier det slik: ”Skoleutvikling er systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og andre relaterte forhold til en eller flere skoler, med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt”(Grøterud og Nilsen 2001:21). Sammenhengen mellom skolens mål og i hvilken grad skolens undervisning er effektiv og bidrar til å nå disse, blir ofte sett på som et tegn på skolens kvalitet, og derfor brukes også begrepet ”kvalitetsutvikling” om skoleutvikling.

Grøterud og Nilsen (2001) viser til Monsen og Tiller (1991) når de sier at sterk kritikk har vært reist av forskere mot et slikt effektivitetssyn på skolen. Det har blitt stilt spørsmål i forhold til å se sammenheng mellom resultater av det som kan måles kvantitativt og skolens kvalitet. Er en skole som kan dokumentere gode faglige resultater det samme som en god skole? De spør også om faktorer som kan måles er de mest sentrale når man skal vurdere skolefremgang, og om det å legge vekt på tiltak som gir gode testresultater eller eksamensresultater, er det samme som å fremme en god skole (ibid.:131).

---

<sup>6</sup> Fra en OECD-rapport kalt ISIP (International School Improvement Project).

## 2.2. Kompetanseutvikling av lærere

Med henvisning til stortingsmelding en *Kultur for læring* som kom i 2004, fremhever Møller og Fuglestad (2006) at å rekruttere godt kompetente lærere er viktig, men å legge til rette for veiledning og kompetanseutvikling for de lærerne som skolen allerede har, er helt ”nødvendig for å møte de nye utfordringene samfunnet gir, og for å utvikle skolen til en lærende organisasjon” (op.cit.:13). Skal skolen lykkes i å bli virkelig god og klare å forbedre elevresultatene, er det viktig at det er skolen selv, lederne i samarbeid med lærerne, som er drivkreftene i kompetanseutviklingen (Mourshed og Barber 2010) <sup>7</sup>.

### 2.2.1. Faktorer som har betydning for at lærernes læring skal føre til bedre elevresultater

John Hattie har gjennom sin ofte refererte forskingsrapport *Visible learning* (2009)<sup>8</sup> vist at elevene blir sterkt påvirket av hva og hvordan læreren underviser. Også forskeren Helen Timperley fra New Zealand har dette som en grunnleggende forståelse når hun i UNESCO-rapporten *Teacher Professional Learning and Development* (2008) sammenfatter resultatene av ”Best Evidence Synthesis Iteration”<sup>9</sup>. I det følgende vil jeg referere til det rapporten til Timperley (2008) oppsummerer om spesielle forhold man må fokusere på, og ta hensyn til, for at kompetanseutvikling for lærerne skal være effektiv og føre til undervisningspraksis som gir bedre resultater.

Timperley og hennes medarbeidere (heretter bare omtalt som “Timperley”) har identifisert 10 hovedprinsipper som har vist seg å være viktige i for å få godt utbytte av arbeidet med kompetanseutvikling: 1) *Focus on valued student outcomes*, 2) *Worthwhile content*, 3) *Integration of knowledge and skills*, 4) *Assessment for professional inquiry*, 5) *Multiple*

---

<sup>7</sup> 20 skolesystemer som har forbedret sine resultater, er utforsket av McKinsey & Company. Denne omfattende undersøkelsen er en oppfølging av rapporten ”How the World’s Best-Performing School Systems Come Out on Top” fra 2007. Målet var å få svar på hvordan skolesystemer kan bevege seg fra å være gode til å bli blant de beste, samt hvilke reforminitiativ som er generelle og hvilke som er avhengig av sammenhengene de inngår i. (regjeringen.no. Lastet ned fra internett 24.01.2012).

<sup>8</sup> John Hattie ga i 2009 ut boka ”Visible Learning” som bygger på 15 års studier av 800 metaanalyser som sier noe om hvilke variabler som har effekt, og lister opp etter effektgraden, ulike tiltak og strategier som har innvirkning på elevens læring. Størst effekt har elevens evne til å vurdere sitt eget arbeid, deretter følger en rekke faktorer som har med læreren og lærerens måte å planlegge og gjennomføre undervisningen på.

<sup>9</sup> Timperley ledet en forskningsgruppe fra universitet i Auckland som analyserte 97 studier av profesjonell utvikling som førte til bedre resultater for elevene.

*opportunities to learn and apply information, 6) Approches responsive to learning processes, 7) Opportunities to process new learning with others, 8) Knowledgeable expertise, 9) Active leadership, 10) Maintaining momentum. (ibid.)*

Timperley (2008) legger vekt på at man i kompetanseutviklingstiltak må ta utgangspunkt i sammenhengen mellom elevresultatene og hvilken undervisningsaktivitet man erfarer at gir gode resultater. Lærerne må arbeide med å lære seg ulike metoder og tilnærminger til lærestoffet og også lære seg å identifisere hvordan elevene lærer. Dette gjøres best gjennom å knytte teoretisk læring av nye kunnskaper tett opp mot praksis. Det å lære seg å identifisere elevens behov og hva læreren trenger av kompetanseutvikling for å møte disse behovene, må danne utgangspunktet for hvilke utviklingstiltak rektor iverksetter.

Kjernes spørsmålet er: "What do we as teachers need to learn to promote the learning of students?" (op.cit.:13).

Rektorer som vil satse på gode kompetanseutviklingsopplegg for sine lærere må gi lærerne mulighet til å utvikle sine ferdigheter i å evaluere sin egen undervisningspraksis for å kunne vurdere og forstå om de endringene de gjør i sin praksis har den ønskete effekten. Dette forutsetter en skolekultur der de møter både tillit og utfordringer. Det er krevende å endre seg og prøve ut noe nytt, selv når slik læring er frivillig. "Little professional learning takes place without challenge. Change however, involves risk; before teachers take on that risk, they need to trust that their honest efforts will be supported, not belittled." (op.cit.:16).

Det er en viktig lederoppgave å arbeide for en skolekultur som preges av en tillit og gode relasjoner, men som samtidig gir lærerne utfordringer. Norske skoleledere har tradisjonelt ikke presset lærere til aktiv deltakelse i utviklingsarbeid. Det har ofte vært frivillig å gjennomføre praksisendringer. Møller (1996) beskriver dilemmaet rektorer kan oppleve mellom krav og støtte når det er lærere som ikke vil innse at de fungerer dårlig i klasserommet: "[...] i slike tilfeller kunne det å stille krav fungere støttende på elevenes læringsprosess. Å velge en strategi som innebærer krav, betyr at det også må få konsekvenser når kravene ikke fylles" (op.cit.:70).

Timperley (2008:16) sier at hun *ikke* anbefaler frivillighet i lærings- og utviklingsprosjekter for lærerne. Det som er avgjørende er at lærerne opplever kompetanseutvikling som en meningsfylt aktivitet, at det fører til at elevene lærer bedre.

Da vil de selv føle at deres innsats er til nytte. Dette er i tråd med hva andre forskere har sagt om at lærere er villige til å anstrenge seg for å lære mer og endre praksisen sin hvis de bare føler at det kan komme elevene deres til gode (Hargreaves 2000:22-23; Grøtrud og Nilsen 2001:179).

Rektor her en nøkkelrolle i arbeidet for kompetanseutvikling og praksisendring gjennom å sørge for at skolen utvikler en visjon for nye muligheter, å lede lærerne i læringsarbeidet og å sørge for at dette organiseres på en måte som gjør det mulig for lærerne å lære i det daglige arbeidet. Rektor må sørge for langsiktighet og kontinuitet i kompetanseutviklingstiltaket og selv være deltakende og stadig utfordrer lærerne til å stille spørsmålet: "Hvor går jeg? Hvordan gjør jeg det, og oppnår jeg forbedringer i undervisningen?" (Timperley 2008: 24).

### 2.2.2. Sammenhengen mellom rektors engasjement i lærernes kompetanseutvikling og elevenes resultater

Betydningen av at rektor selv engasjerer seg og deltar i læreprosessen understrekes også av en annen forsker fra New Zealand, professor Viviane Robinson (2008)<sup>10</sup>. Hun har gjennom sin forskning arbeidet med å identifisere den innvirkning ulike former for skoleledelse har på elevenes sosiale resultater. At analyser om rektors innflytelse på elevresultater spriker<sup>11</sup>, kommenterer Robinson med at det *er ikke* noe entydig svar, "[...] the impact school leaders have on student outcomes is a flawed one, because that answer surely depends on what it is that leaders do." (Robinson 2008:4). Det er dette, å undersøke hvilke ledelsesdimensjoner som virker positivt inn på elevenes resultater, og ikke minst *hvorfor* de får den ønskete effekten, som er interessant. Lærerne kan ikke "adapt descriptions of effective practice to their own context unless they understand the theoretical principles that explain why they work and under what conditions" (op.cit.:4).

---

<sup>10</sup> Robinson har skrevet en forskningsrapport, School Leadership and Students Outcomes: What works and why .(University of Auckland 2008) som en del av det nasjonale "Best Evidence Synthesis Programme". Rapporten bygger på en metaanalyse av 26 studier, opprinnelig publisert mellom 1978 og 2006 fra vesentlig fra land med anglo-amerikanske utdanningssystemer.

<sup>11</sup>Se også Hallinger og Heck (1996)I: Møller og Fuglestad (red.)(2006:33). "Ikke direkte effekt", se Leithwood og Riehl (2003) hos ibid.:34.

Robinson peker på at rektors ledelse må bygge på tre underliggende dimensjoner som fungerer sammen. Den første dimensjonen er at skolelederen utøver *instructional leadership*. Fuglestad (2006:182) viser til Hallinger (2005) når han forklarer dette begrepet:” [...] skuleleiing som tek utgangspunkt i det som er skulen si primæroppgåve – elevane si læring- og alle andre oppgaver vert sett i forhold til denne. Den tidlige bruken av begrepet *instructional leadership* stammer fra 1970-tallet og viste ofte til karismatiske rektorer som ledet snuoperasjoner på dårlig fungerende skoler, evnen til å snu den negative utviklingen ble ofte koblet til deres personlige egenskaper (Emstad og Postholm 2010: 183-187). Hallinger og Murpy (1985) utviklet et annet syn på dette lederperspektivet: Rektor er fremdeles en nøkkelperson i utviklingsarbeidet, og fokus skal fortsatt være på elevenes læringsutbytte, men det *kollektive* aspektet er mye tydeligere (ibid.).

Fuglestad (2006) skriver om at *distribuert ledelse* dreier seg om samhandling, og at dette innebærer mange lederfunksjoner som det ikke er rektor alene som utøver. Eksempler på slike viktige funksjoner som innebærer et kollektivt perspektiv er:” a) utvikling av ein pedagogisk visjon, b) utvikling av ein skulekultur og eit kollegafelleskap prega av tillit, samarbeid og med vekt på gode faglege prestasjonar og c) støtte til lærarane si profesjonelle utvikling – individuelt og kollektivt” (op.cit.:180). Ut i fra et slikt syn arbeider rektorene sammen med lærerne i tråd med det som i litteraturen kalles *distribuert ledelse* eller *shared instructional leadership* (Møller og Presthus 2006:232; Fuglestad 2006:180; Emstad og Postholm 2010:189).

Den andre dimensjonen Robinson (2008) fremhever i sin studie som avgjørende i forhold til å bedre elevresultatene, er i hvilken grad skolelederne var tydelige og holdt fast ved hva som var forventet av standard på undervisningen. De observerte jevnlig undervisningen i klasserommene, og lærerne opplevde at de fikk nyttige tilbakemeldinger på sin undervisning etter slike klasseromsbesøk. Det tredje forholdet forskningen hennes viser at har stor betydning er at skolelederen følger nøye med og sikrer at lærerne systematisk sjekker elevenes fremgang, og at elevresultatene ble brukt til å gi elevene tilbakemeldinger og til å videreutvikle undervisningen (ibid.:12).

I all læring er evnen til selvinnsikt og selvregulering viktig (Hattie 2009). Dette gjelder ikke bare for elever som skal lære, men også for det pedagogiske personalet på skolen. Det å lære seg å forstå hva målet er og hva man trenger å lære, og å identifisere hvor man må



sette inn innsatsen for å få det til, er helt avgjørende. Robinson (2008) uttrykker rektors oppgave i denne sammenhengen slik: "Leaders who understand how to foster self-regulated learning and improvement in students could use that same understanding to foster teacher and organisational learning" (op.cit.:14).

### 2.2.3. Promoting and Participating in Teacher Learning and development

*Promoting and Participating in Teacher Learning and development* var den lederpraksis Robinson (2008) fant at ga markert høyest effektskåre i undersøkelsene med hensyn til elevresultater (ES=0.84). Denne lederdimensjonen handler om at skolelederen selv er *deltakende* i læreprosessen, som leder/formidler, som den som skal lære, eller begge deler. På skoler der rektor opptrer slik er det fokus på læring både i en formell kontekst, som profesjonelle kompetanseutviklingstiltak, og også i mer uformelle diskusjoner i personalet. Rektor blir "involved with their teachers as the 'leading learners' of their school" (op.cit.:15). Rektor blir en rollemodell som viser at "vi trenger alle å utvikle oss". Hun får også et bedre innblikk i hva lærerne trenger å lære, får bedre forståelse for stadiene og tidsperspektivet i lærernes læring og blir mer bevisst på ansvaret sitt for å skaffe ressurser til å drive kompetanseutvikling i personalet (ibid.). I likhet med Timperley (2008), understreker Robinson (2008) betydningen av tett sammenheng mellom teori og praksis for å oppnå "powerful professional learning" og betydningen av at lærerne får mulighet til å delta i et profesjonelt fellesskap som fokuserer på sammenhengen mellom undervisning og elevenes resultater (ibid.:16-17).

### 2.2.4. Kompetansedeling i det pedagogiske personalet

Å få tilført *ny* kompetanse i et personale kan gi en positiv endring og en vitalisering av personalets praksis, men det er også svært viktig å utnytte den kompetansen som allerede finnes i personalet. I følge Møller (2011) tolker skoleledere det handlingsrommet de har i arbeidet med kunnskapsutvikling svært forskjellig, og "mye tyder på at skolene ikke i tilstrekkelig grad makter å nyttegjøre seg og utvikle kompetansen de besitter" (op.cit.:21).

Å være en del av et pedagogisk fellesskap der man reflekter sammen og lærer av hverandre er viktig for å utvikle en lærende skole. Imidlertid er det av avgjørende betydning hvordan slik refleksjon og kompetansedeling ledes for at den skal føre til et ønsket resultat. Østrem (2010: 153) understreker også at en viktig del av det å utvikle seg

profesjonelt er å lære seg å bruke et felles yrkesspråk å diskutere innenfor for å støtte opp om den kollektive utviklingen.

Senge (1990) er opptatt av faktorer som virker til at en organisasjon lærer og utvikler seg. I hans teori om ”De fem disipliner” understreker han den tette sammenhengen mellom den individuelle kompetanseutviklingen, den personlige mestringen, og utvikling av kollektiv kompetanse. Senge skriver at det er den læringen og utviklingen som skjer i hvert enkelt menneske som bidrar til å øke den kollektive kompetansen.

Møller (2007) har også skrevet om balansen mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling, at rektor må legge til rette for både for en kollektiv refleksjon over den praksis som utøves, men også sørge for at hver enkelt lærer får mulighet til ”å tilegne seg både fagkunnskap og gode analytiske begreper som er en hjelp når kvaliteten på lærerarbeidet skal undersøkes og vurderes”(op.cit.: 180-181).

I likhet med Timperley (2008:11) understreker Blossing (2010)<sup>12</sup> nødvendigheten av at kompetanseutvikling henger tett sammen med praksis. Lærerne har nå har bedre mulighet til å utveksle erfaringer og reflektere over egen praksis, men denne kompetanseutviklingen ikke ser ut til å gi særlig *varig* effekt på praksis i klasserommet. Den blir for generell og er ikke nok spisset mot et spesielt undervisningsfokus. Lærerne kunne sjelden beskrive hvordan den nye innsikten hadde ført til ny praksis, ”lärande verkar stanna i lärargruppen” (op.cit.:188). Når skolene arbeider med forbedringsstrategier, sitter lærerne langt fra klasserommet, og uten elever. I ro og fred skal de ”[...] lära känne varandre och vinna nya kunnskaper som de därefter skal tillämpa när de kommer tillbaka til lärande rummen der eleverna finnes”(op.cit.:189). Opp mot denne tradisjonelle måten å organisere kompetanseutviklingsarbeidet på argumenterer Blossing for et situert syn på læring, der mer av arbeidet for å forbedre undervisningen bygger på situasjoner der elevenes læring på skolen skjer, da vanligvis i klasserommet (ibid.:189-190).

### 2.2.5. Sammendrag av kapitlet

Jeg har i dette kapitlet gitt en beskrivelse av det styringsregimet rektorer i Oslo-skolen arbeider innenfor. Systemet bygger på resultatmålinger, resultatkontroll og

---

<sup>12</sup> Ulf Blossing var med på å evaluere ”Kunnskapsløftet – fra ord til handling”.

ansvarliggjøring for resultater, forhold som påvirker skolens målstruktur. Jeg har også redegjort for et lederperspektiv som bygger på rektors ansvar for oppfølging av elevenes resultater innenfor et hierarkisk accountability-system. Videre har jeg vist til teori om betydningen av at lærerne opplever at den teoretiske delen av kompetanseutviklingsarbeidet er tett knyttet opp mot praksis, og vice versa, at det er nødvendig at innlæring av nye metoder bygger på teoretisk forståelse og evidens for at metoden virker. (Timperley 2008). Dessuten viser teoriene til Robinson (2008) hvordan rektors engasjement i arbeidet med utvikling av lærernes kompetanse er av vesentlig betydning for skolens arbeid for å oppnå bedre resultater.

De ulike nivåene innenfor accountability-systemet kan ha ulike forventninger til rektors ledelse av arbeidet med kompetanseutvikling. Som ansvarlig for dette arbeidet kan hun oppleve at det oppstår spenninger og dilemmaer i forhold forventninger, og muligheter til oppfylle disse, innenfor det handlingsrommet rektor opplever å ha. I kapittel 4 vil jeg presentere hvilke erfaringer rektorene i mine undersøkelser har fra ledelse av kompetanseutviklingsarbeidet, hvordan de opplever dette ansvaret, om forventninger og dilemmaer. På bakgrunn av teoriene presentert i dette teorikapittelet vil jeg deretter i kapittel 5 drøfte disse erfaringene innenfor rammen av en modell som viser til forventningene og spenningene mellom de ulike nivåene.

### **3.0. Metodisk tilnærming**

Forhold knyttet til lærernes kompetanse har betydning for flere nivåer i skolesamfunnet; for elevene har det stor betydning hvordan læreren underviser og gir tilbakemelding, og for lærerkollegiet har det betydning i hvilken grad skolen er en lærende organisasjon der kompetanse og erfaringer deles.

I denne oppgaven vil jeg imidlertid ta for meg *skoleledernivået* og sette fokus på rektors erfaringer med arbeidet med lærernes profesjonelle kompetanseutvikling med henblikk på å bedre elevenes resultater; hvordan hun ser på ansvaret for lærernes etter-og videreutdanning, hvilket grunnlag hun prioriteringer ut i fra, hvordan hun følger opp kompetanseutviklingen i praksis og hvilke utfordringer og dilemmaer hun møter i dette arbeidet. For å undersøke dette ønsker jeg benytte meg av en metode der jeg på best mulig måte kan få frem hva rektorer i grunnskolen selv tenker og opplever, i tillegg til å bygge på tidligere forskning om temaet. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for forskningsmetoden jeg har benyttet i arbeidet med oppgaven og begrunne de valg jeg har gjort underveis.

I denne studien er jeg opptatt av å få frem hver av rektorenes egen oppfatning av, og erfaring med, prosessen med kompetanseutvikling for lærerne. Kvalitativ metode er en måte å studere menneskelige prosesser på (Postholm 2010:7). Denne forskningsmetoden kjennetegnes ved at forskeren møter informanten med et åpent sinn og lar henne komme frem med sine egne hverdags erfaringer. Jeg kom således til at kvalitativ metode var en forskningstilnærming som ville egne seg godt for denne studien.

### **3.1. Om kvalitativ metode og stadier i forskningen**

Innenfor kvalitativ metode finnes det ulike tilnærminger: Fenomenologi, etnografi og kausstudie. Denne studien har en fenomenologisk tilnærming fordi jeg er interessert i å ”forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene” (Brinkmann og Kvale 2009:45). Når jeg i denne oppgaven ønsker å finne ut om rektorenes egen opplevelse av ansvaret for kompetanseutviklingsarbeidet, kan man se dette som å utforske deres opplevelse av *fenomenet* ”opplevelse av ansvaret”. Likeledes kan ”erfaringen med oppfølging av kompetanseutvikling” sees som *et fenomen*. Postholm (2010) viser til Creswell (1998) når hun beskriver målet med fenomenologiske studier som å fokusere på det enkelte individet og

”gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider ” (op.cit.:41).

Intervju er den mest brukte formen for datainnsamling i kvalitativ metode (Postholm 2010:43) og har som ”formål å fortolke meningen med sentrale temaer i intervjupersonens livsverden” (Brinkmann og Kvale 2009:47). I arbeidet med oppgaven har jeg vært så heldig å få intervju tre dyktige rektorer på skoler som har oppnådd gode resultater for elevene spesielt innenfor områder der de har arbeidet med å øke lærernes kompetanse. Det har derfor vært til stor hjelp at disse rektorene bidratt til studien ved å dele sine tanker og erfaringer, også gitt meg faktaopplysninger vedrørende arbeidet med kompetanseutvikling av lærere i Oslo kommune. Det siste har vært særlig viktig for meg fordi jeg har vært flere år i permisjon fra stillingen som undervisningsinspektør, og derfor har måttet ha i bakhodet at min forhåndsoppfatning av temaet kunne være preget av dette.

Jeg vil i det følgende redegjøre for det metodiske arbeidet med intervjuundersøkelsen etter en modell i sju stadier utarbeidet av Brinkmann og Kvale (2009:38): 1) tematisering, 2) design/planlegging, 3) gjennomføring av intervju, 4) transkribering, 5) analyse, 6) verifisering .

Det sjuende stadiet er å skrive en *rapport*. Ettersom selve denne masteroppgaven utgjør rapporten, kommer jeg ikke til å beskrive dette stadiet nærmere.

### **3.2. Tematisering**

Da jeg skulle finne tema for masteroppgaven min, hadde de norske resultatene av TALIS 2008 nylig blitt offentliggjort, og jeg så at en del av det som ble presentert der engasjerte meg spesielt. Jeg bestemte meg derfor for at det var manglende oppfølgingskultur, spesielt mangel på systematisk og god oppfølging av lærernes kompetanseutvikling, jeg ville ha som tema for oppgaven. Ettersom dette er et studium i skoleledelse, var det også klart for meg at jeg ville skrive ut fra lederperspektivet. I begynnelsen kretset om tankene om problemstillinger som ville utrede mer om hva som *ikke* fungerer. Jeg kom etter hvert til at denne vinklingen ikke var så interessant. Beskrivelse av manglene kan man allerede finne i TALIS 2008. Og selv om man ikke kan adoptere direkte andre skolelederes strategier og

prioriteringer og de metodene de bruker<sup>13</sup>, så opplever jeg det mer givende å studere erfaringene og tankene til dyktige ledere i anerkjente skoler (Møller 2006) når jeg ville finne ut mer om rektors arbeid med lærernes kompetanseutvikling. Håpet mitt er at jeg det jeg lærer av å arbeide med denne oppgaven kan inspirere og hjelpe meg i mitt fremtidige arbeid som skoleleder.

### 3.3. Planlegging

#### 3.3.1. Utarbeidelse av skriv og godkjenning av prosjektet

Da jeg hadde funnet tema for oppgaven, en foreløpig problemstilling og hvilken metode jeg ville bruke, gikk jeg i gang med å planlegge datainnsamlingen. Jeg ville intervju tre til fem rektorer i grunnskolen i Oslo, og jeg begynte arbeidet med å finne frem til disse. Dessuten utarbeidet jeg et informasjonsskriv om oppgaven slik at deltakerne skulle vite hva de sa ja til og hva de gir seg inn på (Postholm 2009:146). Jeg sendte også en beskrivelse av prosjektet til Personvernombudet, og Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste bekreftet at det var godkjent.

#### 3.3.2. Informanter

I kvalitativ forskning er det hensikten med forskningen som er utgangspunktet for hvem man søker å få som informanter, og *hensiktsmessig utvalg* er et generelt utvalgs-kriterium (Postholm 2010). Å finne gode, representative informanter som har bred kjennskap til temaet, og som ønsker å formidle sine erfaringer og tanker om det, er svært viktig for å få utarbeidet en god studie. Brinkmann og Kvale (2009:175) skriver at gode intervju-personer er motiverte, kunnskapsrike og ærlige.

Ettersom jeg var i en litt spesiell privatsituasjon, bosatt langt fra Norge, var jeg bevisst på at jeg måtte være ute i god tid med å finne rektorer som kunne bli intervjuet innenfor det tidsrommet jeg var i Norge høsten 2011. Men likevel skulle det vise seg at det ikke var lett å finne informanter. Så istedenfor å *velge ut* intervju-personer, ble det mer å prøve å lykkes i å få tak i noen som var hensiktsmessige, som oppfylte spesifikke forhold jeg ønsket hos hver av informantene med henblikk på oppgavens problemstilling:

---

<sup>13</sup> Jf. Robinson i kpt. 2.2.2.

- 1) Rektoren skulle arbeide på grunnskoler som har gode elevresultater.
- 2) Jeg ønsket skoler som ligger i ulike sosioøkonomiske områder i Oslo kommune.
- 3) Jeg skulle intervju rektorer som er kjent for å være opptatt av kompetanseutvikling.

For å få hjelp til å finne rektorer som var opptatt av kompetanseutvikling, henvendte jeg meg til den avdelingen i utdanningsetaten i Oslo som følger opp kommunal og statlig støttet videreutdanning og fikk tilsendt en liste med ni navn på rektorer som hadde hatt lærere på slik kompetanseutvikling. Jeg kryss-sjekket disse opp mot informasjon om skolenes utvikling i elevresultater de siste årene ("Kvalitetsportalen" i Oslo kommune) og sendte forespørsel til tre rektorer som oppfylte mine kriterier. Bare én svarte på første henvendelse, men heldigvis positivt. Og etter en vennlig purring avslo den ene, mens den andre svarte "ja". Jeg hadde da to kvinnelige rektorer. Derfor undersøkte jeg årsmeldingene, særlig på skoler med mannlige rektorer, for å finne noen som hadde skrevet om kompetanseutvikling av lærere som hadde hatt god effekt. Jeg fant en mannlige rektor, men han svarte dessverre ikke på henvendelsen. En skole med kvinnelig rektor som hadde skrevet om kompetanseutvikling i skolens årsmelding, ble kontaktet, og hun svarte heldigvis "ja".

Disse tre rektorene, Anne på Askhaug ungdomsskole, Britt på Bøkeli barneskole og Eva på Eklund skole (1-10.kl.), er erfarne rektorer på anerkjente skoler. De har lang praksis som skoleledere, men Eva har ikke vært rektor på Eklund så lenge. Alle skolene har over 500 elever, og et stort personale med assisterende rektor og undervisningsinspektører i tillegg til rektor. (Av hensyn til anonymisering vil jeg ikke gå inn på en nærmere beskrivelse av skolene).

## **3.4. Intervju**

### **3.4.1. Intervjuguide og prøveintervju**

Postholm (2010) viser til Moustakas (1994) når hun beskriver hovedformålet med fenomenologisk forskning: "å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i en erfaring i en bestemt situasjon i en bestemt kontekst" (op.cit.:43). Fordi erfaringen er noe informanten allerede *har* opplevd, kan den ikke observeres av forskeren, den må formidles

av informanten selv. For å få tak i denne opplevelsen, må forskeren samtale med informanten (ibid.). Vanligvis foregår en slik samtale i form av et intervju.

Som forberedelse til intervjuene utarbeidet jeg forskningsspørsmål og en intervjuguide<sup>14</sup> som bygget på disse ut i fra teori jeg hadde satt meg inn i og min forhåndskjennskap til temaet. Forskningsspørsmålene er ”begrepsmessige og teoretiske spørsmål knyttet til forskningstemaet” (Brinkmann og Kvale 2009:323). Spørsmålene jeg formulert var:

- 1) *Hvordan opplever rektorer i grunnskolen ansvaret for lærernes profesjonelle kompetanseutvikling?*
- 2) *Hvordan prioriterer rektorer når de velger ut lærere til videreutdanning/etterutdanning, og hvilke erfaringer har de med å følge opp de som får slik utdanning?*
- 3) *Hvilke erfaringer har rektorer med å legge til rette for spredning av kompetanse og kunnskapsdeling mellom skolens lærere?*

En intervjuguide er et ”manuskript som strukturerer intervjuforløpet” (Brinkmann og Kvale 2009:143), og i semistrukturert intervju vil det kunne være et oppsett over temaer og spørsmål som intervjueren kan stille i den hensikt å gi intervjuet retning og holde et spor som gir informasjon som kan brukes i studien (ibid.). Det er viktig at intervjueren også er forberedt på stille helt nye eller oppfølgende spørsmål som kan få informanten til å utdype eller avklare svarene (Postholm 2009:166). I mine intervjuer ba jeg informantene utdype svaret sitt ved for eksempel å forklare nærmere hva de mente, eller som med rektor Anne, at jeg ba henne si noe om *hvordan* hun hadde fått det til, da hun fortalte at hun hadde fått til å utvikle en delingskultur på skolen.

Litteraturen sier at man ideelt sett skal gjennomføre et prøveintervju, ”piloting”, før man skal foreta selve forskningsintervjuene. Hensikten er å få tilbakemelding i forhold til spørsmålsformuleringer og å prøve ut intervjusituasjonen bl.a. i forhold til det tekniske utstyret (Johnsen 2006:126). Imidlertid gjorde omstendighetene, at jeg hadde strevd med i det hele tatt å finne informanter og at jeg oppholdt meg i begrenset tid i Norge, at jeg ikke gjennomførte et slikt intervju. Selve det å være i en intervjusituasjon har jeg erfart før, både som informant og fordi jeg har intervjuet ganske mange jobbsøkere. Når det gjelder

---

<sup>14</sup> Se vedlegg nr.1



spørsmålene, sendte jeg intervjuguiden til en venninne som akkurat hadde gjennomført intervjuer i samband med en masteroppgave i spesialpedagogikk og til en medstudent på NTNU. Basert på tilbakemelding fra disse og fra veileder på studiet, gjennomførte jeg det første intervjuet. Dette holdt jeg med Anne, som jeg har studert sammen med for en del år siden. Hun fikk vite at dette var det første forskningsintervjuet jeg gjennomførte, så hun skulle være litt ekstra oppmerksom og gi tilbakemelding for eksempel om uklare spørsmål. Jeg opplevde at hun spurte ”hva mener du med det?” og hadde noen kommentarer ellers også til selve intervjuet. Men det generelle inntrykket jeg fikk var at alle intervjuene gikk bra. Vi holdt tidsskjemaet, det var hyggelig stemning, og jeg opplevde rektorene som veldig imøtekommende og villige til å hjelpe meg med spørsmålene jeg hadde.

### 3.4.2. Gjennomføring av intervju

Jeg var heldig og fikk intervju tre meget dyktige rektorer som viste stor vilje til å samarbeide og hjelpe meg med oppgaven. De fortalte med entusiasme om sine erfaringer med kompetanseutvikling, og de var svært fokusert på å holde seg til tema for oppgaven. Som i Brinkmann og Kvaales (2009) beskrivelse av den ”gode intervjuperson” svarte de presist og ga sammenhengende fortellinger, holdt seg til intervjutemaet og sporet ikke av. Men Brinkmann og Kvale har også et ”men”, og det er at ”slike intervjupersoner kan virke behagelige for intervjueren” (op.cit.:175-176), men man kan gå glipp av verdifull informasjon som kunne ha kommet hvis informanten hadde svart mindre strukturert og ikke så direkte til oppgavespørsmålet (ibid.).

Mine informanter hadde i forhåndsinformasjonen fått vite at jeg skulle bygge oppgaven på teori om sammenhengen mellom rektors arbeid med oppfølging av kompetanseutvikling for lærerne og elevresultater. Rektorene var veldig fokusert på dette i sine svar. Jeg hadde planlagt mine intervjuer som *semistrukturerte livsverdensintervjuer* (Brinkmann og Kvale 2009). Det vil si ”en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet” (op.cit.:325). Jeg prøvde å stille noen ganske åpne spørsmål og avsluttet også hvert intervju med å spørre om det var noe mer informantene ønsket å fortelle eller kommentere. Likevel merket jeg, særlig når jeg lyttet til opptakene i ettertid, at intervjuformen noen ganger virker mer strukturert enn et semistrukturert intervju skulle tilsi. Jeg fikk mange interessante synspunkter og innblikk i erfaringene

rektorene hadde i forhold til dette temaet, men hvis jeg ikke hadde gitt såpass spesifisert forhåndsinformasjon, hadde jeg kanskje fått svar som hadde gitt et bredere perspektiv på hvordan rektorene oppfattet sitt arbeid med kompetanseutvikling for lærerne.

Å undersøke et forhold, finne svar på en problemstilling, ved hjelp av et intervju er noe mer enn bare å hente inn data. Brinkmann og Kvale (2009:200) skriver at intervjuuttalelsene blir ”forfattet i fellesskap med intervjupersonen”. Dette så jeg tydelig etter hvert som jeg gjennomførte andre og tredje intervju. Selv om spørsmålene i utgangspunkt var de samme, og rektorene var valgt ut fordi de hadde noen spesifikke, felles kjennetegn og mye av innholdet de formidlet hadde samme budskap, utviklet selve intervjuene seg ganske forskjellig.

Et annet forhold vedrørende intervjusituasjonen jeg vil berøre her, er forholdet mellom informant og intervjuer. I metodelitteraturen beskrives ofte intervjueren som ”eksperten”, den som har innblikk i teoriområdet, som kan mye om både temaet og selve studieformen, og som også styrer over hvordan dataene skal gjengis. Den som blir intervjuet blir sett som en som er ”ekspert” på sin egen livsverden, men kan være underlegen i selve intervjusituasjonen, slik at intervjueren må trå varsomt og ikke krenke informanten (Brinkmann og Kvale 2009:51). Å gjennomføre intervjuet i en hyggelig og tillitsfull atmosfære (Thagaard 2003:98) er uansett naturlig for meg. Men i denne intervjusituasjonen opplevde jeg at det er informantene som er ekspertene, også på teoriområdet. De er langt mer erfarne enn meg, en rektor har selv tatt master i skoleledelse, og de har alle et godt renommé som skoleledere. Jeg merket at jeg hadde et slags behov for å vise at ”jeg kan noe om dette”, og derfor måtte jeg være ekstra oppmerksom på at jeg ikke skulle begynne å kommentere og diskutere, men holde fast ved intervjuerrollen.

### **3.5. Transkribering**

De tre intervjuene jeg gjennomførte varte omtrent en time hver og ble tatt opp på en elektronisk taleopptaker. Den neste oppgaven var å transkribere disse intervjuene. Å transkribere vil si ”å skrive, i betydningen å omskrive” (Bourdieu et.al. 1999 i Brinkmann og Kvale 2009:120). I arbeidet med å overføre det talte språk til skrift møter man mange utfordringer. En er å klare å gjengi det som blir sagt så riktig som mulig, en annen er at informanten alltid vil gi et supplement til budskapet sitt gjennom kroppsspråk, trykk på

enkelte ord, små sukk og pauser og nøling, som det kan være vanskelig å gjengi. Selv om jeg valgte å bruke enkelte tegn<sup>15</sup> for å vise pause eller brudd i tankerekker og resonnementer og kursiv for å markere ord som hadde fått ekstra betoning, er det ikke mulig å unngå en viss omskriving, og til dels fortolking, når man skal transkribere en tekst. Et annet spørsmål jeg måtte ta stilling til, var at den ene informanten snakket dialekt. Å gjengi en dialekt man ikke selv er så kjent med er ikke lett. Og ettersom informanten ikke snakket denne konsekvent, den brøt i gjennom innimellom, valgte jeg å gjengi alt på normalisert bokmål. Alle informantene fikk utskrift av transkriberingen av sitt intervju og fikk anledning til å rette opp misforståelser og stryke det de eventuelt ikke ville at skulle være med, og jeg rettet opp i forhold til de (få) innspillene jeg fikk i tilbakemeldingene. Men generelt var det nok uvant for rektorene å se sine egne uttalelser gjengitt med pauser, avbrudd osv., og det ble uttrykt et ønske om at uttalelsene ikke skulle gjengis i en så muntlig form, noe jeg også etterkom da jeg arbeidet med meningsfortettingen.

### **3.6. Analyse - fra transkribering til presentasjon av data**

Neste steg i arbeidet med intervjuene var å velge analysemodell. Det finnes mange ulike former for intervjuanalyse, noen har fokus på mening, noen på språk og noen er mer generelle analyser (Brinkmann og Kvale 2009:205). Å finne en god modell for dette er avgjørende for å få et godt grunnlag for selve drøftingen, meningsfortolkingen, av oppgaven. For meg var det naturlig å bruke en analyseform som dreier seg om *meningen* i intervjuteksten ettersom det var innholdet i det de fortalte, erfaringene og opplevelsene, jeg var interessert i.

Analysen av kvalitativt datamaterialet er en ”fortløpende prosess” (Thagaard 2003:109), og det første stadiet i analyseprosessen er å fullføre den analytiske gjennomgangen av materialet som begynte under transkriberingen og lage en sammenfatning av de viktigste tendensene i materialet. Jeg så at det kunne være nyttig å meningsfortette de delene av tekstene som jeg ville sitere eller henvise til i oppgaven. Meningsfortetting vil si å forkorte intervjupersonens utsagn til kortere formuleringer, men likevel i tråd med intervjupersonens forståelse og språk (Brinkmann og Kvale 2009:324). For å finne hvilke

---

I sitater som er gjengitt i selve oppgaven betyr[...] at noe av teksten er utelatt, for eksempel fordi det er gjentakelse av ord eller et resonnement som ikke fullføres. Ord skrevet i kursiv betyr at informanten (i noen tilfeller intervjueren) understreker/legger ekstra trykk på et ord.

utsagn jeg ville meningsfortette, valgte jeg i første omgang å sortere uttalelsene i intervjuene i forhold til hvilke forskningsspørsmål de hørte inn under, og se på disse som hovedkategorier. Ettersom jeg kjente tekstene godt etter å ha hørt dem om og om igjen da jeg transkriberte dem, sorterte jeg uttalelsene i første omgang bare ved å benytte markeringstusjer i ulike farger, en for hvert forskningsspørsmål. Jeg fant så frem til uttalelser som jeg anså sentrale og representative i forhold til problemstillingen. Jeg meningsfortettet disse og sorterte dem kategorier der hvert forskningsspørsmål utgjør en hovedkategori og førte dem så inn i et skjema<sup>16</sup>.

Analysen av de utvalgte tekstene ble gjort med utgangspunkt i ”grounded theory” – metoden, slik den er fremstilt hos Postholm (2009: 87). Den meningsfortettede teksten blir relatert til ulike kategorier og kodet i tre faser: Åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Den første fasen ble å lete etter kjernebegreper i rektorenes uttalelser. Hva var det egentlig de sa at var viktig for dem? Var det noen fellestrekk? Jeg sammenholdt også rektorenes erfaringer med det teoristoffet jeg hadde lest om temaet. Jeg tilføyde stikkord for erfaringer og opplevelser som var typiske eller felles og som jeg også så at kunne henge sammen med teoriene jeg ville bygge studien på, enten fordi de bekreftet en teori - eller fordi de *ikke* stemte helt med det jeg hadde lest. Disse stikkordene ble så relatert til subkategorier under hovedkategoriene i skjemaet (aksial koding). Disse underkategoriene fikk da overskrifter som kunne spores tilbake til teoristoffet eller til uttalelser fra informantene (ibid.: 88-89, 96). Det er ikke tette grenser mellom kategoriene, og noen subkategorier, ”oppfølgingskultur”, ”relasjoner” og ”rektors deltakelse”, kommer for eksempel igjen under flere hovedkategorier.

Før jeg skulle begynne med selve drøftingsdelen av analysen, så jeg igjen etter et sammenfattet uttrykk som kunne si noe om hva som var kjernen i studien og som det var viktig å få frem i analysen, såkalt selektiv koding (ibid.:90), og jeg så det også nyttig å finne en modell som jeg kunne bygge drøftingen rundt. Selv om mine informanter fremstår som rektorer som ”lykkes”, opplever de å måtte forholde seg til interessemotsetninger, spenninger mellom de ulike nivåene i utdanningssystemet, motstridende forventninger og krysspress i arbeidet med kompetanseutvikling av det pedagogiske personalet. Jeg valgte

---

<sup>16</sup> Se vedlegg nr.2

derfor å strukturere drøftingsdelen av analysen i forhold til en modell som viste til disse spenningene og motsetningene. Men jeg ønsket også å formidle noe om det positive de har erfart og hva som kan være årsak til at de ser ut til å takle dette krysspresset og lykkes i arbeidet med kompetanseutvikling av lærerne.

### **3.7. Verifisering – validitet og overførbarhet**

#### **3.7.1. Validitet**

I denne studien har jeg forsøkt å gjengi og analysere andre menneskers erfaringer, tanker og meninger. I et slikt skrivarbeid er det viktig å ha et kritisk blikk på sitt eget arbeid. Utgangspunktet mitt har vært å gjøre dette på en måte som er troverdig, og min fremste rettesnor under skrivarbeidet har vært ”kjenner rektorene jeg har intervjuet seg igjen i det jeg gjengir, har jeg forstått dem riktig?” (Postholm 2009: 132-133). I analyse- og tolkningsdelen har det vært viktig å se til at de utdragene jeg har valgt å legge vekt på har vært representative for det som faktisk ble ytret. Dernest har det vært viktig å sikre at de svarene jeg har tolket henger sammen med det jeg har etterspurt, ”undersøker metoden det dens intensjoner er å undersøke”? (Postholm 2010:170). Til slutt har jeg søkt å kvalitetssikre studien i forhold til tidligere forskning og i forhold til at de funnene jeg beskriver faktisk gir en mening. Kan jeg selv og eventuelt andre lære noe av det jeg har funnet? Langfeldt (2008) viser til Guba og Lincoln (2005) som stiller validitetsspørsmålet: ”Are these findings sufficiently authentic that I may trust myself acting on their implications? ”. At jeg som forsker selv tror på det jeg har gjort, er ikke tilstrekkelig, sier Langfeldt (2008). Intervjuobjektens stemme må også bli hørt, og deres røst må ”formidles på en måte som fremmer deres interesser” (op.cit.:315).

#### **3.7.2. Overførbarhet**

Min studie er liten, med bare tre informanter. Disse ble også valgt ut fra spesielle kriterier, de er rektorer som har lyktes. Slik sett kan de ikke sies å representere andre enn seg selv. Så selv om de formidler en del av de samme erfaringene, kan man ikke på et så lite grunnlag si noe generelt om hva rektorer som lykkes i å forbedre elevresultater gjennom kompetanseutvikling tenker eller gjør eller si at om bare en rektor gjør det disse rektorene gjør, vil hun også lykkes. Likevel kan man ved å sammenholde deres erfaringer med hva

tidligere forskning viser om dette, si noe om i hvilken retning det kan være effektivt at rektor leder skolens kompetanseutviklingsarbeid. En slik forståelse av parallelle erfaringer i materialet, der forskeren skaper gjenkjennelige beskrivelser som kan betraktes som representative, betegnes som *naturlig generalisering* (Postholm 2010:51).

### 3.8. Etisk vurdering

Det er viktig at forskeren tar vare på den etiske dimensjonen gjennom hele forskningsforløpet (Postholm 2010:145-151). Informantene skal få god informasjon om hensikten med forskningen, hvordan den er tenkt gjennomført og hva som skal skje med materialet som samles inn. Dessuten skal de informeres om at de har rett til å trekke seg som informant når som helst og at deres bidrag skal anonymiseres (ibid.). Kopier av dette informasjonsskrivet, samt skrivet om erklæring om informert samtykke som rektorene skulle undertegne, ble også sendt inn til Personvernombudet i forbindelse med godkjenning av metoden for innsamling og oppbevaring av data fra undersøkelsen. I selve intervjuet innledet jeg med å gjenta informasjonen, og alle rektorene skrev under på at de hadde mottatt denne og at de ga sitt samtykke til å delta.

Da intervjuene hadde blitt transkribert, fikk hver av informantene tilsendt utskrift av sitt intervju til godkjenning, og alle ble godkjent. Men jeg fikk tilbakemelding om at det var uvant, og til dels uheldig, med en så direkte gjengivelse av talespråket med alle naturlige avbrudd og pauser gjengitt. Jeg etterkom derfor ønsket om at jeg i selve oppgaven gjengir uttalelser mer i tråd med normalisert bokmål, likevel med markering av utelatt tekst når jeg har meningsfortettet språket. (Se kapittel 3.5).

Samtlige rektorer jeg intervjuet ga uttrykk for å være glade for å kunne formidle sine erfaringer og bringe sin kompetanse videre til andre. De opplevde det positivt å bli intervjuet om noe de synes var viktig og som de hadde lyktes med.

## **4. 0. Presentasjon av data**

Hensikten med denne studien er å få rektorene til å fortelle om sin opplevelse av ansvaret for lærernes kompetanseutvikling og på hvilket grunnlag de prioriterer når de velger ut hvilke utviklingstiltak som skal iverksettes og hvem som skal delta. Videre ønsker jeg å finne ut hvordan de følger opp lærernes læring og hvordan de arbeider for at ny kunnskap og kompetanse blir delt blant skolens lærere. Jeg vil i dette kapittelet presentere funnene både ut i fra kategorier tilknyttet forskningsspørsmålene og også i forhold til de ulike nivåer innenfor accountability- systemet som rektor står ansvarlig overfor.

### **4.1. Rektorenes opplevelse av ansvaret for lærernes profesjonelle kompetanseutvikling**

#### **4.1.1. ”Vi måles på alt!” (Rektor Anne). Accountability. Forventninger og krav fra lokale og sentrale skolemyndigheter.**

I Oslo-skolen er det et sterkt krav om at rektor er brukerorientert og skaper resultater, fastsetter mål og skaper entusiasme for målene og er utviklingsorientert og utvikler, ansvarliggjør og synliggjør de ansatte. (Fra lederkontrakten i Oslo kommune).

Alle rektorene i min undersøkelse gir uttrykk for at de legger stor vekt på ansvaret for å følge opp ulike målinger av elevenes prestasjoner og av læringsmiljøet. ”Jeg har jo ansvar for å ta tak i ting som ikke fungerer eller ikke fungerer godt nok” (Eva).

I Oslo er områdedirektørene rektors nærmeste overordnede. Områdedirektørene har jevnlig møter med rektorene der skolens strategiske plan, innsatsområder og resultater drøftes. ”Det går jo hele tiden på resultater, og oppfølging av resultater. Og da, selvfølgelig, på oppfølging av lærerne” [...] og ”hva mener du trengs for at elevene får bedre resultater?” (Britt). I denne sammenhengen blir oppfølging av lærerne et sentralt tema, og områdedirektøren har forventninger om at rektor tar ansvar for dette.

Rektorene ser kompetanseutvikling av lærerne som en viktig del av skolens utviklingsarbeid for å oppnå bedre elevresultater. ”Vi har hatt for dårlige resultater i matte. Så da er det jo klart at jeg føler ansvaret for at lærerne skal få mer kompetanse” (Eva).

”Skoleutvikling er jo en del av rektors ansvarsområde. Og skal du få til skoleutvikling, så

handler jo det om kompetanseutvikling av lærere” (Anne). Rektorene fokuserte på å arbeide med få med *alle* lærerne i kompetanseutviklingsarbeidet. Det som blir ansett som *felles* utviklingsområder, å bli en lærende organisasjon, mener rektorene at de har mest ansvar for å følge opp.

Vi skal jo være en *lærende organisasjon*, noe jeg i stor grad synes vi har fått til å bli. [...] Vi baserer utviklingsarbeidet på de resultatene vi har på alle mulige områder. Vi har jo *veldig* mye kartlegging. Vi lager en strategisk plan ut fra det, og det vil jo alltid, direkte eller indirekte, ligge kompetanseheving inne i den. (Anne).

#### 4.1.2. ”Krysspress”, ”dilemma”, ”påvirkningsmulighet”

Rektor Anne på Askhaug skole ser at rektor står i et krysspress i forhold til hvem hun står ansvarlig overfor.

Ja, det er jo et krysspress da... Nei, jeg har jo et klart mandat, opplever jeg, ovenfra. Byrådet i Oslo er jo veldig pådrivere til hva vi i Oslo-skolen skal drive med og hvor vi skal legge inn støtet. Så det er jo på en måte styrende. [...] Altså, jeg står til ansvar overfor myndighetene, de over meg. Men primært så er det jo elevene, og elevenes læring og elevenes utvikling.

Anne vet at foreldrene også følger godt med på skolens resultater og stiller store krav. ”Og det er bra fordi da må vi skjerpe oss”.

Rektor Britt sier også at hun opplever å ha et mandat ovenfra, at hun har et ”oppdrag”: ”Jeg vet ikke om jeg føler det sånn at det (anm: ansvaret) er overfor overordnet. Nei, det er nok først og fremst overfor elevene. Jeg har jo lyst til å drive en skole hvor elevenes læringsmiljø står i fokus, at her på skolen har de det bra på *alle* måter”.

Rektorene i mine undersøkelser gir uttrykk for at det strategidokumentet ”Kompetanse for kvalitet ” sier om at ”det en målsetting at alle lærere skal få videreutdanning som følge av nasjonale eller lokale tiltak”(KD 2011:5), og som politikerne sier for eksempel til media, oppleves som urealistisk å få til i praksis.

Jeg ville ikke godta at veldig mange søkte, for det er begrensa hvor mange 60% - jobber du kan ha. For det er jo noe med læringa til de elevene som er igjen når lærerne får kompetanseutvikling. Og det mener jeg er et stort dilemma, fordi i politikernes iver etter videreutdanning... Og det er ikke bare å gjøre det. Det er omfattende. De elevene som går på skolen da, de skal også ha lærere (Britt).



Rektorene opplever å bli stående i et krysspress mellom hva sentrale skolemyndigheter forventer, lærernes- og også skolens ideelle ønske- og hva som er praktisk mulig å gjennomføre. De gir uttrykk for at kommunen satser godt med ressurser på kompetanseutvikling og at ordningen for videreutdanning av lærere er svært gunstig økonomisk sett. Utfordringene er altså mest knyttet til bemanningen på skolen når mange lærere skal ha delvis studiepermisjon.

Rektorene opplever begrenset mulighet til å påvirke selve kompetanseutviklingstilbudet. ”Det meste kommer liksom ovenfra. Det er ikke vi som er de som er pådriverne, nei” (Anne). ”Den statlige, der er det jo veldig klart, der har jeg ikke noe påvirkning. Staten har bestemt at disse fagene skal prioriteres” (Britt). Når det gjelder de kommunale stipendene, står skolene og lærerne friere til å velge, men igjen er det de studietilbudene som er knyttet til elevenes basisferdigheter som prioriteres. ”Så da var jeg veldig tydelig på hva jeg ville prioritere, og det var de som manglet formell kompetanse i matte og norsk og engelsk.” (Britt). Om etterutdanningsprosjektet i matematikk på Eklund skole, forteller rektor Eva at ”dette har vært en dialog mellom oss og han (anm: områdedirektøren) i forhold til våre utfordringer og hva vi trenger”.

#### 4.1.4. Oppsummering

Rektorene i grunnskolen i Oslo arbeider innenfor et tydelig hierarkisk accountability-system der de som leder for skolen står som resultatansvarlig. Dette betyr at de er ansvarlige for skolens resultater på ulike målinger og også for å sette i verk tiltak for å følge opp resultatene. Resultatene skal rapporteres til overordnet nivå og er tema i oppfølgingssamtalene områdedirektøren har med rektor.

Kompetanseutvikling av lærerne blir sett på et som viktig tiltak for å oppnå bedre elevresultater. Rektorene opplever god satsing fra sentrale og lokale skolemyndigheter i form av ressurser til kompetanseutvikling, men ser at sentrale skolemyndigheter og politikere har urealistiske forventninger til rektorenes mulighet til å følge opp målsetningene i strategiplanen ”Kompetanse for kvalitet”. Rektorene har ikke mulighet til å påvirke de statlig støttede videreutdanningstilbudene, men kan i noen grad komme med ønsker overfor utdanningsetaten i kommunen.

## 4.2. Ansvarsplikt i forhold til lærerne

### 4.2.1. ”Oppfølgingskultur” og ”tidspress”

I oppsummeringen av TALIS 2008 er manglende oppfølgingskultur beskrevet som et gjennomgående problem i norsk skole (se kapittel 1). Rektorene i mine undersøkelser sier de legger vekt på å ha gode relasjoner til lærerne og prioriterer å ha både gode formelle systemer, som skolevandring og medarbeidersamtaler, og uformelle samtaler der de følger med på hva lærerne gjør både i undervisningssituasjonen og når de deltar i kompetanseutviklingstiltak. Likevel er rektorenes umiddelbare svar at de som går på videreutdanning ikke følges systematisk opp. Rektorene viser til tidspress og mange oppgaver når de forklarer hvorfor de ikke gjør dette. Men etter som de begynner å fortelle, kommer det frem at de følger med og er engasjert i hva lærerne holder på med på studiet, men mest uformelt.

Rektor Anne forteller at hun har satt seg inn i studieplanen og at hun har uformelle samtaler i storefri der hun opplever at lærerne forteller engasjert om hva de har lært og hva de prøver ut. ”På denne skolen så er det veldig åpent for sånne ting, og også å ta med andre lærere inn i det forsøket. [...]Men jeg har ikke satt meg ned og sett på lærebøkene deres og sånn. For det er det ikke nubbesjans’ til å gå inn i når man ikke får til å få tida til å strekke til i hverdagen” (Anne).

Mye blir også avhengig initiativ fra den som tar videreutdanning og i hvilken grad de som tar videreutdanning oppleves som ”selvdrevne”. ”Lærerne som har gått på videreutdanning har knyttet oppgavene de har fått i studiet til den opplæringen de driver her for elever. Men jeg vet ikke om de har trengt noe hjelp til det. [...]Men jeg har jo snakka med dem om det” (Britt).

### 4.2.2. ”Kompetente lærere”, ”strategisk plan som grunnlag for prioriteringer”

Rektors grunnlag for prioritering av kompetanseutviklingstiltak er knyttet både til ønsket om å bedre skolens resultater og til et generelt ansvar for å sikre at lærerne har den

nødvendige kompetansen i de fagene de underviser. Rektor Anne ser at hun har ansvar for at lærere på ungdomstrinnet skal ha god kompetanse i de fagene de underviser i:

”De underviser i matte, men så har de bare noen få vekttall [...] Så har jeg snakket med dem og gjort dem spesielt oppmerksom på denne muligheten” (Anne).

Alle rektorene i mine undersøkelser gir uttrykk for at arbeidet med strategisk plan står veldig sentralt i skolens utviklingsarbeid. Plangruppen har et særlig ansvar, men det blir vektlagt at alle lærerne deltar i dette arbeidet. Satsingsområdene bestemmes ut fra hvilke resultatmål og områder skolen ønsker å forbedre, og kompetanseheving for lærerne inngår ofte som tiltak. Om rektorene ikke opplever mulighet til å påvirke i særlig grad *hva* som blir gitt av videreutdanningstilbud, så er de tydelige på at det er de som avgjør hvilke kompetansehevingstiltak de ønsker at lærerne deltar på og hvem som får delta. Lærerne kommer med ønsker, men rektor avgjør i forhold til hva hun mener er i tråd med satsingsområdene i strategisk plan.

I den grad resultatmålinger direkte ble brukt som grunnlag for å sette i gang kompetanseutviklingstiltak, blir det sett som et *kollektivt* ansvar. De fleste målinger er knyttet til elevenes basiskunnskaper, og ”det er en veldig tydelig føring på at vi skal bli flinkere på at lærerne skal ha egne resultatmål” (Anne). Men det er ikke bare de faglige testene det legges vekt på. Elevundersøkelsen følges nøye opp:

Vi skåra ganske dårlig på ro og orden i timene. Da følte jeg jo at det var vårt ansvar, eller mitt ansvar, å ta tak i det og gjøre noe med det [...] Det har absolutt gitt gode resultater, for året etter Elevundersøkelsen så var vi faktisk en av de skolene som hadde aller best fremgang i Oslo (Eva).

Også rektor Britt på barneskolen er nøye med å understreke at det ikke er bare faglige kunnskaper som måles, at både hun og overordnet nivå er svært opptatt av læringsmiljøet, og skolen har hatt kompetanseutvikling i klasseledelse for hele personalet som tiltak på den strategiske planen.

#### 4.2.3. ”Frivillig eller obligatorisk?”

Selv om kompetanseutvikling sees på som et tiltak for å bedre elevresultater, ser det ikke ut som om det ikke er elevresultatene knyttet til *den enkelte lærers* undervisning som avgjør om en lærer skal få tilbud om å ta videreutdanning. Rektorene i undersøkelsen legger i sine

prioriteringer mest vekt på sitt generelle kjennskap til lærerne og deres kompetanse, og ingen rektor har tatt utgangspunkt i elevresultater fra én enkelt lærer og sagt at læreren måtte forbedre sin kompetanse. Rektorene ser det mer som sin oppgave å oppfordre og motivere lærere de mener har behov for videreutdanning. Men i tråd med det Timperley (2008: 16) anbefaler, mener rektorene at kurs eller utviklingsarbeid i ”fellestiden”, ikke kan være frivillig:

Videreutdanning må jo på en måte være frivillig, for vi kan ikke tvinge noen til å ta videreutdanning. [...] Men mer slikt som kurs og etterutdanning, det synes jeg at vi kan forvente at man må ta. Jeg har hatt et tilfelle der en lærer vegret seg for å delta på etterutdanningskurs, men da sa vi at vedkommende måtte delta (Eva).

#### 4.2.4. ”Egne krefter, det er bra det!” (Anne), ”distribuert ledelse”, ”relasjoner”

Rektorene i mine undersøkelser gir uttrykk for at de har stor tillit til skolens lærere. De ser på dem som kunnskapsrike og ønsker å myndiggjøre lærerne ved å la dem få lederoppgaver i forhold til å stå frem og bidra i intern kompetanseutvikling. Et slikt ledelsesperspektiv kan sees som distribuert ledelse fordi den er samhandlingsorientert og bygger på gode relasjoner (Fuglestad 2006:181). Når plangruppen arbeider med utvikling av skolens strategiplan og planlegger kompetanseutviklingstiltak, kan det også sees som en form for distribuert ledelse. Rektor Anne ser at det å drive med plangruppe-arbeid er en del av kompetanseutviklingen av lærere. Det bidrar til en systemisk forståelse, der de ”ansatte har et bilde av skolen som en helhetlig organisasjon, der delene har betydning for hverandre ” (Senge 1990 i Størkersen og Solem 2010).

Det er viktig at det ikke er de samme som sitter år etter år, fordi det er en flott opplæring det å være i plangruppa.[...]I forhold til det å *forstå* styringslinjer, å *forstå* systemer [...] Nye plangruppe- medlemmer kommer tilbake til personalrommet og sier: ”Det er *kjempegøy* å lage strategisk plan!”. Da *skjer* det jo liksom no’! (Anne)

Også rektor Britt ønsker at lærerne bidrar i kompetanseutviklingsarbeidet: ”[...] lærere forteller lærere hva de gjør, og det er ofte mer virkningsfullt enn at jeg forteller det.”

Rektorene forteller at de oppfordrer lærere de mener har behov for kompetanseutvikling til å ta videreutdanning, men når hun prioriterer forteller Britt at hun også vurderer *hvem* skolen kan ha nytte av, hvem som forventes å bidra til å øke skolens felles kompetanse: ”Hvordan oppleves de lærerne i personalet? [...] Det de kan har en spredningseffekt. Det er

jo forskjell på det, for noen lærere er bare ”seg selv”, og noen er mer åpne. Og noen har større legitimitet i personalet også” (Britt).

Rektorene mener de har et klima på sin skole for å stå frem med det som var vanskelig. Riktignok er det forskjell på hvordan lærerne kom frem med ønsker og behov, og også i hvilken grad de er åpne om overfor rektorene om eventuell problemer, men samtlige rektorer mener at det burde oppleves som greit å komme og be om hjelp og veiledning. Jeg opplever likevel at informantene har ulik tilnærming til dette, om det er et *system* for å kunne si i fra, eller om det var et generelt klima som oppleves støttende og åpent.

Jeg ser jo at det er forskjell på lærere, hvor trygge de er på sin egen kompetanse, og også på sin mangel på kompetanse, for å si det sånn. Og det er klart at vi prøver å legge til rett for at de kan snakke åpent om ting i samtaler med oss. Men jeg vet jo allikevel at det er forskjell på lærere, hvor åpne de er i forhold til det. [...]Så har det selvfølgelig med hvor godt de kjenner lederne sine. Ikke bare meg, men de andre også (Britt).

#### 4.2.5. Oppsummering

Rektorene i undersøkelsene har god kjennskap til hvilken kompetanse lærerne har fordi de kjenner lærerne godt både gjennom formell kartlegging og uformell kontakt. Rektorene prioriterer kompetanseutvikling i fag som er knyttet til målene i strategisk plan. De prioriterer gjerne de lærere de ser har innflytelse i personalet når de skal ta ut lærere til videreutdanning, men oppfordrer og motiverer også lærere som de ser kunne hatt bedre kompetanse. Men resultater fra enkeltlærere, for eksempel fra nasjonale prøver, brukes ikke som argument for at en lærer må ta mer utdanning, selv om det stilles krav fra overordnet nivå om at lærerne skal ha egne resultatmål. Videreutdanning sees som noe som må være frivillig, mens kurs og etterutdanning kan pålegges. Rektorene legger stor vekt på å utvikle gode relasjoner til personalet.

### **4.3. Rektors erfaring med kompetanseutvikling og kunnskapsdeling mellom skolens lærere**

#### 4.3.1. ”Kollektiv utvikling”, ”meningsfull kompetanseutvikling”

Rektorene opplever sitt ansvar annerledes overfor de som tar videreutdanning enn overfor den kompetanseheving som er for alle, eller store grupper av lærerne. De legger stor vekt

på å følge opp sitt ansvar for at lærerne skal oppleve den felles kompetanseutviklingen som meningsfylt. ”Meningsfylt” for lærerne betyr at de opplever at det de lærer er direkte til nytte for elevene i klasserommet, at det er ”svar på interesser eller behov skolen har” (Grøterud og Nilsen 2001: 37). Opplevelsen av et kollektivt utviklingsarbeid og en felles visjon er svært viktig. ”Det er jo viktig å tenke den kompetanseutviklingen for *hele* personalet, knytta opp mot strategisk plan, og hva velger vi felles å satse på?” (Britt). Den felles opplevelsen er avgjørende og den forplikter: ” Vi kunne snakke om det samme, og folk hadde opplevd det samme. [...]. Det er noe med at *dette er felles!*” (Britt).

Rektorene ga uttrykk for at det å delta i felles kompetanseutvikling også kan føre til øket trivsel og jobbtilfredshet i personalet. ”Det har jo gitt en ekstra glød til personalet som jobber der. [...] De synes det er veldig givende, og unga synes det er veldig morsomt. Så det er jo veldig motiverende, og de har lært nye metoder” (Britt). Også for rektorene virker felleskapsfølelsen til å motivere i en travel hverdag: ”Det er jo det som er litt morsomt også, da, ved å være rektor, at det er dynamikk og at vi jobber mot mål og at vi *sammen* får det til” (Anne).

#### 4.3.2. ”Oppfølgingskultur” og ”gode relasjoner”

I TALIS 2008 kommer det frem at det er en manglende oppfølgingskultur i norsk grunnskole. Rektorene i mine undersøkelser gir uttrykk for at de er under stadig tidspress, men at de prioriterte pedagogisk ledelse og at nyansatte lærere blir spesielt fulgt opp.

Samtlige rektorer understreker gang på gang betydningen av læringsfellesskapet og gode relasjoner. Rektor Eva forteller at hun prøver å være støttende og berømmer de som kommer for å be om hjelp og at hun også utad understreker at det er en situasjon alle kan komme i: ”Jeg prøver så godt jeg kan at jeg trygger dem på det at det er viktig, og det er riktig, å be om hjelp. Men det er klart at det har jo mye med hvordan du blir oppfatta som menneske: Innbyr jeg til å gi dem trygghet og til å føle seg trygge?” (Eva).

Rektor Anne er fornøyd med at skolen har utviklet en god samarbeidskultur. ” Hvor man deler og hvor man støtter hverandre, og hvor man er hyggelige mot hverandre [...] Vi har laget en kultur som er sånn at ”positiv feedback er bedre enn negativ feedback”. Ja, det *vet* man jo, men altså det å få det til i praksis ” (Anne).

### 4.3.3. ”Spredning av kompetanse”, ”delingskultur”, ”anerkjennelse”

Rektorene i mine undersøkelser ser ikke på lærerne som tar videreutdanning som at de er *utsendinger* fra skolen sin for å øke kompetansen på vegne av skolen. På skolene er intern videreformidling av ny kunnskap mye opp til læreren selv, når det gjelder de som har tatt videreutdanning. Rektorene ser at de som har tatt videreutdanning bidrar mer og får mer tyngde i diskusjoner, men de har ikke spesielt system for at den kunnskapen lærere som tar videreutdanning får, deles i personalet. Det følger ingen forpliktelse med å få videreutdanning.

Men denne kompetansen, de bruker ikke den og lærer opp de andre på noen måte. [..] Nei, det er det ikke tidsrom for. (Intervjuer: Så du mener det er tiden?) Ja, ja, det er helt opplagt. Pluss også, mener jeg, da har du altfor store forventninger til de lærerne når de kommer tilbake. For da skal jo de altså kunne formidle det som ekspertisen forteller videre til personalet. Da må jo de ha fri til å gjøre det også. For det ligger ikke i lærerstillingen for den enkelte lærer.” (Britt).

Dette står til en viss grad i kontrast til forutsetningene fra sentrale skolemyndigheter. I strategiplanen ”Kompetanse for kvalitet” (2009) understrekes det at videreutdanning skal inngå både i den enkelte lærers personlige kompetanseutvikling *og* som en del av skoleeiers og skolens plan for å utvikle skolens totale kompetanse. ”Videreutdanning er en ressurs for den enkelte lærer, skole og skoleeier. Den har som mål å gi elevene bedre opplæring med økt læringsutbytte. Enkeltlæreres høye kompetanse må utnyttes til beste for hele skolen” (op.cit.:10).

Rektor Eva ser at det burde vært bedre rutiner for å dra mer systematisk nytte av den kunnskapen de som tar videreutdanning får. Det er nyttig å få påfyll utenfra, men hun synes at det også må arbeides videre internt med å dele den kompetansen de allerede har i personalet: ”Jeg mener at det er så mye kompetanse hos de lærerne at vi må bli enda flinkere til å dele den kompetansen.” Om hvorfor det da kan oppleves så vanskelig å dele, svarer Eva:

Det har nok vært litt sånn kultur at de synes det har vært litt skummelt. De har ikke likt det å stå foran hele personalet. Og det jobba vi en del med i fjor. Vi prøvde å ufarliggjøre det og oppmuntre til at det... At det er viktig, at *vi kan*. Det er så mange som kan så mye, og det må vi dele (Eva).

Utviklingsprosjekter som har vist å ha god effekt på målingsresultatene er en kombinasjon av teoretisk innføring, utprøving og derpå følgende erfaringsutveksling om metoden mye

brukt. Rektor Britt forteller at de også har arbeidet systematisk for å overføre gode erfaringer fra ett års klassetrinn til neste. I tråd med det Timperley (2008:15) tilrår, er rektorene bevisst på å sette av tid til refleksjon og legger til rette for å knytte denne opp mot konkrete utviklingstiltak. I forhold til å spre kompetanse internt i kollegiet har de kommet langt på Askhaug skole, mener rektor Anne:

Så hvis jeg skal si noe jeg er stolt av.. Hvis det er noe jeg er fornøyd med da, noe jeg har fått til i de årene jeg har vært rektor, så er det at vi har fått til en kultur hvor det er lov til å dele med hverandre, altså at det er lov til å stå frem med ting man har fått til, ting som er bra og få ”kreditt” for det. For sånn var det ikke før, det vet jeg. Jeg var jo lærer her før. Da var det ikke sånn. Da var det sånn at hvis en ung lærer skulle legge frem noe, sånn på oppfordring, så kom det masse sure og kritiske kommentarer. Sånn er det ikke nå, og det er jeg skikkelig fornøyd med!

Om *hvordan* hun har jobbet med å få dette til forteller hun at hun mener det har mye å gjøre med god kommunikasjon. Hun som leder er lydhør og fanger opp det som rører seg i personalet. Hun er opptatt av å motivere og oppfordre alle til å bidra og til å dele erfaringene sine. ”Ja, så har det jo begynt sånn litt smått da[..] at det har blitt litt status å få lov til å bidra” (Anne).

#### 4.3.4. ”Bedre praksis”, ”resultatforbedring”, ”rektors deltakelse”

Rektorene i min undersøkelse har alle opplevd at kompetanseutviklingstiltak har ført til tydelige forbedringer på resultatmålinger. Men det aller viktigste er at de merker fremgangen i det daglige arbeidet på skolen. Når Bøkeli i samarbeid med Pedagogisk-Psykologisk tjeneste har satset på kompetanseløft i klasseledelse for hele personalet på skolen og skolefritidsordningen, synes det ikke bare på Elevundersøkelsen. Britt understreker betydningen av at dette er felles og forplikter alle: Alle er ”veldig begeistret og veldig opptatte av det, og det gir sånne ringvirkninger, sånn at nå er vi mye tydeligere i våre forventninger i forhold til rutiner og læringsmiljø, som en følge av det ”.

Eklund skole har forbedret praksis etter at de ikke var fornøyde med ungdomstrinnets resultater i matematikk. Skolen fikk tilbud om å delta i et utviklingsprosjekt sammen med Høgskolen i Oslo. Opplegget vekslet mellom at alle matematikklærerne på ungdomstrinnet observerte en kollega som underviste, refleksjon og veiledning og forelesninger. Rektor Eva var med helt fra det første kurset på Høgskolen, ”[..] jeg var med på både



observasjonen og på veiledninga. [...] Og den kommer jeg til å følge opp (Eva)”. Hun ser seg selv som både pådrivere og deltaker, og mener at det er av avgjørende betydning for det gode utbyttet at *alle* matematikklærerne deltok og at opplegget var direkte knyttet til aktiviteten i klasserommet, slik Blossing (2010:189-190) tilrår. Hun har også gjort erfaringer som er i tråd med Robinsons (2008) forskning, at det at hun selv deltok aktivt i prosjektet har hatt betydning for at denne kompetanseutviklingen ble effektiv: ”Jeg tror at det *betyr* noe for lærerne at jeg viser interesse for det de holder på med, at jeg følger opp det og tilrettelegger på best mulig måte sånn at de får brukt det de lærer” (Eva).

#### 4.3.5. Oppsummering

Rektorene opplever at kollektiv læring og opplevelse av fellesskap virker forpliktende og meningsfylt. De arbeider for at lærere skal få mulighet til å delta i et pedagogisk fellesskap, der det oppleves positivt å stå frem og dele sine kunnskaper og erfaringer med kollegaene. En av rektorene understreket også betydningen av at hun selv var deltaker i et kompetanseutviklingstiltak. De andre to rektorene så sitt hovedansvar som tilretteleggere. De har absolutt interesse for tiltakene og fulgte med på dem, men tidspress gjør at de ikke hadde særlig mulighet til å delta aktivt selv, spesielt på det som ble arrangert eksternt. Men det som foregikk i lærerpersonalets fellestid på skolen var de sterkt engasjert i.

### 4.4. Oppsummering av innsamlet datamateriale

I dette kapittelet har jeg sammenfattet det jeg ser som sentrale ytringer fra rektorene i mine undersøkelser om deres opplevelser og erfaringer med ledelse av kompetanseutviklingsarbeid blant lærerne. Jeg har gjort rede for hvordan rektorene prioriterer utviklingsarbeid ut i fra målingsresultater og hvordan en rektor kan oppleve dilemmaer og krysspress når hun skal imøtekomme forventninger fra ulike nivåer i dette arbeidet. Rektorene forteller at de ser på kompetanseutvikling av lærerne som et tiltak for å oppnå bedre elevresultater, men at de også opplever at dette gir bedre trivsel og jobbtilfredshet. Til slutt har jeg gjengitt hvordan rektorene i mine undersøkelser arbeider for å følge opp kompetanseutviklingstiltak og for å utvikle en delingskultur der kollektiv læring og praksisnær kompetanseutvikling står sentralt.

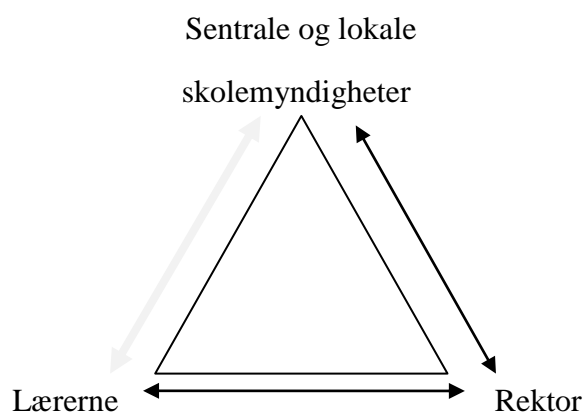
Denne empirien og den teorien som er belyst i kapittel 2 vil danne utgangspunkt for mine analyser og drøftinger.

## 5. 0. Analyse og drøftinger

Gjennom intervjuene i denne studien har jeg fått kunnskap om erfaringer rektorer i grunnskolen i Oslo har i forhold til arbeidet med kompetanseutvikling i det pedagogiske personalet for å bedre elevresultater. I forrige kapittel presenterte jeg det oppfatter som sentrale ytringer om deres erfaringer på dette området. I dette kapitlet vil jeg drøfte disse erfaringene på bakgrunn av den teoretiske tilnærmingen og med utgangspunkt i problemstillingen:

*Hvorledes erfarer rektorer i grunnskolen i Oslo arbeidet med profesjonell kompetanseutvikling for lærerne som utviklingstiltak for å oppnå bedre elevresultater?*

Studiens tre forskningsspørsmål vil danne rammen rundt analysen og drøftingen, men jeg vil også ta utgangspunkt i en modell som viser til spenninger og forventninger mellom de ulike nivåene i dette styringssystemet. (Se figur 1). Ettersom jeg i denne oppgaven analyserer ut i fra *rektors* nivå, som ansvarlig leder for skolen, vil jeg ikke i særlig grad behandle spenningsaksen ”lærer – lokal/sentral skolemyndighet”, selv om denne også er viktig, for eksempel når det gjelder lærernes ansvar for å følge opp læreplaner og lokale og sentrale skolemyndigheters satsingsområder.



Figur 1: Accountability – triangel (etter Burke i Birkeland 2008).

Med utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet vil jeg ta for meg det presset rektor kan oppleve som ansvarlig for å forbedre skolens målingsresultater, for eksempel gjennom kompetanseutvikling for lærerne, og drøfte hva som kan være årsaken til at rektorene i mine undersøkelser ser ut til å lykkes med å takle dette presset. Jeg vil også ta for meg hvilken påvirkning resultatmålingene kan ha på skolens målstruktur.

Også i tilknytning til det andre forskningsspørsmålet, der jeg berører rektors grunnlag for prioritering og oppfølging av kompetanseutvikling, vil jeg vurdere dilemmaer hun møter i denne forbindelse. Det tredje forskningsspørsmålet handler om rektors arbeid for å fremme kollektiv læring og kompetansedeling i lærerpersonalet. Her vil jeg spesielt sette fokus på delingskultur, hvorfor det kan være vanskelig for rektor å få lærerne til å stå frem og dele sin kompetanse, og hva rektorene i mine undersøkelser har gjort for å få dette til.

## **5.1. Rektorenes opplevelse av ansvaret for lærernes profesjonelle kompetanseutvikling**

### **5.1.1. Rektors opplevelse av dilemmaer, krysspress og påvirkningsmuligheter innenfor accountability-systemet**

Å være rektor innebærer å bli møtt med krav og forventninger fra flere nivåer i utdanningssystemet, og mange ganger kan hun møte motstridene verdier og interesser (Moos 2003:285-289). Dilemmaer oppstår når konkurrerende og sentrale verdier ikke kan tilfredsstilles samtidig og krever at man må gjøre etiske valg (Møller 1996:45), for eksempel prioritere mellom lojalitet til forventninger og krav fra skolemyndighetene og hva man ser som praktisk gjennomførbart. Hvordan rektor opplever og takler dette lederansvaret vil avhenge av hvordan hun oppfatter handlingsrommet og muligheten til å påvirke beslutninger og foreta egne prioriteringer.

”Vi måles på alt!” (Anne). Som resultatansvarlig for sin skole er rektor under et stort press. Det forventes at hun motiverer og stiller krav til lærerne om at de skal forberede elevene til de ulike testene og også følge opp resultatene i ettertid. Slik jeg opplever rektorene som har vært mine informanter takler de dette presset på en god måte, og det kan være flere grunner til det. De har en vært rektorer i Oslo i mange år, eller har aktivt søkt seg til rektorstilling i Oslo, og er vel inneforstått med at her legges det stor vekt på målstyring og oppfølging av tester og undersøkelser som styringsverktøy. De aksepterer at skal man være skoleleder i Oslo, er det en forutsetning at man forholder seg til dette styringsprinsippet og følger opp forventningen om ” å starte opp og gjennomføre utviklingsprosesser som endrer opplæringsvirksomheten i nødvendige retninger ut fra resultatene evalueringene viser” (Engeland et al. 2008:198).

Man skal heller ikke se bort i fra at det faktisk er at disse rektorene *har* erfart at skolen har lyktes med å bedre elevenes resultater og har opplevd at skolen har fått et godt renommé, virker selvforsterkende.”Systemer for ansvarliggjøring som er basert på elevers prestasjonstester, har dermed en svært positiv effekt for gode skoler” (Isaksen 2008:290).

I kompetansestrategien ”Kompetanse for kvalitet” legges det vekt på at kompetanseutvikling ”skal gi rom for prioriteringer ut fra lokale behov” (KD 2011:6). Rektorene gir uttrykk for at de generelt har liten eller ingen innflytelse på hva som tilbys av videreutdanningen, men så lenge de jo opplever at behovene deres egen skole har blir imøtekommet, virker det ikke som de savner å ha mer innflytelse heller. Oslo kommune er veldig gode på kompetanseutvikling, mener rektor Eva, som også har erfaring fra andre kommuner: ”I Oslo så er det jo veldig fokus på at vi skal ha gode resultater. Har vi ikke det, så er det jo litt bekymring ovenfra, så da får vi tilbud om ulike prosjekter”.

Dilemmaet møter rektorene mer når det gjelder å balansere mellom forventningene fra skolemyndighetenes - og lærernes – side om at mange lærere skal kunne ta videreutdanning hvert år. Her opplever de å stå mellom flere konkurrerende hensyn: hensynet til sentrale føringer, hensynet til lærernes ønsker og hensynet til elevenes undervisning. Her velger disse rektorene helt klart å prioritere hensynet til undervisningssituasjonen for elevene og hva som er praktisk mulig å organisere.

### 5.1.2. Skolens målorientering og konsekvenser for ledelse

Skaalvik og Skaalvik (2009) har gjennom sin forskning vist at ensidig fokus på det som kan måles og på individuelle prestasjoner og konkurranse fører til at skolen blir preget av en prestasjonsorientert målstruktur. Slik målorientering kan blant annet føre til behov for å ”skjule problemer og unngå å søke hjelp” (op.cit.:40). Jeg opplever at rektorene i mine undersøkelser nettopp legger stor vekt på åpenhet og gode relasjoner, selv om jeg ser at de skiller i sine svar på hvordan de snakker med lærerne om problemer, om det går gjennom fagforeningen eller mer i uformelle samtaler. Dette kan jo også bero litt på hva problemene dreier seg om og hvor alvorlige de er, men dette ble det ikke skilt på i intervjuet.

Et annet moment som kom tydelig frem i intervjuene er at disse rektorene gir uttrykk for at de ser resultatmålinger som *et utgangspunkt for læring og utvikling*, både for elever og

lærere, og ikke først og fremst som et middel til kontroll og rangering. Derfor blir rektors ansvar for resultatoppfølging knyttet til lærerens personlige vekst og læring og til personalets felles utvikling. Således mener jeg det er grunnlag for å si at disse rektorene fremmer en *læringsorientert* målstruktur der ”skolen legger vekt på kunnskap og forståelse, på individuell forbedring og innsats” (op.cit.35-36), snarere enn en prestasjonsorientert målstruktur, der det legges mest vekt på resultatene sammenlignet med andre skoler. Det er naturligvis lov til å glede seg over at skolen har hatt fremgang på statistikkene, men det viktigste er å se fremgangen i det daglige arbeidet på skolen. Fokus på en læringsorientert målstruktur bidrar i følge Skaalvik og Skaalvik (2009) til å øke motivasjonen og vil gjøre lærerne mer samarbeidsorienterte, mer villige til å lære seg nye metoder og mindre engstelige for å stå frem med problemer.

Rektorene jeg intervjuet *er* opptatt av elevenes resultater og ser at det er viktig at basisferdigheter vektlegges, men de ser også at elevene trenger et godt og inspirerende læringsmiljø. I disse skolenes årsmeldinger kommer det frem at de også har andre satsningsområder, at de legger vekt på annet enn instrumentalistisk innlæring med tanke på testene. Som Bøkeli skole skriver: ”Kunst og kulturopplevelser knyttet til undervisningen bidrar til økt læringsutbytte og en mer variert skole. Utvikling av egne kreative evner og utøvelse kan lett relateres til arbeid i andre fag”. At rektorene ivaretar skolens utviklingsarbeid ut fra elevresultater, men også klarer å løfte blikket utover arbeid direkte knyttet til basisferdighetene, vitner etter mitt syn om at de har integritet og styrke til å takle krysspresset og at de fremmer en målstruktur som ivaretar både læringsprosesser og læringsresultater.

## **5.2. Rektors erfaring med utvelgelse av lærere til videreutdanning/ etterutdanning og oppfølging av de som får slik utdanning**

### **5.2.1. Oppfølgingskultur - Rektors prioritering av læring og utvikling**

I tråd med et nyere syn på hva som ligger i betegnelsen ”instructional leadership” arbeider rektorene jeg intervjuet for å ”utvikle et klima der det er høye forventninger og en skolekultur som støtter læring og utvikling”(Emstad og Postholm 2010:186). Samtlige rektorer ser seg selv som pådriver for utviklingsarbeidet i skolen, og skolens samlede

behov prioriteres når kompetanseutviklingstiltak vurderes. Rektorene gir uttrykk for en middel – målsammenheng; kompetanseutvikling av lærere fører til bedre resultater.

Rektorene har aldri oppfordret en enkelt lærer til videreutdanning ut fra dårlige resultater, de har ikke hatt grunn til å gjøre det. Men generelt kan man spørre om det ville vært mulig i dag å gjøre det? Et forhold er at lærerne fremdeles må dekke en del av tiden til videreutdanning, så rektor kan ikke kreve noe slikt. Et annet forhold er knyttet til skolens oppfølgingskultur. TALIS 2008 viser at mange lærere opplever at de ikke får tilbakemelding på jobben de gjør, og å gjøre en dårlig jobb får lite konsekvenser. En ting er mangel på ros, men det er heller ikke kultur i skolen for at rektor kan si til en lærer at vedkommende ikke gjør en god nok jobb. Rektor kan i en slik situasjon bli stående i dilemmaet om han skal ta mest hensyn til å sikre eleven en kompetent lærer eller ta hensynet til lærerens følelser, - og juridiske rettigheter. Som Møller (2011:21) skriver ”rektor må håndtere spenninger mellom faglig autonomi og administrativ underordning, og mellom rollen som sjef og veileder”.

Uansett ville nok ikke *pålagt* videreutdanning være det beste utgangspunkt for at læreren får hevet sin kompetanse. Som Senge et al. (2000: 59) skriver om personlig mestring:[...] learning does not occur in any enduring fashion unless it is sparked by the learner’s own ardent interest or curiosity [...]”. Slik sier også rektorene at de ser det som sin oppgave å motivere og oppmuntre de som trenger det til å ta videreutdanning. Dette blir derfor mye opp til lærernes interesse, men lærerne er veldig fornøyde med å få videreutdanning fordi det gir dem en mulighet til å fordype seg i teorien, prøve ut og ”forske på egen undervisning” (Britt). Så for disse rektorene blir dilemmaet heller at flere ønsker videreutdanning enn det som er praktisk mulig.

### 5.2.2. ”Distribuert ledelse”

Distribuert perspektiv på ledelse har vært brukt i flere betydninger, men det er visse fellestrekk som at ledelse er en prosess mellom mennesker og kan utøves av flere enn den formelle lederen og at ledelse av utvikling foregår i en kollektiv prosess (Fuglestad 2006:181). I tråd med styringsperspektivet *shared instructional leadership* (Hallinger 2005) legger rektorene i mine undersøkelser til rette for distribuert ledelse ved å arbeide for å utvikle en skolekultur og et kollegafellesskap preget av tillit, samarbeid og med vekt på

gode faglige prestasjoner, og de støtter aktivt lærernes profesjonelle utvikling, individuelt og kollektivt (Fuglestad 2006:180-181).

Hva oppnår rektorene ved å ha en slik tilnærming til ledelse? Jeg merket meg at selv om det er *rektor* som er den som er ansvarliggjort for skolens resultater, noe som kommer tydelig frem i lederkontrakten i Oslo kommune, så opplever jeg at måten rektorene ordlegger seg på om dette ansvaret vitner om at de oppfatter seg selv også som en del av et kollektiv. De er ikke alene om å skulle følge opp dette ansvaret. Det er i lederteamet og i samarbeid med lærerne at utviklingsarbeidet forankres.

Ved å delegerer ansvar og åpne for initiativ fra lærernes side, viser rektorene anerkjennelse og tillit til lærerne, noe som virker positivt på deres vilje til å bidra. Jeg opplever det imidlertid litt ulikt ut fra det rektorene forteller i hvilken grad man kan si at det er fordeling av ledelsesoppgaver knyttet til formelle strukturer, som plangruppearbeid og samarbeid med tillitsvalgte, eller om det er mer som en situasjonsbetinget fordeling av ledelsesoppgaver. ”Ledelse befinner seg i relasjonen mellom dem som til enhver tid utøver ledeshandlinger og dermed prøver å påvirke den kollektive innsatsen mot bestemte mål” sier Møller (2011:43) om distribuert ledelse.

Når flere tar på seg ledelsesansvar, kan det føre til mer vitalitet og engasjement i lærergruppa. Dessuten kan det avlaste rektor, men ikke nødvendigvis, for hun må følge med og følge opp. Alle rektorene opplever sterkt tidspress. ”Tiden strekker ikke til i hverdagen”, sier Anne. De står i et sterkt krysspress i forhold til hva de prioriterer å følge opp, særlig mellom pedagogiske og administrative oppgaver. Det er mange frister overfor overordnet nivå som må overholdes.

### **5.3. Rektors erfaring med kompetanseutvikling og kunnskapsdeling mellom skolens lærere**

#### **5.3.1. Kollektiv utvikling - Rektors tilrettelegging for meningsfylt og praksisnær kompetanseutvikling. Rektors deltakelse.**

”Skal du få til skoleutvikling, så handler jo det om kompetanseutvikling av lærere. Da tenker jeg kanskje mest sånn på organisasjonsnivå, at man som skole skal sørge for at det skjer en utvikling hele veien.”, uttaler rektor Anne. I tråd med rådene til

Timperley (2008:16) arbeider rektorene i mine undersøkelser for at lærerne skal oppleve etterutdanningen som meningsfull. Dette gjør de gjennom å legge til rette for at kompetansehevingen er praksisnær, slik at lærerne skal oppleve at de kan bruke det de lærer i undervisningens sin, at den er ”gjennomførbar i praksis” (Hargreaves 2000:22-23). Slik håper rektorene at lærerne blir motiverte for å delta. Når lærerne erfarer at de har nytte av det de lærer, blir de motiverte underveis, og diskusjonen om frivillighet i utviklingsarbeidet oppleves som ganske uaktuell.

Skolene i mine undersøkelser har satset på kompetanseheving med en kombinasjon mellom internt og eksternt organiserte prosjekter. Samarbeidsprosjekter mellom skolene og forskere har gitt gode resultater. På Eklund har de god erfaring med samarbeid med Høgskolen i Oslo fordi ekspertisen også kommer *inn* i skolen. Samme erfaring har de på Bøkeli med veiledning av eksterne fagpersoner, og rektor Britt understreker betydningen av at samarbeidet foregår over tid: ”Det er viktig å holde fast ved noe, over år”. Å få et varig utviklingsløp handler også om å forstå at det tar tid å gjøre endringer og ikke satse på for mange prosjekter og fokusområder for endring på én gang, men å holde ”trykket” over tid på det man har valgt å satse på. Dette er i samsvar med det Helstad (2011) sier: ”Etterutdanning som varer over tid og som tar utgangspunkt i lærernes opplevde behov, synes å ha vesentlig betydning for læreres læring og praksis” (op.cit.:227).

Møller (1996:165) viser til Dewey (1958) og Stenhouse (1975) når hun skriver at det er sløsing med ressurser hvis man ikke legger til rette for mer erfaringsdeling i skolen. Å være profesjonell som lærer betyr både et forpliktende engasjement og dyktighet i å studere sin egen og kollegaers undervisning. Når rektor Britt oppfordrer lærerne til å dele sine erfaringer ”Hva gjorde dere for å få gode elevresultater?”, forteller lærere som hadde elever som lykkes bra på tester om hvordan de har arbeidet. Da opptrer hun i samsvar med grunntanken i instructional leadership og bygger på det Timperley (2008: 8) kaller ”focus on valued student outcomes”. På Askhaug skole setter Anne av tid til felles refleksjon og erfaringsdeling. ”Det er liksom sånn vi har fått til skoleutvikling, og det er det jeg har fått god respons på, at det er den måte de liker å jobbe på”, forteller hun. For å føre til ønsket utvikling, er det imidlertid viktig at slik erfaringsutveksling er styrt, at lederen *gir retning* (Leithwood og Riehl 2003). Østrem (2010:147) viser til Kvernbekk (1995) som beskriver ”erfaringsstyraniet”, at for eksempel nyutdannete ikke kommer til orde, at etablerte miljøer



kan oppfatte det som at det er de som vet ”sannheten” om hva som er best. I slike tilfeller kan refleksjon heller virke konserverende enn utviklende, og derfor kan det være lurt å gjøre som rektorene i mine undersøkelser, legge opp til erfaringsutveksling i forhold til et konkret prosjekt eller utprøving av en ny metode.

Hvordan kan så rektor legge til rette for at lærerne får et eierforhold til utvekslingsprosjektet slik at de ikke bare opplever å få en ny undervisningsmetode presentert som de så automatisk skal følge? Rektorene forteller om erfaringer fra kompetanseutviklingstiltak som har vist seg å være effektive. Der har lærerne hatt i oppdrag å sette seg inn i noe nytt i fellesskap, deretter prøve det ut i klassene sine og så utveksle erfaringer og reflektere sammen. Dette foregikk over lengre tid, som for eksempel på Askhaug, der en bok om lesemetodikk, ”Leselos”, ble gjennomgått av lærerne i grupper, kapittel for kapittel, med utprøving og erfaringsutveksling for hvert kapittel. I tråd med det Timperley (2008:10) skriver, legger rektor Anne på denne måten vekt på at man bruker evidensbasert kunnskap om hva ”som virker”, men samtidig betrakter lærerne det de får presentert som ”inspirasjonsinnspill”, og de får utforske den nye metoden ”in (an) environment characterized by both trust and challenge” (op.cit.:15). Lærerne kan være ganske kritiske til eksterne forelesere, stiller undrende spørsmål og godtar ikke det de kommer med uten videre. Slik følger de Timperleys prinsipp ”approch responsive to learning prosess”(op.cit.:17). De blir utfordret til på en profesjonell måte å vurdere fordeler og ulemper ved metodene. Dette innebærer også at de arbeider med å tilegne seg et fagdidaktisk språk som gjør diskusjonen mer nyanserte. (Timperley 2008; Østrem 2010:153).

På Eklund var rektor Eva veldig fornøyd da en lærer hadde tatt utfordringen og underviste mens de andre mattelærerne, veilederen fra Høgskolen og hun selv observerte. Slik ble det nærhet mellom praksis og teori, mellom lærestoff og refleksjon. Denne måten å drive kompetanseutvikling på finner vi igjen i Timperleys (2008:11) prinsipper som har vist seg å føre til effektiv kompetanseutvikling. Det er viktig at lærerne får en god teoretisk forståelse for *hvorfor* noe virker. Hvis ikke kan det lett bli bare en instrumentell læring, at de følger et nytt program, en ny metode, uten riktig å forstå hvorfor. Da faller lærerne fort tilbake til metoder de tradisjonelt har brukt, selv om det ikke virket bra. Når lærere prøver

nye metoder, er det viktig at gjør de som lærerne på Askhaug som tar videreutdanning, de involverer kollegaer i studiet sitt og samarbeider med de andre lærerne for å finne ut hva som virker.

Ledelse med fokus på elevresultater handler ikke bare om å være opptatt av elevenes læring, men også om å involvere seg og få et nært forhold til *lærernes* læring. ”Jo mer skoleledere involverer seg i, engasjerer seg og har oppmerksomhet knyttet til lærernes læring, og dermed indirekte også i elevenes læring, jo bedre er vilkårene for kollektiv kunnskapsutvikling på arbeidsplassen” (Helstad 2011: 246, Robinson 2008). Da rektor Eva prioriterte å være deltaker i matematikkutviklingsprosjektet, viste hun personlig engasjement og støttet lærerne i deres læring. Rektorene har et *ønske* om å være deltakere i utviklingen av kompetanse i lærerpersonalet, men jeg opplever at det er i ulik grad de ser handlingsrommet, at de har mulighet til det. Arbeidspresset er stort. ”Det som er problemet i skoleledelse, det er vel i hele landet, tror jeg, det er at vi føler at vi har ikke *tid* nok. Altså, vi har for mange oppgaver som skal løses innen en for knapp ressurs” (Anne).

### 5.3.2. Rektors arbeid med delingskultur - gode relasjoner og anerkjennelse

Rektorene i mine undersøkelser forteller at de ønsker at kompetanse skal deles i personalet, men at det kan være vanskelig å få enkeltlærere til å stå frem med det de kan. Rektor Eva har funnet ut at å oppmuntre et helt team til å legge frem hva de har lyktes med, har vært en god strategi for å komme i gang, og hun var fornøyd da mattelæreren var villig til å bli observert av kollegaer. Rektor Britt peker på at det er formelle hindringer i veien, det ligger ikke i lærernes stilling å skulle forberede seg til for eksempel å forelese for kollegaene sine, da må de få satt av ekstra tid til det. Rektor Anne synes de har kommet langt på Askhaug i forhold til å utvikle en samarbeids- og delingskultur. Hun har jobbet aktivt med det og mener at god kommunikasjon og gode relasjoner er noe av det viktigste for å lykkes.

Men hva er det med skolekulturen som gjør at det ofte er så vanskelig å få lærere til å stå frem og fortelle sine kollegaer om hva de har fått til? Og hvorfor er vi som skoleledere så lite flinke til å gi enkeltlærere ros og anerkjennelse? Er det slik at likhetstanken og den flate organisasjonsstrukturen har gjort lærerne litt redde for å stikke seg frem? Rektor Anne forteller at hun har arbeidet for å få frem en kultur der lærerne er mer aksepterende overfor

kollegaer. Det var ikke slik før, forteller hun. Hvis en ung lærer skulle legge frem noe, kunne det komme mange sure kommentarer og kritikk. Er det slik på norske lærerværelser, står ”Janteloven” så sterkt? Er vi så lite flinke til å unne en kollega ros, til å se og godta at noen er dyktigere enn andre?

Eller er det slik at lærere er så veldig selvkritiske, at de skal beherske alt og er redde for å gjøre feil eller ikke ha full kontroll så kollegane ser det? Møller(2011) forteller fra et forskningsprosjekt om en dyktig lærer som hadde blitt oppfordret til å fortelle om en metode hun brukte, men avsto fordi hun ikke syntes hun hadde nok tid til å forberede seg. ”For man vil jo fremlegge noe godt, og vil ikke stå der og rote”(op.cit.:35).

Hvordan kan så en rektor arbeide for en bedre delingskultur? Det finnes nok ikke én oppskrift på dette, men som rektor Anne forteller, handler det nok mye om å begynne i de små og oppfordre ulike lærere til å stå frem, eller som rektor Eva, å begynne med ett team. Selv har jeg god erfaring med å ha ”godt nytt fra teamene” i felles møtetid. Hvert team forteller kort om noe de hadde arbeidet med og fått til. Noen ganger vakte det de fortalte så stor interesse at vi tok opp temaet til bredere gjennomgang seinere.

Som leder kan man kanskje også oppleve at man kvier seg litt for å trekke frem enkeltlærere. Bortsett fra i takketalen for lærere for lang tjeneste eller for de som skal slutte, hører det ikke til i skolekulturen å trekke frem og rose enkeltlærere. Vi skal jo sette pris på hele personale, alle skal verdsettes, og vi skal ikke ha noe ”favoritter”. Hvorfor er det slik? Kan det komme av at rektorrollen tidligere har vært mye sett som ”den første blant likemenn?”. Gjenspeiler det holdninger vi også hadde som lærere overfor elevene våre? I tråd med det som TALIS 2008 viser, mener jeg vi som skoleledere må øve oss på å gi gode tilbakemeldinger og våge å fremheve det som vi oppfatter som godt arbeid.

Å skape en delingskultur handler mye om å arbeide med å få til god kommunikasjon og trygge omgivelser. At rektor involverer seg og selv er et forbilde som viser interesse for å lære mer og utvikle seg, har i en slik sammenheng stor betydning. Gjennom dette arbeidet kan rektor legge til rette for at resultatmålingene brukes som grunnlag for utvikling av kvaliteten på undervisningen og at kompetansedeling blir en naturlig del av skolehverdagen, med fokus mot elevens vekst, utvikling og læringsutbytte.

## **6.0. Avslutning**

Gjennom denne kvalitative studien har jeg gjengitt, analysert og drøftet erfaringer og opplevelser fra rektorer som har lykket med effektiv kompetanseutvikling. I dette arbeidet vil det alltid være en risiko for at jeg er preget av min egen tolkning av informantenes utsagn og min forhåndsoppfatning av temaet, så med dette forbeholdet vil jeg her oppsummere hva jeg har kommet frem til i arbeidet med denne oppgaven.

### **6.1. Oppsummering**

Målstyringsprinsippet er en innarbeidet styringsform i grunnskolen i Oslo. Samtlige rektorer jeg intervjuet henviser til resultatmålinger som grunnlag for skoleutvikling og kompetanseutvikling. De uttrykker en tydelig ”middel – mål”- tankegang, at kompetanseutvikling av lærerne fører til bedre resultater for elevene. Rektorene er ikke bare opptatt av de rent faglige resultatmålingene, men legger også stor vekt på kompetanseutviklingstiltak innenfor klasseledelse og det å skape et godt læringsmiljø. De ser resultatmålingene som et grunnlag for å utvikle skolen og skape bedre læring i hverdagen, ikke som en konkurranse der det gjelder å komme høyest på rangeringen. Slik blir skolen preget av en læringsorientert målstruktur.

Rektorene bruker både formelle og uformelle metoder til å holde seg orientert om lærernes kompetansebehov. De gjennomfører ”skolevandring” med oppfølgingssamtale og medarbeidersamtaler, og de legger stor vekt på de mer uformelle samtalene. Rektorene gir uttrykk for at de synes det er flott at det nå har kommet statlige og kommunalt støttede videreutdanningstilbud og har motivert sine lærere til å delta i disse. De ser at dette er med på å heve kvaliteten i faglige diskusjoner i personalet. Likevel er det slik at rektorene i undersøkelsene ser sitt ansvar først og fremst knyttet til å sørge for at den etterutdanningen som er for hele, eller store deler av, lærerpersonalet og som foregår på skolen i ”fellestiden”, oppleves som meningsfull og praksisnær.

Selv om rektorene ser at det ideelt sett burde være slik at den nyervervete kunnskapen blir delt i personalet, er det er i ulik grad at disse rektorene klarer å få til dette i praksis. Årsakene til dette er flere, både knyttet til skolekulturen og til organisatoriske forhold som stillingshjemler. Det ser ut til at rektorene i undersøkelsene vurderer handlingsrommet sitt på dette området på litt ulik måte. Rektorene ser verdien av at de engasjerer seg aktivt i

kompetanseutviklingstiltak, men dette er også spørsmål om prioritering i forhold til tid. De vil gjerne, og gjør sitt beste for å delta selv og følge opp, men tiden strekker ikke alltid til.

## 6.2. Veien videre

Ut i fra denne studien kan det se ut til at det er utvikling av en kultur for intern kompetansedeling som peker seg ut når det gjelder videre arbeid for å få god effekt av lærernes kompetanseutvikling. Dette utviklingsarbeidet kan sees på flere plan, både et mer uformelt og et formelt. Innenfor det formelle stillingsstrukturen kan man styrke deling av kompetanse gjennom å etableres ulike veilederfunksjoner i kollegiet. ”Kompetanseheving av lærere innebærer karriereutvikling og ulike karriereveier, avhengig av den enkelte lærers interesser og ferdigheter ”(Mourshed og Barber 2010). At lærere som har gjennomført videreutdanning får nye karriereveier<sup>17</sup> innenfor skolen, slik Mourshed (ibid.) skriver, har ikke vært så vanlig i Norge, da kanskje med unntak av skolelederutdannelse. OECD –rapporten fra programmet ” Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (2005) nevner mulighet til kompetanseutvikling som et viktig virkemiddel for å få dyktige lærere til å bli i klasserommet. Ved å lage nye stillingskategorier innenfor faglig veiledning er det nå i England og USA blitt mer vanlig at lærere med høy kompetanse gjør karriere i klasserommet og blir veiledere for andre lærere. I Norge er en slik veilederfunksjon mest knyttet til oppfølging av nye lærere, men det skal bli spennende å se om dette er en utvikling vi vil se mer til generelt i grunnskolen.

At rektor ser at det er handlingsrom for å få til en kultur for deling og kompetanseutvikling i det daglige er også en utfordring. Jeg velger å avslutte denne oppgaven med rektor Annes ord om arbeidet med kompetanseutvikling på Askhaug skole:

Jeg tenker at det bare må være en del av hverdagen. Jeg går ikke rundt og sier: ”Nå skal vi drive med kompetanseutvikling”, det har jeg ikke noen tro på. Nei, det må være en kultur der... Altså få til en skolekultur der det at vi skal utvikle oss hele tiden er en del av hverdagen.

---

<sup>17</sup> Lærere i Oslo som får kommunal støtte til videreutdanning må forplikte seg til å fortsette å arbeide i kommunen et visst antall år, avhengig av studiets omfang.

## Litteraturliste:

- Andersen, K. R. (2007). I: Smedstad, T. Lederopplæring som styringsverktøy. *Skolelederen* nr. 10/2007. s.10. (Lastet ned fra [www.nslf.no](http://www.nslf.no), 7.2.2009).
- Blossing,U. (2010). Viktige rum och tider när skolor vill förbättra undervisningen för eleverna. I: Ekholm, M., Lund, T., Roald, K. og Tislevoll, B. (red.). *Skoleutvikling i Praksis*. S. 187-203. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann,S. og Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Carlsten, Vibe,N. og Aamodt, P.O. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge*. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). NIFU-Step rapport 23/2009. (Lastet ned fra [www.udir.no](http://www.udir.no).)
- Colbjørnsen, T.(2011). Skoleeieres arbeid med vurdering – konsekvenser for ledelse. I: Møller,J. og Ottesen,E. (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. S. 95-118. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E. (2008). Ansvarliggjøringsmekanismer: Når skoleeier eller pressen stiller skolen til ansvar. I: Langfeldt, G., Elstad,E. og Hopmann, S.(red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. S. 204-234. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Emstad, A.B. og Postholm, M.B. Instructional leadership – et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid? I: Andreassen, R.A., Irgens, E. og Skaalvik, E.M. (red.). *Kompetent skoleledelse*. S. 183-194. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engeland Ø., Langfeldt, G. og Roald, K.( 2008). Kommunalt handlingsrom: Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I:Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S.(red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. S. 178-203. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fuglestad, O.L.(2006). Leing som kulturutvikling. I: Fuglestad O.L. og Møller J.(red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. S. 179-198. Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, R.A. (2011). Rektors trivsel og frustrasjoner. *Bedre skole nr.3* s. 27, 2011.
- Grøterud, M. og Nilsen,B.S.(2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Grande, T.Skei (2012). I: Referat fra Stortingets spørretime, 11.01.2012. (Lastet ned på [www.venstre.no](http://www.venstre.no).)
- Hagen, A. og Nyen, T. (2009a). Kompetanseutvikling for lærere. *Utdanning 2009 - Læringsutbytte og kompetanse*. Statistisk sentralbyrå. (Lastet fra [www.ssb.no](http://www.ssb.no) 03.04. 2010.)

- Hagen, A. og Nyen, T. (2009b). *Kompetanse – for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av "Kompetanse for utvikling". Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005 – 2008". Fafo-rapport 2009:21.* Lastet ned fra [www.udir.no](http://www.udir.no), 18.01.2011.
- Hagesæther, P.V. (2012). *Disse to krangler om alt.* Intervju med kunnskapsminister Kristin Halvorsen og skolebyråd Torger Ødegaard. Aftenposten 21.1.2012. Lastet ned fra [www.aftenposten.no](http://www.aftenposten.no), 22.01.2012.
- Hargreaves, A. (2000). *Lærerarbeid og skolekultur.* Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement.* London: Routledge.
- Helstad, Kristin (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole – vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I: Møller, J. og Ottesen, E.(red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen.* S. 225-249. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E.J.(2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Isaksen, L.S. (2008). Skoler i gapestokken. I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar.* S. 271-291. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I: Fuglseth og Skogen (red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk.* S. 118-131. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Karlsen, G.A. (2006). *Utdanning, styring og marked.* Oslo: Universitetsforlaget
- KD: Stortingsmelding nr. 37 (1990-1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren.*
- KD: Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring.*
- KD: Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring.*
- KD (2009). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere.* Lastet ned fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no), 8. 4. 2011.
- Langfeldt, G. (2001). Hva står ASAP for? Og hva er oppnådd? I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S.(red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar.* S.11-31. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I: *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen.*S.284- 299. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moos, L.( 2003). *Pedagogisk ledelse – om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner.* København: Børsens Forlag.

- Mourshed, M., Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. (Lastet ned fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) – Analyser om grunnopplæringen 24.1. 2012).
- Mourshed, M. et al.<sup>18</sup> (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD. (Lastet ned fra [www.oecd.org](http://www.oecd.org), 24.1.2012).
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. og Aas, M. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, ILS, Oslo.
- Møller, J. (1996). *Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Møller J. (2006). Det norske kasuset i lys av andre land. I: Møller, J. og O. L. Fuglestad (red.) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. S.256-274. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller J. og Presthus, A.M. (2006). Ledelse som demokratisk praksis. I: Møller, J. og O. L. Fuglestad (red.) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. S. 214-233. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller J. (2007). Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. I: Møller, J. og Sundli, L. (red.). *Læringsplakaten – Skolens samfunnskontrakt*. S. 165-184. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Møller, J. og Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). Intervju med Nordahl. I: Skjelbreid, L. Press fører til økt spesialundervisning. *Utdanning* 3.2.2010. Lastet ned fra [www.utdanningsnytt.no](http://www.utdanningsnytt.no)
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, V.M.J. (2008). *School Leadership and Students Outcomes: Identifying what works and Why*. The University of Auckland, Faculty of Education, New Zealand. (Lastet ned fra [www.auckland.ac.nz](http://www.auckland.ac.nz)).
- Roald, K. (2004). Skular som lærande organisasjon- ei leiarutfordring. I: Dahl, M. (red.). *Skoleledelse i endring. Utdanningsforbundets hefteserie, nr.6*, s. 12-19.
- Senge, P. (2004). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag, Pensumtjenesten.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N.H., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kliner, A. (2000). *Schools that learn. A Fifth Discipline Resource*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Størkersen, K.V. og Solem, A. (2010). Skoler som lærer. *Bedre skole* nr. 3, /2010. S. 24-28. Utdanningsforbundet.

---

<sup>18</sup> \*Forfattere er oppgitt som Mourshed et.al på [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no), men i selve publikasjonen står det ikke forfatternavn, kun OECD.



- Søgnen, A. (2012). *Misvisende om kartlegging*. I: Dagsavisen 4.1.2012. (Lastet ned fra [www.dagsavisen.no](http://www.dagsavisen.no) 12.1.2012).
- Sæter, A.K. (2012). *Nasjonale prøver har feilet*. Utdanningsforbundets oppsummering av rektorundersøkelsen "Nasjonale prøver" des. 2011 – jan. 2012 utført av Respons Analyse. (Lastet ned fra [www.utdanningsforbundet.no](http://www.utdanningsforbundet.no), februar 2012).
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Timperley, Helen (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational practices Series -18. International Academy of Education, UNESCO. (Lastet ned på [www.unesco.org](http://www.unesco.org)).
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Utdanningsdirektoratets kommentar til strategi for kompetanseutvikling*. Publisert 4.6.2009. Lastet ned fra [www.utdanningsdirektoratet.no/artikler/ Forskning/ Kommentarer](http://www.utdanningsdirektoratet.no/artikler/Forskning/Kommentarer) , 4.4.2011.
- Valle, R. (2006). Politisk blick på skoleledelse. I: Møller, J. og O. Fuglestad (red.) (2006). *Ledelse i anerkjente skole*. S.88-102. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2010). Læreres profesjonelle utvikling – hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om? I: Hoel, T.L., Engvik, G. og Hanssen, B. (red.). *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. S.141-156. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Arbeidsmiljøloven (Lastet ned på [www.lovdatab.no](http://www.lovdatab.no)).
- Opplæringslova (Lastet ned på [www.lovdatab.no](http://www.lovdatab.no)).

### **Illustrasjon:**

- Accountability-triangelet er etter Burkes modell. I: Birkeland, R.N. (2008). *Ansvarlig jeg?* Nye redskaper i utformingen av norsk skolepolitikk. I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S.(red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. S. 35-61. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.